ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. EST. RENÊ BARBOUR – BARRA DO BUGRES
MESTRADO EM ENSINO EM CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL – PPGECII

**MICAEL TURI RONDON**

# HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA KOMOMOYEA KOVOÊRO – TERENA MT

**BARRA DO BUGRES-MT**
**2022**

**MICAEL TURI RONDON**

# HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA KOMOMOYEA KOVOÊRO – TERENA MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de mestre.
Linha de Pesquisa: Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural.
Orientadora: Profa. Dra.: Lucimar Luisa Ferreira

**BARRA DO BUGRES-MT**
**2022**

**MICAEL TURI RONDON**

# HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA KOMOMOYEA KOVOÊRO – TERENA MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de mestre.
Linha de Pesquisa: Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural.
Orientadora: Profa. Dra.: Lucimar Luisa Ferreira

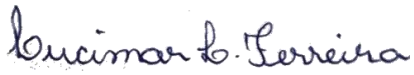
Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

RONDON, Micael Turi.
R771h História em Quadrinhos no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Komomoyea Kovoêro–Terena MT / Micael Turi Rondon – Barra do Bugres, 2022.
203 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Lucimar Luisa Ferreira

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Terena e Mebêngokrê. 3. História em Quadrinhos. 4. Sequência Didática. I. Micael Turi Rondon. II. História em Quadrinhos no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Komomoyea Kovoêro–Terena MT: .
CDU 741.5

**BANCA EXAMINADORA**



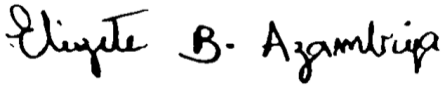
Profa. Dra. Lucimar Luisa Ferreira

Presidente – Orientadora - UNEMAT



Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Examinadora Interna -UNEMAT



Profa. Dra.  Elizete Beatriz Azambuja

Examinadora Interna - UEG



Profa. Dra.  Cláudia Landin Negreiros

Examinadora Suplente - UNEMAT

## DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho aos meus familiares, amigos que me apoiaram nessa etapa de desafios enriquecedores.

Dedico às comunidades Kuxonety poke'é Terena e à comunidade Poreby do povo Mebêngôkre que contribuíram para este trabalho ser concluído.

Aos professores e estudantes da escola estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro. Também aos Professores e estudantes da escola estadual Indígena Élio Turi Rondon Terena.

Dedico ao povo Terena de Mato Grosso, povo que lutou para essa geração alcançar os objetivos que pretendem. Povo que demonstrou garra e determinação nas lutas difíceis do processo de adquirir um espaço de terra no estado de Mato Grosso.

## AGRADECIMENTOS

Sou muito grato ao *Ituko oviti* criador de todas as coisas, em todos os momentos, por permitir a consolidação deste mestrado que é um marco na minha vida como indígena e como pessoa indígena Terena para minha vida profissional.

Aos amigos e às pessoas que participaram desse processo, as quais gostaria de deixar registrado meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha família pelo apoio, amor e confiança. Especialmente minha mãe Brasiliana Clementino Rondon e meu pai (in memoria) que tanto me ajudou e incentivou. Aos meus irmãos Mateus Alcantara Rondon, Messias Clemente Rondon, minhas irmãs Miriam Turi Rondon e Misma Turi Rondon.

Muito Grato à Raquel Gomes Reginaldo, que esteve comigo nas fases difíceis dessa caminhada e sempre me dando força e incentivo. Á minha filha Rayane Rondon Gomes que me auxiliou em todos os momentos que precisei e minha filha Aysha Gomes Turi Rondon que foi fundamental para me passar energia durante o percurso. Agradeço também meu filho Mikarakinne Gomes Rondon.

Gratidão aos profissionais da educação e comunidade escolar da Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoêro, pelas mãos amigas e corações abertos para contribuírem nesse trabalho. Em especial, aos professores Timóteo Gomes Reginaldo Gomes, Danilo Delfino Campos, às professoras Telam Reginaldo Gomes, Adima Mario e Areli Mario.

Agradeço meu tio Eliel Jorge Turi Rondon, que me ajudou com sua sabedoria, incentivou e sempre esteve de mãos estendidas para me ajudar.

À comunidade Kuxontey Poke'é que me auxiliou e à comunidade Poreby. Ao meu amigo Karangre, que tanto me ajudou nas pesquisas.

Agradeço à UNEMAT por abrir as portas e acreditar nos povos indígenas ofertando o curso de mestrado.

Agradeço ao professor Adailton Alves, coordenador do mestrado pelo conselho e incentivo e Profa. Dra. Lucimar Luisa Ferreira (Orientadora – UNEMAT) que tanto me ensinou.

Às professoras de banca: Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Membro Avaliadora Interna - UNEMAT ) à Profa. Dra. Elizete Beatriz Azambuja (Membro Avaliadora Externa - UEG).

Por fim, agradeço a todos os que participaram desta fase extremamente importante da minha vida e recebam de coração o meu muito obrigado!

A luta foi dura, foi de vida e de morte, trabalhei e lutei sem medo de morrer!

(Milton Jorge Turi Rondon – Cacique Rondon)

**RESUMO**

Esta dissertação trata dos desafios dos professores da Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro para ensinar a língua portuguesa aos alunos Terena e Mebêngôkre (Kayapó). Considerando o contexto multilíngue da Escola Estadual no qual são faladas três línguas (Terena, Kayapó e Português), foram desenvolvidas experiências de ensino de português a partir da leitura e da produção de histórias em quadrinhos. O estudo teve como objetivo fomentar uma discussão/reflexão sobre recursos metodológicos que podem contribuir com o ensino da língua portuguesa aos alunos Terena e Mebêngôkre (Kayapó). Esta pesquisa possui caráter qualitativo (MINAYO, 2001) e consiste em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988). As práticas pedagógicas aplicadas ocorreram através do recurso sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O recurso utilizado possibilitou interagir com as realidades desses alunos indígenas em questão, pois foram através das histórias em quadrinhos que as ações pedagógicas foram desenvolvidas. As histórias em quadrinhos foram escolhidas em virtude desses gêneros textuais em quadrinhos permitirem práticas que abrangem diversas áreas de conhecimento e variadas faixas etárias de estudantes. Como instrumento de registro, além das atividades desenvolvidas em sala, foram usadas também anotações de diário de campo, observações, bem como relatos dos alunos e pessoas da comunidade após a conclusão da ação didática. A pesquisa está fundamentada teoricamente em autores tais como: Barbosa (2014); Ramos (2009); Marcuschi (2001); Travaglia (2002); Freire (2002), entre outros. O presente trabalho pode ser uma fonte de pesquisa sobre metodologia de ensino de línguas para os professores Terena - MT e outros que se deparam com situações similares.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa; Terena e Mebêngôkre; História em Quadrinhos; Sequência Didática.

**ABSTRACT**

This dissertation deals with the challenges of teachers of the Terena de Komomoyea Kovoêro Indigenous State School to teach the Portuguese language to Terena and Mebêngôkre (Kayapó) students. Considering the multilingual context of the State School in which three languages are spoken (Terena, Kayapó and Portuguese), Portuguese teaching experiences were developed, based on the reading and production of comics. The study aimed to promote a discussion/reflection on methodological resources that can contribute to the teaching of Portuguese to Terena and Mebêngôkre (Kayapó) students. This research has a qualitative character (MINAYO, 2001) and consists of an action research (THIOLLENT, 1988). The pedagogical practices applied occurred through the didactic sequence resource (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). The resource used made it possible to interact with the realities of these indigenous students in question, because it was through the comics that the pedagogical actions were developed. The comics were chosen because these textual genres in comics allow practices that cover different areas of knowledge and different age groups of students. As a recording instrument, in addition to the activities developed in the classroom, field diary notes, observations, as well as reports of students and people from the community after the conclusion of the didactic action were also used. The research is theoretically based on authors such as: Barbosa (2014); Ramos (2009); Marcuschi (2001); Travaglia (2002); Freire (2002), among others. The present work can be a source of research on language teaching methodology for Terena - MT teachers and others who are in similar situations.

**Keywords:** Portuguese language teaching; Terena and Mebêngôkre; Comics; Following teaching.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APIB –Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

CNPI - Comissão Nacional de Política Indigenista

FUNAI – Fundação Nacional dos índios

FAINDI – Faculdade Indígena Intercultural

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

**TABELA**

**Tabela 1 -** Conjunturas históricas do povo Terena.....25

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

**Figura 1 -** Terena que participou da Guerra do Paraguai.....30
**Figura 2 -** Soldado Terena de MT, Eli Rondon .....34
**Figura 3 -** Imagem de satélite da aleia Kopenoty - MT.....54
**Figura 4 -** Escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena" .....55
**Figura 5 -** Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro.....56
**Figura 6** - Cacique da aldeia Mopkrore Takamare Kayapó.....62
**Figura 7 –** Chico Bento.....111
**Figura 8** - Requadro retangular.....112
**Figura 9 –** Linha sinuosa.....112
**Figura 10 –** Linha ondulada.....113
**Figura 11 –** linha pontiaguda que pode representar som e emoção.....113
**Figura 12 –** Alinha do quadrinho é o vão da porta. .....114
**Figura 13 –** Requadro imitando nuvem. .....114
**Figura 14 –** Autor Glauco.....115
**Figura 15 –** Tirinha do Cebolinha, de autor Mauricio de Souza. .....116
**Figura 16 -** Imagem fita (filatélico) .....117
**Figura 17 –** Imagem do The Yellow Kidand his new phonograph.....117
**Figura 18 –** Turma da Mônica .....119
**Figura 19 –** Indígena em busca da fruta bacaba para alimentar-se.....120
**Figura 20** – Imagem de tira de Snoopy.....121
**Figura 21 –** Balão cochicho.....122
**Figura 22 –** Balão de grito .....122
**Figura 23 –** História em quadrinhos indígenas.....123
**Figura 24 -** Balão de som eletrônico.....124
**Figura 25 –** Cascão assistindo televisão. Balão de som eletrônico.....124
**Figura 26 –** Balão-uníssono.....125
**Figura 27 –** Último quadrinho da HQ "A corrida do Jabuti e do Veado.....125
**Figura 28 –** Balão-duplo.....126
**Figura 29 –** história em quadrinhos "O Menino Herói.....126
**Figura 30 –** Balão de sonho .....127
**Figura 31 –** história em quadrinho do indígena Naraiel Paiter Suruí. .....128
**Figura 32 –** Os Novos Titãs uma simulação de flashback.....129
**Figura 33 –** História em quadrinho de Caimi Waiasse Xavante.....130
**Figura 34 –** Autora Adelaide Aparecida Chue Urupe .....131
**Figura 35** – Onomatopeia representa o canto do galo. .....131
**Figura 36 –** Estórias gerais. .....132
**Figura 37 –** Mini e o Cocar Sol Autor Cleomar Myahu Tan Huare .....133
**Figura 38 –** Tira Juventude.....134
**Figura 39 –** Preocupação da personagem paciente .....135
**Figura 40 –** Entusiasmo e preocupação .....135
**Figura 41 –** Esforça físico excessivo .....136
**Figura 42 –** Poy em Cadê a minhoca? autor Marcelo Manhuari Munduruku .....136
**Figura 43-** Contornos dos quadrados e a cores Terena MT.....138
**Figura 44 -** Ponto de interrogação, balão e personagem. Produção de aluno.....152
**Figura 45** - História em Quadrinhos Menino Maluqunho .....163

**Figura 46 -** Imagem para produção. O Menino Maluquinho.....165
**Figura 47 -** Trabalho dos alunos de Recorte e produção .....165
**Figura 48 -** Mônica, Magali e o Gato Mingau. Personagens de Mauricio de Sousa .167
**Figura 49 -** Chico Bento, imagem de história em quadrinhos sem diálogo escrita. ..168
**Figura 50 -** Sequência de imagem para produção.....172
**Figura 51 -** Produção dos diálogos dos alunos. .....172
**Figura 52 -** Segunda imagem para produção. .....173
**Figura 53 -** Segunda produção dos alunos.....173
**Figura 54 -** Imagem para produção.....175
**Figura 55 -** Produção dos alunos. .....175
**Figura 56 -** Imagem para produção.....177
**Figura 57 –** Produção sem corrigir. .....177
**Figura 58 -** história em quadrinhos  Pássaro Mensageiro – Caimi – Xavante.....179
**Figura 59 -** História em quadrinhos – Edicléia Paresi .....180
**Figura 60 -** História em quadrinho. Autor Indígena, Arawyo. .....180
**Figura 61 -** História em quadrinhos Indígena. Autor Tanawe'i.....181
**Figura 62 -** Produção de aluno.....187

# 1 SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 19

**CAPITULO I - CONTEXTO HISTÓRICO DOS TERENA E MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ)** ..... **22**

1.1 A origem do povo Terena ..... 22

1.2 Contexto histórico do povo Terena ..... 25

1.3 Terena na Guerra Contra o Paraguai e a Tríplice Aliança ..... 30

1.4 Pós-Guerra e as "Três botinas" ..... 34

1.5 Terena MT ..... 37

1.6 As famílias Terena em Cuiabá e na Aldeia do povo Bororo ..... 41

1.7 Os Terena na periferia de Rondonópolis ..... 44

1.8 Saída dos Terena de Rondonópolis para o Norte de Mato Grosso ..... 47

1.9 A importância dos primeiros professores Terena MT ..... 50

1.10 Da aldeia Kopenoty para Terra Indígena Terena MT no Iriri Novo ..... 51

1.11 Criação das aldeias Terena na Terra Indígena Iriri Novo ..... 52

1.12 A escola estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena" ..... 53

1.13 A escola estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro ..... 56

1.14 Contexto Histórico do povo Mebêngôkre (Kayapó) ..... 58

1.15 O povo Mebêngôkre na Terra indígena Terena Iriri Novo MT ..... 61

1.16 Mebêngôkre (Kayapó) da aldeia Poreby e Terena desejam aprender o português ..... 64

1.17 Ensino de língua portuguesa na escola Komomoyea Kovoêro - Terena ..... 66

1.18 Desafios dos professores Terena para ensinar estudantes de outras realidades indígenas ..... 68

**CAPITULO II – ALGUNS FUNDAMENTOS DA LÍNGUA/LINGUAGEM E DE ENSINO ..... 72**

2 Língua e linguagem ..... 72

2.1 Concepções de linguagem ..... 72

2.2 Concepção de Gramática ..... 76

2.3 Tipos de ensino de língua ..... 81

2.4 Retextualização e o ensino ..... 82

2.5 Interculturalidade e ensino indígena ..... 84

2.6 O ensino de língua portuguesa em contexto indígena ..... 88

2.7 RCNEI – Ensino de língua na escola ..... 90

2.8 Paulo Freire e o ensino na escola indígena ..... 92

**CAPITULO III - CONHECENDO OS QUADRINHOS ..... 96**

3 Gêneros textuais em quadrinhos ..... 96

3.1 Contexto Histórico dos quadrinhos ..... 98

3.2 Os textos em quadrinhos no ensino ..... 105

3.3 A linguagem dos quadrinhos ..... 107

3.4 Quadro ou Vinheta ..... 110

3.5 Balões ..... 116

3.6 Balão-fala ou Balão de fala. ..... 119

3.7 Balão-pensamento ..... 121

3.8 Balão-cochicho, balão de cochicho, sussurro. ..... 122

3.9 Balão de grito ..... 122

3.10 Balão eletrônico ..... 124

3.11 Balão-uníssono ..... 125

3.12 Balão-Duplo ..... 126

3.13 Balão-Sonho ..... 127

3.14 Legenda ..... 128

3.15 Onomatopeia ..... 130

3.16 Personagem ..... 133

3.17 Cores ..... 137

**CAPITULO IV – DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS** 140

4 Sequência didática ..... 140

4.1 Primeira sequência didática ..... 148

4.2 Relatório da primeira sequência didática na sala de aula ..... 149

4.3 Segunda sequência didática ..... 160

4.4 Relatório da segunda sequência didática na sala de aula ..... 161

4.5 Terceira Sequência Didática ..... 187

4.6 Relatório da terceira sequência ..... 188

4.7 A terceira sequência com base no mito Terena e no Mebêngôkre (Kayapó) 195

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 198**

**REFERÊNCIAS ..... 202**

# INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na linha de Pesquisa de Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT.

O aspecto da Interculturalidade e o contexto multilíngue faz parte da realidade da comunidade Terena – MT, Aldeia Kuxonety Poke'é e especialmente da Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro. Desde a sua criação, em 2008, além dos Terena, estudantes Mebêngôkre (Kayapó) também estudam na escola. Há mais de uma década, os professores Terena vivenciam desafios significativos em relação ao ensino das línguas. Existe uma necessidade de estratégias didáticas no ensino de português que atenda com mais eficácia os Terenas e os Mebêngôkre.

As comunidades Terena e Mebêngôkre (Kayapó), principalmente a comunidade Poreby do povo Mebêngôkre, desejam que seus filhos aprendam e dominem o português para interagir no contexto da sociedade nacional e no mundo globalizado. É muito nítido que o domínio da língua portuguesa seja ferramenta para garantir a sobrevivência dos povos e das culturas.

Na sala de aula da escola Komomoyea Kovoêro, encontram-se duas realidades. Por um lado, os estudantes Terena que falam fluentemente a língua portuguesa, se distanciam da língua Terena, fazendo com que a escola desempenhe um trabalho de revitalização da língua originária; enquanto que os estudantes Mebêngôkre (Kayapó) falam fluentemente a língua originária Kayapó, mas possuem conhecimentos limitados em língua portuguesa.

O desejo da aquisição das línguas, tanto língua materna originária no sentido de revitalização para os Terena e manutenção para os Mebêngôkre, quanto o português geram muitas discussões na escola da aldeia. Aprender a língua oficial do país, o português, coloca-se como motivação para a procura de estratégias de ensino e pesquisa por parte dos professores e da comunidade escolar. A escola, nesse momento, é imprescindível, pois tem a tarefa de acolher o desejo das comunidades indígenas, oferecendo o ensino desejado, com qualidade e valorização dos saberes tradicionais e conhecimentos ocidentais.

Por tudo isso, os professores precisam estar preparados para mediar o processo de produção de conhecimentos indígenas e não indígenas. Ter acesso aos vários tipos de conheci-

mento é direito dos povos, das comunidades, dos pais e dos estudantes. A escola precisa consolidar a construção de diferentes campos de saber de forma contextualizada, para que a construção do diálogo possa acontecer de forma respeitosa, harmoniosa e o saber, de fato, seja significativo.

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental de levar aos estudantes diferentes conhecimentos, mediados em línguas indígenas e língua portuguesa, conforme cada realidade, corroborando com o documento referencial para a diversidade na educação básica de Mato Grosso. Aprofundar nesse eixo central do ensino das línguas apresentadas é condição fundante para articular as práticas de ensino, desenvolvendo, em sala de aula, ações pedagógicas que respeitem os direitos de cada povo, de cada indivíduo que faz parte do processo, para que as aprendizagens se tornem de fato portadoras de sentidos e significado para os estudantes.

A partir do contexto apresentado, uma pergunta pode ser feita: como ensinar língua portuguesa para os estudantes Terena e Mebêngôkre (Kayapó) sem que os alunos percam o interesse de falar e manter as suas línguas indígenas, que são de fundamental importância para os povos? Assim, a pesquisa desenvolvida tem como objetivo fomentar uma discussão/reflexão sobre recursos metodológicos que podem contribuir com o ensino da língua portuguesa, visando atender, de forma coerente, as duas realidades indígenas. Partindo da política linguística de valorização da língua indígena e da necessidade de compreensão da língua portuguesa oral e escrita, desenvolvemos uma experiência de ensino com o uso de textos em quadrinhos.

A escolha dos gêneros em quadrinhos foi motivada pelo fato desses textos serem encantadores e possibilitarem a realização de uma enorme variedade de dinâmica com os estudantes, que apresentam uma grande diferença de contato com a língua portuguesa. Para isso, foi necessário debruçar em concepções teóricas que tratam de língua, linguagem e ensino. Nesse trabalho, buscamos enfocar concepções que consideram a língua em funcionamento nas práticas sociais, tendo em vista o riquíssimo campo da linguagem e dos gêneros textuais em quadrinhos.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, conforme Minayo (2009), consiste em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), com utilização de sequências didáticas (CHNEUWLY; DOLZ, 2004), buscando estratégias de ensinar língua portuguesa por intermédio da leitura e da produção de histórias em quadrinhos. O *locus* da pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro e os alunos foram os Terena e os Mebêngôkre (Kayapó) do Ensino Fundamental.

Como instrumento de produção de dados, foi realizada uma prática pedagógica com desenvolvimento de sequências didáticas. A partir dos materiais produzidos nas aulas, foi organizado um livro de histórias em quadrinhos, que é o produto pedagógico deste mestrado profissional. Na discussão/análise, além das histórias produzidas em sala, foram utilizadas também anotações do diário de campo e relatos de pessoas da comunidade e dos alunos a respeito das ações didáticas de leitura e produção de histórias em quadrinhos.

O presente trabalho é divido em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo refere-se ao contexto histórico dos povos Terena de Mato Grosso e Mebêngôkre (Kayapó). Nesse processo histórico, apresentamos as escolas e as necessidades em relação ao ensino de português. O segundo capítulo apresenta conceitos de língua, linguagem, concepções de linguagem, gramática, retextualização, tipos de ensino, interculturalidade e dialogicidade. O terceiro capítulo trata do contexto histórico e linguagem das histórias em quadrinhos, ressaltando sua importância atualmente em ambiente didático. O quarto capítulo aborda o conceito de sequência didática, apresenta a experiência de ensino com o uso de sequências didáticas trabalhadas na sala de aula e uma discussão/análise sobre o uso das histórias em quadrinhos no ensino de língua portuguesa no contexto da escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro.

# CAPITULO I - CONTEXTO HISTÓRICO DOS TERENA E MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ)

## 1.1 A origem do povo Terena

Os povos indígenas e não indígenas, em geral, têm suas histórias e são contadas conforme os momentos em diferentes versões. Segundo Bittencourt e Ladeira (2000, p. 22), "As diferenças entre as versões narradas estão ligadas ao momento e à situação vivida pelo povo quando contam essa parte da sua história". Nessa perspectiva, a origem do povo Terena também é contada de diferentes maneiras, mas contribui para completar e enriquecer o conhecimento milenar do povo Terena.

Segundo os relatos Terena, a origem se sucedeu da seguinte forma. Para apresentar como foi a criação do povo Terena, recorro à escrita de um livro que foi elaborado em 2008, pela pesquisadora Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha. O livro foi publicado em 2010, foi intitulado "Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena". O livro foi resultado da pesquisa, quando completou seus estudos no Programa de Mestrado em Educação/linha de pesquisa 3 – diversidade cultural e educação indígena, na Universidade Católica Dom Bosco - MS. O livro possui a língua escrita em quatros versões português, Terena, espanhol e inglês.

*Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena*

*Há muito tempo atrás, a terra não era povoada. Existia um ser mitológico, homem, seu nome era Orekayuvakái, ele não tinha pai, nem mãe e ninguém o conhecia.*

*Ele vivia caminhando pelo mundo...*

*Um dia andando por um caminho, viu um bem-te-vi piando, olhando com medo para o chão. Ele aproximou-se devagarinho onde o passarinho apontou e olhou.*

*Era um buraco, com muito capim, parecia um brejo.*

*Lá dentro havia muitos homens e mulheres, era o povo Terena, o bem-te-vi descobriu onde havia gente. Buraco que continha várias raças.*

*Os Terena estavam no buraco embaixo da terra e tremiam de frio, não sorriam e nem falavam...*

*Orekayuvakái mandou o passarinho tico-tico buscar fogo. Ele foi, e achou o fogo.*

*Então, o coelho, por ser ligeiro, foi atrás do dono do fogo. Quando chegou, fizeram uma grande fogueira.*

*Os Terena levantaram os braços e Orekajuvakái foi puxando todos para perto do fogo.*

*Eles queriam conversar, mas não conseguiam. Orekayuvakái chamou alguns animais e aves para ajudá-lo.*

*O povo Terena fez fila e o primeiro animal a passar por ela foi o lobinho, que mesmo pulando, rodopiando, mordendo o rabo, não conseguia fazer o povo sorrir e falar.*

*Chamou o sapinho vermelho, que passou pela fila três vezes. Então o povo Terena começou a dar risada e falar.*

*Orekayuvakái percebeu que o povo Terena falava diferente dos outros povos, era gente de todas as etnias.*

*Orekayuvakái foi aumentando o mundo para todos caberem nele.*

*Deu algumas sementes de feijão e milho, ramas de mandioca e foi ensinando o povo a roçar e a plantar.*

*Deu semente de algodão e os ensinou a tecer.*

*Todos aprenderam a fazer arco e flecha.*

*Aprenderam a construir casa para sua moradia.*

*Até hoje o povo Terena é conhecido pela sua habilidade com a agricultura.*

A escrita da origem do povo Terena foi publicada em 2010, atualmente, no ano de 2022, já faz 12 anos de seu registro. A intenção é apresentar três versões, sendo esta uma versão mais nova. Não podemos equivocar e pensar que tem somente essas que foram publicadas, existem outros registros, pois, nesse trabalho, são apresentados somente três versões.

A seguir apresenta-se a história da origem do povo contada na versão de Bittencourt e Ladeira 2000, baseada nos resumos dos professores da aldeia Cachoerinha, em 1995.

*"A criação do povo Terena*

*Havia um homem chamado Oreka Yuvakae. Este homem ninguém sabia da sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu o grito de um passarinho olhando como que com medo para o chão. Esse passarinho era o bem-te-vi.*

*Esse homem, por curiosidade, começou chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, eram os povos terenas. Esses homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Aí Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou todos eles do buraco.*

*Oreka Yuvakae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia.*

*Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente. O sapo teve sucesso, pois todos esses povos deram gargalhada, a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuuakae que estavam com muito frio."*

A história da origem do povo Terena escrita com base nos resumos dos professores da aldeia Cachoerinha, em 1995, em 2022, completa 27 anos.

Segundo Bittencourt e Ladeira 2000, “Um estudioso do povo Terena, o antropólogo Herbert Baldus, depois de conversar com os Terena, durante as visitas que fizeram aos postos indígenas do estado de São Paulo em 1947, transcreveu a seguinte versão:”

*"Diz que antigamente não havia gente. Bem-te-vi, uítuka, descobriu onde havia gente debaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar aos Orekajuuakái que eram dois homens e estes tiraram a gente do buraco.*

*Antigamente, Orekajuuakái era um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois Orekajuuakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou foice e cortou com ela Orekajuuakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade também.*

*Antes de tirar a gente do buraco, Orekajuuakái mandou tirar fogo, iukú. Pensaram quem vai tirar fogo. Foi o tico-tico, xauokóg. Ele foi e não achou fogo. Depois foi o coelho, kanóu, e tomou o fogo dos seus donos, os Tokeóre.*

*O konóu chegou onde estava os Orekajuuakái e foram fazendo grande fogueira. Gente levantou os braços e Orekajuuakái tirou do buraco. Toda gente era nua e tinha frio e Orekajuuakái chamou para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça.*

*Orekajuuakái sempre pensou em como fazer falar esta gente. Mandaram-na entrar em fileira um atrás do outro. Orekajuuakái chamou lobinho, okué, pra fazer rir a gente. Lobinho fez macacada, mordeu no próprio rabo, mas não conseguiu fazer rir. Orekajuuakái chamaram sapinho, aquele vermelho, kalaláke. Este andou como sempre anda e a gente começou a*

*dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes. Aí a gente começou a falar e dar risada.*

*Orekajuuakái ouviu que cada um falou diferente do outro. Aí separaram cada um a um lado. Eram gente de toda roça. Como o mundo era pequeno, Orekojuuokái aumentou o mundo para o pessoal caber.*

*Orekajuuakái deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar, "(relato oral de Antônio Lulu Kaliketé, traduzido para o português por Ladislau Haháoti)".*

Ressalta-se que essa escrita foi registrada há 75 anos. Baseando-se na data de 1947.

É importante compreender que cada povo indígena possui uma história de como surgiu o povo, não somente da criação do povo, mas também existe história da origem de determinados aspectos sociais e culturais. Por exemplo, para os Terena existem outras histórias de surgimentos, origem da cor vermelha, a origem do fumo entre outras. Os povos indígenas são repletos de riquíssimas histórias, a origem do povo, a origem da mandioca e tantos outros que são importantes. Através das histórias, os povos entendem os espaços em que vivem e o mundo.

A intenção é apresentar a origem do povo Terena. Aqui, não se preocupou em analisar as palavras na língua Terena e outros aspectos que poderíamos nos aprofundar. Então é válido, nesse momento, olhar a essência da origem do povo Terena. O quanto são ricas as histórias do mito Terena que vem sendo contado há anos pelo povo Terena e a partir das histórias se compreendem a cultura desse povo Terena guerreiro, hospitaleiro e resistente.

## 1.2 Contexto histórico do povo Terena

O povo Terena tem a origem do Chaco Paraguai. A palavra Chaco foi dada pelos purutuyé (pessoas não indígenas). Bittencourt e Ladeira (2000, p. 35) afirmam que "Os avós contam que os Terena viviam antigamente no Êxiva, lugar conhecido pelos purutuyé como Chaco". O povo Terena diz que a palavra usada em Terena é Êxiva e quer dizer uma região pantanosa onde os Terena viviam antigamente.

Para entender a história do povo Terena é preciso analisar vários aspectos, como relatam Bittencourt e Ladeira (2000, p. 11).

> Para se conhecer a história dos Terena é preciso recorrer a várias fontes de informação. Podemos conhecer o passado dos Terena pelos produtos da cultura material, como objetos de cerâmica, de tecelagem, instrumentos musicais, que revelam muito dos hábitos e costumes antigos e que atualmente nem sempre existem mais. Pode-se também recorrer aos textos escritos, desenhos, pinturas, fotografias feitas por brancos que estabeleceram contatos em diversos momentos com os Terena.

Cada povo indígena tem sua história de fundamental importância para conhecimento do povo e sua sobrevivência. Conhecer o passado é necessário para viver bem o presente, articular-se para futuro como povo originário, ter êxito na preservação da cultura e história do povo.

É importante relembrar que a língua falada pelos Terena pertence à família linguística Aruak. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 12) escreveram que "A língua falada pelos Terena conserva elementos em comum com a língua usada pelos Laiana e pelos Kinikinau e que, embora com algumas diferenças, permite reconhecer que ele pertence a uma língua de origem comum denominada *Aruák"*.

Conhecer a família linguística é importante para saber de suas origens conforme ressaltam Bittencourt e Ladeira (2000, p. 12). "A identificação dessa língua comum é importante porque, por intermédio dela, podemos saber um pouco sobre a origem dos Terena e localizar o lugar onde vivem e viveram em outros tempos".

Os indígenas Terena têm muito orgulho dos seus ancestrais que foram guerreiros e resistentes. Eles tiveram sabedoria para sobreviver, deixaram legados para as gerações que vieram depois, gerações atuais e gerações futuras. Legados das histórias, da sobrevivência do povo, da luta pelo território e preservação da cultura. Apesar de muita influência, sofrimento os Terena, sempre lutaram pela sobrevivência da cultura.

> Cada povo tem momentos importantes marcados por acontecimentos que levam a mudanças na vida de toda a comunidade. Esses momentos surgem entrelaçados a vários acontecimentos e permanecem na memória de todos. Relembrar esses momentos e buscar entendê-los é importante para que se possa perceber os acontecimentos presentes e como eles estão ligados a esse passado. Para os Terena, têm sido relembrados três grandes momentos em sua história. (BITTENCOURT e LADEIRA 2000, p. 25).

O povo Terena pode dividir os momentos de sua história em três grandes períodos, conforme mencionam Bittencourt e Ladeira (2000). Para os Terena, compreender os momentos históricos é crucial para viver o presente e garantir o futuro das gerações. Os períodos

denominados por Bittencourt e Ladeira (2000) são: Tempos Antigos, Tempo da Servidão e o Tempo Atual.

> Os textos que abordam a história do povo Terena adotam a divisão da linha do tempo, sistematizada por Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000), no livro *A História do Povo Terena*, seguindo: 1) os Tempos Antigos se estenderam até o final da Guerra contra o Paraguai; 2) os Tempos de Servidão, correspondentes ao período entre o final da Guerra contra o Paraguai e a formação das Reservas no início do século XX; e 3) os Tempos Atuais, que estariam situados após a formação das Reservas. (ELOY AMADO, 2019, p. 38).

Analisar os períodos é importante para compreender a história do povo Terena dividido na linha do tempo. Os períodos citados por Bittencourt e Ladeira (2000) são importantíssimos, mas não trata da autonomia dos Terena conquistando seus espaços nas sociedades e dos direitos como cidadão. Nesse raciocínio, o pesquisador Terena Claudionor do Carmo Miranda (2006) apresenta mais um período na linha do tempo. Sendo o quarto período denominado o Tempo do Despertar onde os Terena de fato buscam com muita intensidade sua autonomia.

> O pesquisador terena Claudionor do Carmo Miranda (2006), em sua dissertação intitulada Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS, acrescentou a essa linha um quarto período: o Tempo do Despertar, a fase da busca pela autonomia. Seria, segundo Miranda, o período caracterizado pela "inserção dos 'patrícios' Terena nos espaços que antes não eram ocupados por eles, na economia regional, por exercerem cargos públicos ou serem profissionais liberais e pela presença dos jovens Terena nas universidades" (MIRANDA, 2006, p. 22, apud. ELOY AMADO, 2019, p. 38).

O Tempo do despertar é quando os Terena ingressam nas universidades na busca de conhecimentos para contribuir na vivência do povo, assumindo cargos públicos, candidatam a vereadores e deputados em busca de força política para assegurar os direitos indígenas que estão garantidos na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, os Terena buscam sua autonomia como indígena para as comunidades Terena terem segurança na luta pela vida, pela sobrevivência, pelo território, pela cultura e fortalecer a resistência do povo.

Luiz Henrique Eloy Amado (2019), analisando os escritos da história Terena, os contextos vividos pelos Terena e os agentes externos que impactaram a sociedade Terena apresenta uma reformulação dos tempos históricos do povo Terena.

> Entretanto, nesta tese, a partir da leitura do material disposto, dos documentos a que tive acesso e dos relatos colhidos, apresento uma reformulação desses tempos históricos do povo Terena, inclusive no que tange ao Tempo do Despertar formulado por Miranda (2006). (ELOY AMADO, 2019, p. 38).

Descrever o que aconteceu nos momentos históricos é primordial para poder conhecer os detalhes profundos dos momentos que podem ser de fundamental importância para o futuro do povo. Um olhar de dentro sempre é muito mais forte, um olhar da vivência contado pelos próprios indígenas, sendo eles os próprios protagonistas. Vale ressaltar que os escritos históricos tiveram e vão ter sua importância para contribuir na construção de conhecimentos. Foi a partir desses registros escritos que Luiz Henrique Eloy Amado apresenta sua reformulação, analisando os impactos que os agentes externos causaram na vida dos Terena.

> Assim, observar como se deu a relação dos agentes indigenistas estatais, dos representantes do projeto agropastoril implantado nesta região, dos militares desmobilizados após a guerra e até mesmo o relacionamento com outros povos indígenas, dentro dessa ordem social, cultural e jurídica, nos fornece um quadro analítico de exercício de poder capaz de caracterizar cada momento histórico. (ELOY AMADO, 2019, p. 39).

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte divisão de conjunturas históricas inspiradas no conceito de situação histórica: (ELOY AMADO, 2019, p. 39).

**Tabela 1 –** Conjunturas históricas do povo Terena

| **Tempos** | **Descrição analítica** |
|---|---|
| I | Sociedade Terena no Chaco e Pantanal e sua relação com os Mbaya/Guaycuru; |
| II | Sociedade Terena e sua relação com a coroa portuguesa; |
| III | Tempo do Esparramo: O período da Guerra do Paraguai (1864 - 1875); |
| IV | O pós-guerra – ruptura com o modo de vida Terena, expropriação de seus territórios, primeiras retomadas Terenas e período de escravidão. |
| V | Confinamento – criação das reservas, política do SPI, assimilação; |
| VI | Projetos de desenvolvimento que impactaram a vida das comunidades Terena (linha telegráfica, estrada de ferro e gasoduto); |
| VII | Período da ditadura militar – várias violações aconteceram no Ipegue; |
| VIII | Período da Constituinte – participação Terena no movimento indígena nacional; |

| | |
|---|---|
| IX | Década de 90: a escola na sociedade Terena e Processo decisório; |
| X | Década de 2000 – da aldeia para a universidade; |
| XI | O despertar do Povo Terena para os seus direitos (2010 – 2017): movimento de retomada do território tradicional. |

> Nesse sentido, descrever e analisar as situações vividas pelo povo Terena e como o contato com agentes externos impactou a sociedade Terena a cada momento, oferecendo-nos elementos próprios, capazes de evidenciar sucessivos arranjos e rearranjos sociais e culturais que permitiu ao povo Terena continuar existindo enquanto povo indígena que, mesmo com a intensa interação com a sociedade não indígena, por esta não foi assimilada. (ELOY AMADO, 2019, p. 39).

A intenção não é descrever cada momento histórico do povo Terena, mas apresentar um breve histórico e compartilhar a visão do pesquisador Eloy Amado (2019). As reformulações dos tempos, segundo sua pesquisa que contribui muito para uma nova visão, provocando os pesquisadores, principalmente os pesquisadores Terena, que se debruçam na história a partir dos escritos que já estão consolidados e vivenciam no cotidiano do povo. É válido lembrar que as bibliografias escritas são fontes, bases riquíssimas para ampliar o conhecimento e registar os tempos atuais do povo Terena.

Reafirmando que os conhecimentos dos momentos históricos do povo Terena fortalecem os Terena como indígenas, fortalece culturalmente, dando ânimo para lutar pelos direitos como indígenas, os fortalece para continuar resistindo e existindo.

## 1.3 Terena na Guerra Contra o Paraguai e a Tríplice Aliança

**Figura 1 -** Terena que participou da Guerra do Paraguai



**Fonte:** Bittencourt e Ladeira (2000)

A Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870) foi marco histórico para os Terenas, pois havia fronteiras no Brasil que ainda não estavam demarcadas, por esse motivo ocorreu a Guerra contra o Paraguai. Seguindo o raciocínio de Eloy Amado (2019, p, 60), "Numa visão macro da história brasileira, as fronteiras até então indefinidas naquele momento histórico, foram os principais fatores causadores da disputa".

A guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), no país brasileiro é conhecida como Guerra do Paraguai e no país Paraguai é conhecido como Guerra Grande, Guerra del 70 e Guerra de la Triple Alianz.

> A guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), chamada no Brasil de Guerra do Paraguai, e no Paraguai de Guerra Grande, Guerra del 70 e Guerra de la Triple Alianza, é apontada na historiografia brasileira como o mais sangrento conflito bélico ocorrido nas Américas. (OLIVEIRA e PEREIRA, 2005, p, 1).

Os aspectos indígenas relacionados à Guerra foi um período difícil para os indígenas que se envolveram direta e indiretamente na luta, principalmente as famílias Terena. O registro escrito por Eloy Amado (2019, p, 60) deixa claro "Na perspectiva da história indígena Terena, esse fato é considerado como o Tempo do Esparramo ou *Itahineoné ne xanehiko*, no idioma Terena".

Nessa linha de pensamento, corroborando Oliveira e Pereira (2005) diz,

> Esse evento também é tido como um divisor de águas na história platina, não apenas na trajetória dos estados-nações da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, mas também no processo histórico e sociocultural de muitos povos indígenas (Guató, Kadiwéu, Kaiowá, Ñandeva, Payaguá, Terena e outros). (OLIVEIRA e PEREIRA, 2005, p, 1).

O conflito envolveu indígenas dos dois lados, todos sofreram com a Guerra tendo mudança sociocultural e muitos indígenas fugiram por causa da Guerra.

> Sabe-se, todavia, que muitos indígenas atuaram diretamente no conflito. Do lado paraguaio, por exemplo, os Payaguá e outros grupos foram somados às tropas de Solano Lopes; do lado brasileiro, por sua vez, os Guató, Kadiwéu, Terena e outros grupos apoiaram o exército imperial na luta contra as tropas invasoras no sul da antiga província de Mato Grosso. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2005, p, 1).

A luta contra os paraguaios tinha objetivos de resolver definitivamente para os Terena as situações dos seus Territórios, resolver essas situações com a justiça e com as lideranças políticas não indígenas que existiam naquele tempo. Nesse período, os Terenas já vinham sofrendo com invasão dos fazendeiros em seus Territórios. A escolha para entrar no exército brasileiro e ir à luta foi por esses motivos de garantir a demarcação de suas fronteiras territoriais. Os Terena optaram por lutar a favor do Brasil e não ao lado do Paraguaio. Para Eloy Amado (2019, p, 64) "Os Terena, tomaram como decisão política de lutar ao lado do exército brasileiro e almejavam com isso, que a Coroa Imperial Brasileira, garantisse o direito a posse aos seus territórios originários".

É importante refletir sobre a participação dos soldados Terena na Guerra contra o Paraguai. Muitas regiões em Mato Grosso do Sul fazem parte do território brasileiro por ter forte combate dos soldados Terena envolvidos e conseguiu conquistar espaço territorial para agregar ao território do país brasileiro. Se não fosse a árdua luta dos guerreiros Terena ao lado do exército brasileiro, algumas regiões de Mato Grosso do Sul possivelmente não seriam Terras brasileiras e não pertenciam o território brasileiro.

É lamentável que existam, nos dias atuais, argumentos que os Terena não são brasileiros, mas por outro lado consideram os fazendeiros da região como legítimos brasileiros, são situações que os Terena não conseguem entender, pois, na Guerra do Paraguai, os Terena tiveram oportunidade de escolher de que lado iriam lutar, escolheram lutar ao lado do exército brasileiro e ganharam a Guerra favorecendo o Brasil.

> Nota-se, tendo em vista que neste período as fronteiras estavam indefinidas, os Terena poderiam optar em lutar do lado paraguaio, desfavorecendo o exército brasileiro, e possivelmente hoje, o que corresponde território brasileiro seria paraguaio. Esta reflexão é um exercício que devemos fazer, tendo que vista que nos dias atuais os Terena são acusados de serem menos brasileiros que alguns fazendeiros da região, sob o argumento de que vieram do Chaco Paraguai, baseado na interpretação equivocada que já enfrentamos no início deste capítulo. (ELOY AMADO 2019, p, 60).

Além de combater os guerreiros indígenas na luta a favor do exército brasileiro para garantir área ao país, os Terena ajudavam os soldados brasileiros que se deparavam com a fome na guerra. Os Terena forneciam alimentos e orientavam os saldados na floresta.

> Nota-se, na história oficial, a participação indígena na guerra é invisibilizada, pois não se fala da atuação dos indígenas que foram para a guerra servir, tampouco como as lideranças indígenas apoiaram o exército brasileiro fornecendo alimentos, guiando as tropas pelas matas e até mesmo recuperando as armas deixadas para trás pelo exército brasileiro, que fugiram quando as tropas paraguaias tomaram a Vila de Miranda. (ELOY AMADO 2019, p, 62).

Nota-se que os Terena enfrentavam os perigos, colocando a vida em risco e recuperavam as armas que os solados brasileiros deixavam para trás fugindo do inimigo. As lideranças Terena se preocupavam com os soldados, acolhendo e dando suporte pela dificuldade encontrada naquela ocasião, a fome. Segundo Oliveira e Pereira (2005):

> As armas utilizadas na resistência foram as que os militares brasileiros deixaram em Miranda por ocasião da rápida fuga que fizeram diante da invasão das tropas inimigas. Quase que ao mesmo tempo, os Terena deram apoio às tropas imperiais em momentos de dificuldade, como a fome enfrentada pelos soldados. (OLIVEIRA E PEREIRA, 2005, p, 5).

Na bibliografia de Bittencourt e Ladeira (2000, p. 56), as autoras mencionam sobre esse fato “Os Guaicuru lutaram ao lado do exército brasileiro, enquanto os Terena, que sempre foram grandes agricultores, além de enfrentar o exército paraguaio, também participaram da guerra fornecendo alimentos para os combatentes”.

Os acontecimentos foram muitos, são inúmeros detalhes que enriquecem esses aspectos da história Terena na Guerra do Paraguai. Foram aproximadamente cinco anos de conflito como afirma Bittencourt e Ladeira (2000, P. 56), “Após quase cinco anos de luta, o Paraguai estava totalmente arrasado”.

Com tantas riquezas de detalhes é preciso fazer um atalho e dar um salto para frente da história, ressaltando que a guerra trouxe desafios para os Terena, desafios esses que custaram perdas importantes, como perdas de Território, perda cultural material e imaterial. As lideranças indígenas na época confiaram que as grandes lideranças políticas do governo, naquela época, garantissem cem por cento de seus territórios, mas não foi isso que aconteceu. Os Terena perderam seu território.

Com a perda do território, os Terena sofreram uma série de fatores que os atingiram diretamente, enfraquecimento da cultura, a escassez de alimentos, levando a pobreza, perda da vida por epidemias, consequentemente a fuga dos indígenas e fragmentação do povo.

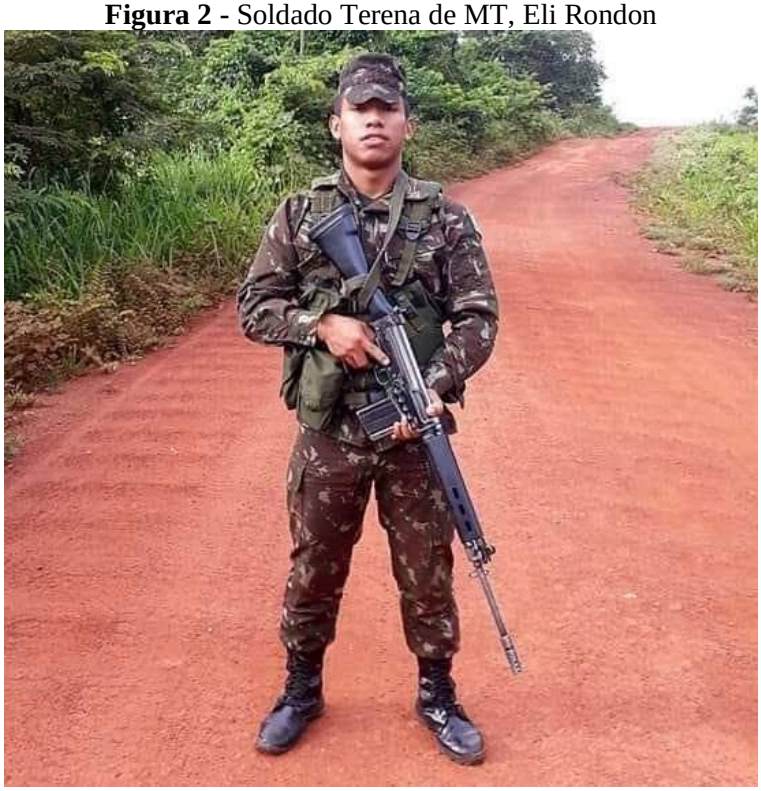
Com o longo período de guerra terminada em 1870, Bittencourt e Ladeira (2000, p. 76) corroboram que, “Quando a Guerra do Paraguai chegou ao fim, em 1870, os Terena começaram a voltar para suas antigas aldeias, destruídas durante os combates”. Quando os Terena voltaram para suas aldeias encontraram-nas totalmente destruídas e já tinha posseiros em suas Terras. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 76), relatam que “Muitas aldeias haviam sido completamente aniquiladas e nunca mais foram reconstruídas ou recuperadas.

Depois da Guerra do Paraguai, o pós-guerra, os Terena perderam partes de seus Territórios isso era fato, pois já havia donos de suas terras quando voltaram da Guerra. Conforme escreveram Bittencourt e Ladeira (2000, p. 76). “O antigo território das aldeias já era disputado por novos "proprietários", em geral oficiais desmobilizados do exército brasileiro e comerciantes que lucraram com a guerra e que permaneceriam na região”.

Foi um descaso da parte do governo aos Terena que foram ao combate em defesa do Brasil. É uma história que mostra a valentia, a coragem que os guerreiros Terena tinham e não temiam pela perda de sua vida enfrentando o exército Paraguai para conquistar os interesses do governo Brasileiro. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 57) fazem argumento nesse sentido “O Brasil pôde então dominar a navegação do rio Paraguai e demarcar suas fronteiras da maneira que achou melhor, tomando partes do território Paraguaio”.

Até os dias de hoje, os Terena ingressam no exército, essa preferência em servir o exército é um desejo próprio dos jovens Terena, por estar enraizado a valentia e guerreiros que são.

**Figura 2 -** Soldado Terena de MT, Eli Rondon



**Fonte:** Arquivo próprio do soldado Terena.

O soldado Terena da figura 2 é residente da aldeia Kopenoty do município de Peixoto de Azevedo, serviu o exército no ano de 2017, na Artilharia de Campanha, 18º GAC e recebeu o nome de guerra de RONDON. Além do soldado Eli Rondon que está à disposição da pátria, há vários Terena em outros estados que serviram o exército brasileiro e até nos dias atuais tem Terena que serve o exército. Nas conversas com os jovens Terena, muitos deles querem servir o exército, querem enfrentar o desafio e conhecer mais sobre esse aspecto.

Então, desde a guerra do Paraguai, os Terena servem o exército brasileiro, e tão pouco foi reconhecido, o governo brasileiro tem essa dívida com os indígenas Terena.

## 1.4 Pós-Guerra e as “Três botinas”

Depois que acabou a guerra, o governo não lembrou dos indígenas Terena nas demarcações de seus territórios. Nesse raciocínio, relata Bittencourt e Ladeira (2000, p. 76) que “Os

Terena haviam lutado na Guerra para garantirem os territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e a vida do povo Terena seria, a partir daí, bem diferente"

A partir desse momento, os conflitos em relação ao território Terena se estenderam e perduram até os dias de hoje, a reivindicação pelo território Terena em Mato Grosso do Sul atualmente é conhecida como retomada.

O que os Terena ganharam do governo brasileiro depois da guerra? "Três botinas". No ano de 2003, o importantíssimo ancião Terena cacique Armando Gabriel, que tinha 85 anos de vida, usou essa expressão para se referir ao que os Terena tinham ganhado na guerra contra o Paraguai e disse; "três botinas", duas no pé e uma na bunda.

> No segundo semestre de 2003, quando da realização dos estudos periciais, uma importante liderança de 85 anos de idade, Armando Gabriel, ao analisar a situação sócio-histórica vivida pelo grupo, argumentou que os Terena receberam do governo imperial apenas três botinas por lutarem ao lado do exército brasileiro na guerra contra o Paraguai: "duas no pé e uma na bunda". (OLIVEIRA E PEREIRA, 2005, p. 7).

Eloy Amado (2019, p. 68) também menciona sobre a expressão. A expressão utilizada pelo cacique Armando Gabriel, 85 anos, "duas no pé e uma na bunda", "alude que a recompensa dos Terena foi apenas um par de botinas e um chute na bunda, ao fim da guerra contra o exército Paraguai".

O pós-guerra existiu muita cobiça nos territórios indígenas. O povo Terena sofreu impacto muito forte com esses aspectos. As cobiças por partes dos fazendeiros, ambiciosos em expandir suas criações de gado e também ampliar as lavouras. A cobiça pelas Terras indígenas teve respaldo político e forte aval do governo. Corroborando Bittencourt e Ladeira (2000, p. 76) afirma que: "Depois de ganhar a guerra contra os paraguaios, o governo brasileiro começou a incentivar a ida de purutuya de outras regiões do país para Mato Grosso. Assim, o governo poderia controlar melhor a região, guardando a fronteira com fazendas de gado e plantações".

Com a chegada de fazendeiros de outras regiões do Brasil e havendo uma multiplicação de fazendas, as aldeias Terena ficavam cada vez mais sufocadas pelos rebanhos de gado. Com o aumento dos gados das fazendas, os animais à procura de alimentos invadiam o território Terena, comiam, destruíam toda a roça dos indígenas, deixando graves consequências, pois a lavoura era o sustento da comunidade e era o meio de garantir alimentação ao povo. Bittencourt

e Ladeira (2000, p. 76) escreveram sobre esse aspecto “Os rebanhos das fazendas estavam sempre destruindo as Plantações dos Terena”.

Com a pressão das fazendas sobre as aldeias e os indígenas sem apoio do governo, pois, o próprio governo estimulou os fazendeiros a ocuparem as terras na região, posteriormente atingindo com força as aldeias. Muitos indígenas Terena não tiveram opções, começaram a fugir, procurar outros lugares para abrigar o povo Terena e garantir a sobrevivência do grupo. Os Terena refugiados consolidam-se cada vez mais o esparramo dos Terena, conforme aborda Eloy Amado (2019).

Outros indígenas Terena, para garantir a sobrevivência, se submeteram a trabalhar nas fazendas. Inúmeras famílias depararam com a situação de cativeiro e camaradagem. Segundo Oliveira e Pereira (2005), “cativeiro e camaradagem são reconhecidos na historiografia e na literatura etnológica”. Os trabalhos dos Terena nas fazendas foram de escravidão. Aborda Oliveira e Pereira (2005, p. 6) que “Em ambos os casos, tratam-se de formas de exploração do trabalho indígena em fazendas de gado, via de regra relacionada à dependência econômica que lembra uma espécie de regime de servidão ou semi-escravidão”.

Nessa lógica, afirma Eloy Amado (2019, p. 72) que “nos trabalhos escritos sobre a história Terena, esse período é denominado tempos de servidão, pois tem como principal característica, a subjugação dos Terena, ao trabalho escravo nas fazendas”.

Com questões seríssimas de território os Terena sofrem com a consequência negativa, fragmentos do povo e início de luta para garantir suas Terras. Os Terena que foram trabalhar nas fazendas para sobreviver se enfraqueceram culturalmente. O enfraquecimento cultural atingiu o povo, pois toda migração é muito dolorida, pois há muitas perdas, perdas de cultura material e cultural imaterial. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 78) reforçam que “É por isso que muitos avós que hoje moram nas aldeias nasceram nas fazendas”.

A saída forçada dos Terena à procura de outros lugares para garantir a vida do povo deu margem para os fazendeiros entrarem nas aldeias e apossar-se da terra. Os conflitos com os fazendeiros em Mato Grosso do Sul vêm de longo tempo. Depois da guerra do Paraguai, a situação foi ainda mais drástica e até na atualidade esse embate acontece. Muitas vezes, a própria imprensa distorcia os fatos levando a sociedade a ficar contra os indígenas. No relato de Oliveira e Pereira (2005, p. 8), trata sobre isso dizendo que “Dentre essas novas situações está um movimento etno-social pela retomada de parte de antigos territórios indígenas, fato

noticiado pela imprensa regional como sendo a invasão de propriedades rurais produtivas, de posse legítima e pacífica".

Os Terena sempre foram elogiados pelos fazendeiros onde trabalhavam por ser bons trabalhadores, mas, com a retomada, essa visão deixou de existir. Para seguir esse pensamento, mais uma vez recorro a Oliveira e Pereira (2005, p. 8) que dizem: "Neste contexto, se em um passado não muito distante os Terena eram vistos, por parte de muitos fazendeiros em Buriti, como bons trabalhadores rurais, hoje eles se apresentam como guerreiros pintados na luta pela terra".

Ainda pouco tempo atrás as gerações de 80 e 90 os Terena trabalhavam em fazendas e usinas de cana de açúcar, como escravos. Muitos trabalhos eram para pagar o prato de comida que consumiam. Apesar da doída expropriação das suas terras de origem, os Terena são resistentes, isso foi demonstrado durante a guerra e vem sendo demonstrado até os dias atuais. A resistência está enraizada no povo Terena, está nas entranhas e podemos dizer que a resistência está no DNA dos Terena.

## 1.5 Terena MT

Apresento o grupo Terena que está atualmente no estado de Mato Grosso, mais precisamente localizado ao Norte do estado, nos municípios de Matupá e Peixoto de Azevedo. É impossível iniciar o diálogo sem falar da grande liderança, o guerreiro que iniciou a luta do grupo Terena que hoje estão assentados em MT. Não proponho escrever a biografia desse grande guerreiro, não que ele não mereça, a história que ele construiu é muito rica em acontecimentos e inédito para os Terena.

A história do cacique Rondon poderia até mesmo escrever um livro da sua trajetória e luta. Não é o foco adentrar na história desse grande guerreiro, mas fazer essa ressalva. É importante mencionar também que ele ganhou uma liderança que o ajudou muito no final da década de 90, o senhor Cirenio Reginaldo. Os dois juntos tinham respeito e respaldo do grupo.

A grande liderança cacique Rondon do povo Terena MT, Milton Jorge Turi Rondon (in memoriam). Cacique Rondon nomeou o grupo indígena como Terena MT e também optou de ser chamado pelas autoridades e empresas que acompanhou a luta do povo como "cacique

Rondon" e assim ficou conhecido pela sociedade onde os Terena MT viveram sua luta no processo de adquirir uma área para abrigar o grupo.

Recorre-se ao relato em uma entrevista feita com Milton Jorge Turi Rondon no ano de 2011, sendo mais específico, no dia 07 de junho de 2011, na residência do professor Micael Turi Rondon.

É interessante relatar que tinham uma programação que iria ser feita, era para ser feita uma entrevista coletiva com o cacique Rondon para ele falar sobre toda a trajetória da saída MS (Mato Grosso do Sul). A entrevista teria envolvimento de várias pessoas, professores, alunos, pessoas indígenas Terena, Kayapó, Panará, Bororo. O planejamento da entrevista estava sendo pensada em realizar no evento cultural do povo Terena MT. O evento foi realizado na aldeia Kuxonety Poke'é no mês de abril de 2021, porém a entrevista com o cacique não aconteceu, não foi possível, pois, no dia 20 de dezembro do ano de 2020, o cacique Rondon faleceu no Hospital Regional de Rondonópolis onde havia sido internado. O evento aconteceu, mas a entrevista não foi concretizada.

É importante dizer que a gravação que foi feita no ano de 2011, o cacique Rondon relata a saída de MS até a chegada ao norte de MT. A gravação está guardada, é um arquivo importante, é uma fonte de pesquisa para as futuras gerações. Na entrevista, o cacique relata que nasceu na aldeia Água Azul município de Aquidauana Mato Grosso do Sul.

> Eu nasci na aldeia Água azul munícipio de Aquidauana, antigamente, hoje município de Dois Irmão, meu pai Hélio Turi Rondon lembrava do norte de MT. O estado de Mato Grosso era sem divisão públicas e partidárias (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Precisa-se ressaltar que o pai do cacique Rondon, o senhor Hélio Turi Rondon é pertencente ao povo Apyawa, mais conhecido como Tapirapé, a mãe do cacique Rondon pertence ao povo Terena.

> Somos Terena até por parte da mãe, pai da origem Tapirapé da região da Ilha do Bananal na margem do rio Araguaia". A maioria do povo Terena que pertence à família Rondon tem uma miscigenação Terena e Tapirapé.
> A gente teve essa miscigenação tribais que corre hoje no nosso sangue dois tipos de natureza, Tapirapé e Terena é as duas origens são muito fortes. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Feito o esclarecimento sobre os pais do cacique Rondon fica mais nítido o motivo que o pai do cacique lembrava do norte do estado de Mato Grosso.

A primeira família Terena que saiu de suas terras de origem, que migraram sempre prezaram pela terra natal. Na entrevista, o cacique Rondon (2011) deixa claro esse fato quando diz, “sempre prezávamos muito e prezamos por nossa terra natal”, mas a área que estavam geograficamente era pequena e a população aumentava significativamente.

Com o espaço diminuindo, o aumento da população crescendo, não tinha mais área suficiente para plantio, escassez de alimentos, de caças, de pesca e a multiplicação das aldeias. Nessa ocasião, o cacique já tinha uma visão de procurar um espaço para oferecer uma vida mais digna para as famílias que tinham o interesse de sair em busca de novo lugar para garantir a sobrevivência do povo. Mas o cacique Rondon relata que ele não tinha oportunidade e aval das lideranças naquela época.

> Não consegui por motivo de ser barrados pelas lideranças. Várias aldeias que foram criadas em uma aldeia só, e a nossa área geograficamente é tão pequena, quando nós começamos a intencionar, ter visão de outro estado, nós fomos barrados nunca tivemos oportunidade de avançar daquilo que nós tínhamos como visão. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

O objetivo do cacique era criar um subgrupo Terena nos anos 80, e por fim, criou o grupo, o grupo se preparava estrategicamente para poder colocar em ação a visão da busca de um novo território como alternativa de sobrevivência com outros povos indígenas no estado de Mato Grosso.

> A visão era essa de criar um subgrupo, por volta de 1980 a gente já tinha essa visão, preparando estrategicamente para decolar a viagem e nesse exato momento a gente aguardávamos também uma grande oportunidade. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Antes que os indígenas Terena saíssem definitivamente para MT, eles saíram da aldeia Água Azul e ficaram em Sidrolândia, uma cidadezinha vizinha da cidade Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

> Em 1982, a gente já veio para Sidrolândia tinha uma área em Sidrolândia por nome de Tereré, não era ocupada por índios, porque antigamente era adquirido pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio), SPI criou essa aldeia de 10 hectares em Sidrolândia bem próximo ao movimento urbanizado e para nós como indígenas era visto de perder até a cultura, linguagem, a cultura hoje é riquíssima para nós em aproveito da nossa vida, da criação da nossa família indígena então nós não podemos deixar perder a nossa cultura e hoje ainda prevalece no povo Terena do estado de Mato Grosso. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

É válido relembrar que, apesar da escassez de alimentos, pouca área para plantio, não tendo mais a caça e a pesca, os Terena viviam trabalhando em fazendas para sustentar suas famílias. Era um trabalho escravo, era muita exploração, não era só nas usinas de cana-de açúcar, era nas fazendas e cidades. Muitas vezes, os trabalhadores Terena trabalhavam por diárias e, às vezes, faziam contratos de 30 ou 60 dias nas usinas de cana-de-açúcar. Os pais de família, jovens, adolescentes faziam contratos por falta de opção de trabalho e eram obrigados a se submeterem a esses tipos de trabalhos para sustentar as famílias naquela época.

Com a vida voltada ao trabalho e focada em garantir a sobrevivência das famílias, a cultura praticamente não era praticada nos locais de trabalho. Com isso enfraquecia os aspectos culturais e muitos jovens não conheciam por completo a própria cultura do povo. Muitos jovens se envolviam com bebidas e outras coisas ilícitas.

Então, a partir desse sofrimento econômico, social, assistência precária na saúde e perda de pessoas importantes para a família, todos esses fatores fizeram o primeiro grupo Terena decidir em lutar por outro território.

Corroborando com esse diálogo, recorro à tese do pesquisador Professor Doutor PAULO AUGUSTO MÁRIO ISAAC intitulada MODO DE EXISTIR TERENA NA COMUNIDADE MULTIÉTNICA QUE VIVE EM MATO GROSSO, além de pesquisador foi um grande amigo do cacique Rondon, foi parceiro do grupo Terena MT que acompanhou e vivenciou vários movimentos do povo Terena na luta pela Terra em MT.

> A principal delas foi a perda de dois filhos jovens. O primeiro sofreu um acidente de trabalho. Estando empregado em uma fazenda da região cortando árvores, o filho do casal se acidentou e veio a falecer. A outra perda foi de uma filha de Dona Catarina, em serviço de parto. As duas perdas estavam relacionadas, uma à questão do trabalho e outra à de assistência médica precária". (ISAAC, 2004, p. 75).

É preciso ressaltar, os dois membros que faleceram, um por motivo de serviço, ou seja, trabalhando em fazenda, sofreu acidente; e outra por motivo de assistência médica, os dois membros que faleceram, o homem e a mulher eram irmãos do cacique Rondon.

Então os desgastes econômicos, social e perdas de membros das famílias também foram motivos da migração dos Terena. No ano de 1982, saiu a primeira família Terena de Mato Grosso do Sul para o estado de Mato Grosso, em busca de uma nova área para morar e sobreviver. As primeiras famílias que saíram para adquirir um novo território eram a família do senhor Hélio Turi Rondon e Catarina Jorge e seus filhos e genros.

Na década de 80, as primeiras famílias decidiram definitivamente sair em busca de um novo espaço, uma área para constituir uma nova morada e sobreviver com mais dignidade.

Nas concepções das famílias Terena, naquela época, não havia fronteira, não havia limite em relação ao estado Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. As famílias Terena acreditavam que o limite dos espaços geográficos foi o homem não indígena quem o criou e não pediu permissão aos indígenas, por isso não tinha medo de enfrentar os desafios.

No relato, o cacique Rondon afirma que, em 1982, criaram o movimento.

> Por volta de 16 de agosto de 1982 deslocou meu pai Hélio Turi Rondon, minha mãe, mais um genro com família e dois filhos rumo ao norte do estado de Mato Grosso. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Finalmente os Terena migraram rumo ao Norte do Mato Grosso. Eles tinham muita confiança que iriam chegar logo no destino que pretendiam, mas aquelas primeiras famílias não sabiam que estavam no início de uma grande luta, um percurso que duraria duas décadas para conquistar o sonho que tanto queriam, isto é, adquirir uma área para os Terena abrigarem as famílias.

Na migração das primeiras famílias Terena para Mato Grosso, na capital do estado se deparam com a primeira dificuldade de avançar ao destino pretendido. Nessa ocasião, os Terena são obrigados a mudar de rota.

## 1.6 As famílias Terena em Cuiabá e na Aldeia do povo Bororo

Por falta de recurso financeiro, naquela época, os Terena ficaram em Cuiabá na Casa do Índio, hoje conhecida como Funasa (Fundação Nacional do Saúde). Em Cuiabá, Hélio Turi Rondon conheceu um indígena, um senhor ancião do povo Bororo chamado Hermes Aijako Borobó (in memória) e se tornaram grandes amigos. O senhor Ermes Aijako Borobó convidou o senhor Hélio com sua Família Terena para morar com seu povo Bororo na aldeia Pobore, no município de Rondonópolis, na terra indígena Tadarimana.

> Depois de uma passagem de duas semanas por Cuiabá, o Grupo de dezoito pessoas foi transferido para uma localidade denominada Pobore, na Área Indígena Bororo de Tadarimana (com 9.765 hectares), à margem do rio Vermelho, próximo de um bairro

> rural conhecido como Gleba Dom Bosco, no município de Rondonópolis. (ISAAC, 2004, p. 76).

Depois que as famílias estavam abrigadas na aldeia Bororo, o senhor ancião Tapirapé Hélio Turi Rondon sempre enviava carta para o cacique Rondon relatando que estava em um lugar muito bom, lugar de muitos peixes, caças, terra boa para plantar, terra de muita abundância.

É preciso esclarecer que o cacique Rondon não estava lá, pois estava trabalhando como caseiro em uma chácara em Mato Grosso do Sul. A esposa dele era resistente e não queria sair de MS. Com as novidades que o pai do cacique Rondon relatava nas cartas, o cacique Rondon convenceu sua esposa dona Brasilina Clementino Alcântara Rondon. Logo decidiram partir para o novo desafio em MT, saída essa que era tão sonhada pelo cacique Rondon.

E assim sucedeu. Com o passar de alguns anos, a família Terena foi crescendo, alguns Terena se casaram com membros do povo Bororo, tiveram filhos e constituíram famílias.

Os Terena começaram a prosperar na terra do povo Bororo, com o desenvolvimento de lavoura, outras famílias Terena começaram a chegar de Mato Grosso do Sul na Terra indígena Tadarimana na aldeia Pobore e os membros Terena aumentavam.

Trabalhar com a agricultura é muito próprio dos Terenas, sempre sobreviveram dessa forma e souberam manejar bem essa atividade. O povo Terena tem uma conexão muito forte com agricultura e criação de gado.

O povo Terena estava trabalhando sempre com a terra, produzindo lavoura para se sustentar e também para comercializar para adquirir recursos para poder suprir outras demandas do grupo. Os Terena plantavam na área dos parentes Bororo, algodão, arroz, mandioca, abóbora, feijão de corda, banana e abacaxi.

Com a expansão do plantio, cada vez mais amplo na terra do povo Bororo e os Terena cresciam demograficamente na área do povo Bororo. Com isso despertou crítica às famílias Terena. O cacique Rondon relata que,

> Dados o tempo se passaram muito rápido, quando fomos vê já estávamos em 14 famílias Terena e com essas 14 famílias foram aumentando as crianças, os netos e os filhos. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

O crescimento de plantios, aumento das famílias do povo Terena incomodou muito algumas pessoas da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e alguns líderes religiosos. Isso causou na comunidade Bororo uma política interna e eles não aceitaram mais os Terena na área.

As Lideranças Bororo, naquela época, reuniram com as lideranças Terena, pediram que os Terena saíssem da sua área e assim se sucedeu. A saída dos Terena não foi somente por causa do plantio, mas por causa das culturas diferentes que estava havendo um choque cultural. Esse foi o argumento usado naquela época que foi o choque cultural, mas para as lideranças Terena muitas coisas foram distorcidas pela FUNAI e outras pessoas que não queriam os Terena na área do povo Bororo. O choque cultural foi um dos argumentos usados para convencer os membros Bororo para não aceitar mais o grupo Terena na área Bororo.

O grupo Terena muito compreensivo e resiliente entendeu toda aquela situação, respeitaram a decisão dos Bororo e deixaram a área dos parentes Bororo. Naquela ocasião, perderam suas produções e tiveram que deixar seus plantios.

> No entanto, foram impedidos de plantar, tiveram que abandonar as suas roças e perderam parte de sua produção com a invasão de gado nas plantações de algodão, arroz, mandioca, abóbora, feijão de corda e abacaxi. (ISAAC, 2004, p 77).

Apesar da perda das lavouras, serviços em vão, foi uma saída amigável, harmoniosa por conta que as famílias Terena tinham um grande respeito pelo povo Bororo, pela ajuda que tinha oferecido e feito pelo grupo Terena. O respeito pelo povo Bororo ainda é muito forte pelos Terena de MT até os dias atuais. O respeito e a gratidão pelo povo Bororo sempre vão existir para os Terena MT. Atualmente tem alguns Bororo que moram nas aldeias Terena ao norte do estado de Mato Grosso. Atualmente alguns Terena e Bororo constituem famílias e moram na aldeia Terena ao Norte do estado de Mato Grosso. Os Terena sempre serão gratos ao povo Bororo que estendeu as mãos na hora que os Terena mais precisavam. Muitos jovens Terena têm tias, primos e primas que moram nas aldeias do Povo Bororo, pai ou mãe Terena e vice e versa.

O povo Terena ficou na aldeia Bororo no período de 1982 até 1990. Conforme Isaac (2004, p. 77) afirma, o período "corresponde à chegada do primeiro Grupo de Terena em Mato Grosso até o ano de sua saída definitiva das Terras Indígenas Bororo de Tadarimana para a periferia da cidade".

Antes de morar na periferia da cidade de Rondonópolis, os Terena ficaram na área do povo Bororo até arrumar um local para morar. As famílias Terena trabalhavam em uma fazenda

ao lado da área Bororo. Fizeram contratos de serviço com o proprietário da fazenda como afirma Isaac.

> Entre 1988 e 1990 os Terena continuaram morando na referida Área Indígena e trabalhando na Fazenda Velha, uma terra arrendada onde cultivaram roças de algodão, milho, feijão, melancia e arroz, enquanto formavam pasto para o fazendeiro. O contrato previu que eles deveriam deixar a fazenda tão logo a terra estivesse formada para a pastagem de bovinos, o que de fato ocorreu. (ISAAC, p. 78).

Sem lugar para morar, os Terena decidiram ir morar na periferia da cidade de Rondonópolis e outras famílias voltaram para Mato Grosso do Sul. Ficaram duas famílias na aldeia do povo Bororo, pois tinham se casado com membros do povo Bororo.

## 1.7 Os Terena na periferia de Rondonópolis

Moraram na periferia da cidade de Rondonópolis com muito sofrimento para sobreviver, sem moradia, escassez de alimento e sem assistência de saúde. “As famílias que decidiram viver na zona urbana ocuparam um terreno da Prefeitura, onde armaram barracos de lona e de palha. Tão logo se assentaram na cidade, o grupo se reconstituiu” (ISAAC, p. 78).

Milton Jorge Turi Rondon, filho do ancião Hélio Turi Rondon, era o principal líder do povo Terena, decide definitivamente lutar contra o governo por uma área para morar e abrigar o grupo Terena que já estava marginalizado. Então, nessa época, surge muito forte em cada Terena que viviam juntos na trajetória, um anseio, coragem para enfrentar os desafios de lutar e conquistar um novo lugar próprio para sobrevivência do grupo Terena de MT.

Os primeiros passos de Milton Rondon foram encorajar os Terena, depois conseguir parcerias, articular estratégias de lutas para chamar a atenção do governo, sensibilizar as autoridades e a sociedade sobre a causa Terena de MT. O cacique Rondon, em 2011, na entrevista relata que.

> Quando preparamos a estrutura do nosso povo Terena do movimento, nós fomos procurar parcerias com Direito Humano, Diocese, escolas, Universidade Federal, Procuradoria, Sindicatos, Sindicatos dos Fazendeiros, cada uma dessas organizações fomos com documentos buscando se realmente eles davam apoio para buscar a solução da terra para o povo Terena ou não e exigimos carta escrita para nós apoia. De fato, recebemos apoio do Direito Humanos, da Diocese, Universidade, a próprio

> Organização Indígenas como Federação dos Povos Indígenas do Mato Grosso, outros povos, povo Bakairi, povo Umutina, povo Pareci, povos Xavante, vários povos apoiaram a nossa busca na intenção de conquistar hoje um espaço exclusivamente para o povo Terena. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Cacique Rondon ainda cita outros apoios importantíssimos na luta.

> Pedimos o apoio do antropólogo Paulo Isaac professor da Universidade do estado de Mato Grosso, que também nos acompanhasse como antropólogo e fizesse levantamento sobre as questões do nosso povo Terena, quando ele levantou algumas questões no estado Mato Grosso do Sul realmente tinha um fato concreto de que o povo Terena na época da demarcação das terras era muito minúsculas as terras dos povos Terena. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Isaac (2004) argumentou nessa perspectiva sobre as movimentações que o cacique Rondon relata sobre as estratégias para avançar o movimento, garantir assistências para o grupo e as primeiras alianças para fortalecer os Terena MT. As alianças eram feitas para buscar mecanismo e lutar por uma área para assentar as famílias Terena.

> Começou naquele momento não só um reordenamento político, mas também sociocultural: 1) a Comunidade se uniu em torno de um objetivo comum concreto e definiu estratégias que levaram ao seu crescimento populacional em aproximadamente quatrocentos por cento em um ano; 2) estabeleceu uma luta a que se dedicaram integralmente durante quatro anos e meio; 3) buscou e realizou alianças com órgãos municipais, estaduais e da união e com organizações não-governamentais, visando conseguir recursos assistenciais, reconhecimento de sua identidade étnica e uma área de terras para o Grupo. Seus primeiros aliados, que os ajudaram em sua organização, foram o Centro de Direitos Humanos “Simão Bororo” de Rondonópolis e da Universidade Federal de Mato Grosso. (ISAAC, 2004, p. 80).

Mais uma vez precisa-se fazer um atalho, ser breve, sintetizando a história, por serem muitos fatos com muitos detalhes.

Foi feito pelo povo Terena 25 protestos de fechamentos de BR para chamar a atenção do governo Federal, governos estaduais e municipais para poder atender as demandas do povo Terena MT, que viviam marginalizados às margens da BR. O principal objetivo era conquistar uma área para o grupo Terena no estado de Mato Grosso.

> “No período entre março de 1998 e dezembro de 2002, foram realizados 25 movimentos de bloqueios às rodovias BR-364 e BR-163, além de outras três ações à margem dessas rodovias, que não se configuraram como bloqueios”. (ISAAC, 2004, p. 82).

Nos bloqueios de BR aconteceram muitos embates fortes, ocorriam discussões com caminhoneiros e outras pessoas que circulavam a rodovia. Os Terena eram ameaçados por caminhoneiros que queriam atropelar os Terena, queriam agredir os indígenas, bater, ou seja, muitas vezes, queriam brigar com os Terena na BR, mas o cacique Rondon não deixava os Terena brigar de corpo a corpo, pois sempre pedia calma e não queria perder a razão. Falava que a briga não era com as pessoas que estava ali, a briga era com o governo.

O Cacique Rondon sempre pedia a compreensão das pessoas para ter resiliência, esclarecia que o objetivo do fechamento da BR era chamar a atenção do governo federal para atender aquele grupo que vivia marginalizado, sem direito a uma moradia e não tinha uma área para poder colocar seu grupo Terena. Pedia ajuda para as pessoas, que pudessem de alguma forma ajudar o grupo a pressionar o governo federal. Foi raro a ocorrência de embates de corpo a corpo, quando acontecia, logo era apaziguado pelos guerreiros Terena. Muitas pessoas não indígenas compreendiam a causa Terena. Os Terena eram agredidos verbalmente, sofriam imenso preconceito, a pressão psicológica foi intensa para os indígenas Terena durante a luta.

Os Terena, nos bloqueios de BR, passaram por muitos sofrimentos: frio, chuva, sol com temperatura muito elevada que desgastava o povo, mas sempre teve o básico de alimentação e água disponível. O Cacique Rondon articulava com parceiros para fornecer alimentação e disponibilizar água. Mesmo tendo ajuda de alimentação e água, era enorme o sofrimento das famílias. Outro sofrimento, o pior de todos que dura até os dias de hoje, é o sofrimento moral e psicológico que os Terena sofrem. Os sofrimentos em relação ao preconceito e os sofrimentos psicológicos não doem no corpo físico, doem na alma e não se cicatrizam. Esse é o pior sofrimento que os Terena carregam, sofrimento este que poderia ser evitado pelas autoridades que tinham competência para resolver a questão dos Terena.

Além desses bloqueios nas BR, os Terena não se cansavam de mobilizar e articular movimentos para serem atendidos e definir uma área para poder abrigar o povo como cita Isaac.

> Outros movimentos de mobilização e lutas foram realizados, tais como: audiências com os então Ministros da Justiça, José Carlos Dias (em novembro de 1999), e dos Transportes, Eliseu Padilha, (em maio de 1999), com presidentes da FUNAI (três deles visitaram Rondonópolis por causa dos conflitos dos Terena: Márcio P. Lacerda, em março de 1999; Carlos Frederico Marés, em janeiro de 2000, e Glênio da Costa Alvarez, em outubro de 2001), com governadores, ministério público e outras autoridades; retenção (chamada pela imprensa de seqüestro) de funcionários do INCRA, FUNAI e de profissionais dos meios de comunicação; palestras e reuniões com entidades da sociedade abrangente. (ISAAC, 2004, p. 82).

Os Terena eram incansáveis, mas tudo tinha limite. Eles eram iludidos pelas promessas que os governos faziam e não cumpriam. Os guerreiros Terena já estavam no limite de sua paciência de tanta promessa, com os descasos. Os Terena resolveram articular estratégias de fazer a imprensa de refém. E assim fizeram, fizeram profissionais da imprensa e outros funcionários de reféns. Os Terena deixaram muito bem claro para as autoridades que, se as coisas não se desenrolassem nos tramites em relação à Terra, os Terena prometiam ser mais radicais. O cacique Rondon se articulava com outros guerreiros Terena de MS e poderiam chegar alguns ônibus cheios de Terena naquele local onde os Terena de MT estavam acampados.

Por fim, no ano 2000, os Terena concluíam uma parte de sua luta e são informados que a Terra prometida já estava sendo destinada ao Terena MT.

Todos os momentos de luta que foi vivenciada pelos Terena na dura realidade contribuíram para o grupo se fortalecer. Durante todo o processo, os Terena estavam muito unidos fisicamente e espiritualmente, a união foi a essência da conquista da terra.

## 1.8 Saída dos Terena de Rondonópolis para o Norte de Mato Grosso

Depois de muitas promessas do governo para o povo Terena MT em adquirir uma área para abrigar o povo, finalmente chegou a resposta que o povo mais aguardava. Durante duas décadas de luta, sofrimento, morando na periferia de Rondonópolis, acampando em barracos de lona às margens de BR, os Terena com muita luta, com muita garra, sofrendo com suas famílias em situações desumanas e, enfim, conquista o sonho em ter um pedaço de terra para garantir uma vida digna para o grupo Terena.

No relato do Cacique Rondon, na entrevista em (2011), ele fala sobre o ano em que foi definitivamente adquirida a área para o povo Terena.

> Chegou no ano de 2003 final de 2002, no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, me parece que em 22 de dezembro, se não me falha a memória, recebemos um sinal verde do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Justiça, de que aprovou a questão da terra para os povos Terena, não foi como nós pensávamos em adquirir por aquisição, foi por ocupação, porque havia no norte do estado, área ainda de preservação, área ainda intacta, área de floresta e área

> de muita riqueza e hoje estamos aqui no norte do estado. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Foram muitos anos em Rondonópolis, quando saíram as primeiras famílias nos anos 80 até o ano de 2003, mais precisamente duas décadas morando na região de Rondonópolis.

A população dos Terena aumentou muito durante as duas décadas, crianças nasceram em Rondonópolis, muitas crianças que vieram de Mato Grosso do Sul cresceram, viveram suas infâncias na região de Rondonópolis, e as famílias que vieram de Mato Grosso do Sul viveram um período de duas décadas na região de Rondonópolis, apesar de não ter terra, moradia, além dos preconceitos, discriminação com que se depararam, as famílias estavam acostumadas naquele lugar e foram obrigadas, mais uma vez, a deixarem um pedaço de sua história. Nesse mesmo sentido, escreve Zoia (2009) "Uma história foi deixada para traz, se dispuseram a recomeçar a vida e reconstruir o povo em outro meio social, distante de seus parentes que ficaram no Mato Grosso do Sul".

No ano 2003, os Terena saíram de Rondonópolis para morar ao norte do estado de Mato Grosso, porém o governo já tinha dado, segundo o cacique Rondon, o "um sinal verde" para os Terena MT.

A mudança foi outro sofrimento para as famílias e crianças, pois era longa a viagem. Alguns viajaram de ônibus, outros de caminhão, e alguns com caminhonete da FUNAI e automóvel.

> Foram contratados alguns ônibus e um caminhão e rapidamente os índios foram levados para a nova área, de um dia para o outro tiveram que levantar acampamento e ir embora. Mudança mesmo, podemos afirmar que era apenas de corpos, porque de material permanente para trazer não tinham praticamente nada. Suas poucas coisas se resumiam a apenas algumas roupas e redes. (ZOIA, 2009, p. 83)

Quando os Terena Chegaram no Distrito União do Norte, foi mais outro sofrimento para as famílias. Ninguém das famílias tinha casa, era um novo lugar, tudo teria que ser construído do zero. O cacique Rondon na entrevista em 2011, relata:

> Chegamos aqui em fevereiro em 2003, um tempo muito chuvoso, não tínhamos cabana para esconder da chuva, tivemos que submeter a ficar no lugar urbanizado, em baração, permanecer até construir as nossas cabanas, pois, nós já tínhamos conquistado um projeto pra moradia e aguardava a limpar pra poder construir e hoje aqui a aldeia chamada Kopenoty. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

No ano de 2003, alguns jovens não estudaram por conta da mudança e foi um período incerto de onde os Terena de fato iriam morar. A chegada no Distrito de União do Norte foi em um período chuvoso e não havia local certo onde ficar. Alguns ficaram em barracões outros alugaram casa.

Naquele momento, havia incerteza sobre onde poderia arrumar lugar para morar, tranquilizar as famílias e colocar seus filhos em escola. Os Terena aguardaram ansiosos e com preocupação a construção de sua morada.

> Em meados de janeiro de 2003, o grupo Terena, liderado pelos caciques Milton Rondon e Cirenio Reginaldo, após passar anos acampados e realizando diversos protestos na região de Rondonópolis, chegou ao norte de Mato Grosso e criou a aldeia Kopenoty, no município de Peixoto de Azevedo e, posteriormente, foram criadas as aldeias Turipoku, Koxonety Poke´é e Imanaty. Essas três últimas na Terra Indígena Terena do Iriri, que abrange os municípios de Peixoto de Azevedo e Matupá. (ZOIA, PASUCH e PERIPOLLI**,** 2015, p. 11).

É importante ressaltar mais uma vez que a aldeia Kopenoty foi a primeira aldeia que o povo Terena construiu ao norte de Mato Grosso. Depois que foi limpo o local onde os Terena iriam fazer suas casas, muitos foram para o local fazer barracos de lona, foram morar naquele local. Nesse momento, as casas de alvenaria já estavam sendo construídas. É preciso compreender que essa localidade é próxima ao Distrito União Norte, uma área cedida pelo INCRA, pois, naquele tempo, os Terena não tinham condições de chegar na área indígena, no Território porque era período de muita chuva e a estrada não condições de passagem.

Os dias se passaram e os Terena ficaram mais tranquilos, os alunos estudando mesmo em salas anexas da escola “Vida e Esperança” do Distrito União do Norte. Quando a comunidade Terena teve a oportunidade de ter a escola dentro de sua aldeia, as coisas começaram a favorecer os Terena. Fortalecendo no sentido da economia, ofertando trabalho para os Terenas e o principal objetivo foi a revitalização da cultua do povo Terena de MT. “A escola teve um papel fundamental nesse processo, pois foi a partir dela que as ações mais importantes começaram a ganhar força, principalmente na reativação das práticas culturais”. (ZOIA, PASUCH e PERIPOLLI 2015, p. 11).

## 1.9 A importância dos primeiros professores Terena MT

Nos anos 2005 a 2006 passaram no vestibular cinco professores Terena para fazer curso específico para professores indígenas na UNEMAT - Universidade de Mato Grosso. Os cursos de licenciatura oferecidos pela UNEMAT, cursos de Licenciaturas Específicas para a Formação de Professores Indígenas, com habilitações em três grandes áreas "Línguas, Artes e Literatura", "Ciências Matemáticas e da Natureza" e "Ciências Sociais". O projeto, inicialmente conhecido como 3º Grau Indígena, atualmente Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI.

Os professores que ingressaram fazendo os cursos específicos escolheram áreas diferentes para sua formação. Cada um especializou seu estudo em uma área pensando em ajudar o povo Terena de MT.

Os primeiros professores Terena de MT que ingressaram na Universidade foram de muita importância para a escola e a comunidade. Durante o estudo, quando eles retornavam para aldeia incentivavam outros professores que não tiveram a oportunidade de um conhecimento mais profundo em relação à manutenção da cultura, sobre a importância de não deixar perder e enfraquecer ainda mais a cultura. Com conhecimentos adquiridos na UNEMAT nos cursos específicos para professores indígenas, os Terena que estavam estudando na UNEMAT, nos momentos oportunos faziam palestras, estudos com os professores que não tinham formação, esclarecendo sobre os conhecimentos indígenas e não indígenas com muita propriedade.

Tem professor Terena que estudou nos métodos tradicionais ocidentais que resistiam em ensinar os conhecimentos indígenas, achando o conhecimento indígena inferior, sem valor para a sociedade, para os alunos, porém com os argumentos usados pelos professores que ministravam o curso na UNEMAT, mudaram a visão desses professores que pensavam de forma equivocada sobre os conhecimentos indígenas. Com o decorrer do tempo, a ideia mudou completamente, a escola, a comunidade se veste com a ideia de que a educação indígena também tem seus valores. Isso foi de suma importância, pois a escola se vestiu, de fato, com novas roupas no sentido de ensino aprendizagem voltado a sua realidade social e cultural.

> A escola passa a ser o elo de encontro entre o povo e sua cultura, sua língua e seus conhecimentos tradicionais. Neste aspecto, a formação dos professores tem ajudado muito. Vários deles concluíram ou estão cursando o 3º Grau Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso. Essa formação contribui na melhoria das práticas

> pedagógicas nas salas de aula e, consequentemente, reflete em melhorias para toda a comunidade. (ZOIA, PASUCH e PERIPOLLI**,** 2015, p. 18).

Os professores que estavam no período de formação pela UNEMAT foram fundamentais nas construções das práticas pedagogias, respeitando os conhecimentos tradicionais do povo, auxiliando outros professores que não tiveram oportunidade de ingressar na faculdade e ter um estudo mais aprofundado em relação à Educação Indígena.

Em 2008, mais cinco professores Terena MT ingressaram na nova turma da UNEMAT, nos cursos Específicos para Formação de Professores Indígenas. Foi mais uma conquista para a comunidade Terena, pois, com a formação de mais cinco professores, as futuras gerações teriam qualidade nos aprendizados e valorização da cultura do povo.

## 1.10 Da aldeia Kopenoty para Terra Indígena Terena MT no Iriri Novo

Desde que os Terenas chegaram no Norte do estado de Mato Grosso, no ano de 2003, sempre quiseram ir o mais rápido possível para a reserva. As famílias tinham muito anseio de fazer suas moradias e plantar suas lavouras para ter um meio de subsistência. Mas isso não foi possível por questões climáticas e por razão das estradas serem muito precárias que dificultavam o acesso das famílias à reserva.

Com todas as dificuldades, os homens e algumas famílias que tinham condições conseguiram ir para à reserva. Eles saíam da aldeia Kopenoty ao clarear do dia e chegavam na reserva ao escurecer, pois a estrada era péssima e a distância aproximadamente de 200 Km. Os Terena levavam mantimentos e, quando os mantimentos acabavam, voltavam para aldeia Kopenoty. Isso foi ocorrendo durante os anos desde a chegada dos Terena ao Norte do estado.

Em 2007, os Terena começaram a intensificar a ida e a permanência na reserva. Nessa ocasião, algumas famílias já tinham barracos feitos, já tinham plantações, mandioca, abóbora, melancia, milho e feijão de corda.

> A partir de 2007 as atividades agrícolas foram se desenvolvendo na reserva com maior intensidade, e, com as primeiras colheitas, o resultado do trabalho começou a aparecer e com isso foi possível observar o aumento do entusiasmo do povo com relação a terra. Com a abertura de escolas nas duas aldeias da reserva, muitas famílias

> começaram a ficar mais tempo trabalhando e cuidando de suas plantações no Iriri. (ZOAI, 2009, p. 91).

Nessa perspectiva, as famílias foram morar na terra indígena Terena Iriri Novo, pois, sentiam que tinham condições de ir definitivamente para a área e usufruir da Terra que tanto lutaram para conquistar.

## 1.11 Criação das aldeias Terena na Terra Indígena Iriri Novo

O povo Terena dividiu as famílias para morar em lugares estratégicos da área indígena Terena Iriri Novo, lugares que também favoreciam uma boa moradia, porém nem todas as famílias foram para reserva e preferiram permanecer na aldeia Kopenoty. Foram criadas três aldeias na área Indígena Terena Iriri Novo. Criou-se a aldeia Tury Puku, Inamaty Poke'é e Kuxonety Poke'é.

O Cacique Rondon relata na entrevista feita em (2011) que,

> Essas aldeias foram criadas estrategicamente para ocupação não foram para divisão, entenda nosso povo, nossa liderança que não foram criadas para dividir aldeia não, para ocupações estratégicas. (Milton Jorge Turi Rondon - Cacique Rondon; entrevista em 07/06/2011).

Os objetivos das criações das aldeias eram para os Terena ocuparem a área, assim poderiam trabalhar e tirar o sustendo para as famílias. Por outro lado, cuidar, preservar e ter possibilidade de se fortalecer economicamente, socialmente e culturalmente na reserva.

> Um dos objetivos da criação destes dois novos grupos na reserva no Iriri, foi o de organizar o trabalho e a ocupação da área, porque a distância da reserva até a aldeia Kopenoty é muito grande (cerca de 200 km). Portanto, na visão do grupo, quando foi discutido e decidido pela formação destas duas comunidades lá na reserva foi considerada como uma estratégia do povo Terena para obter mais força nas negociações e, com isso, melhorar o atendimento por parte dos órgãos governamentais. (ZOIA, 2009, p. 96).

Cada aldeia Terena, que está constituída, possui sua organização própria. Possui cacique, conselheiros, anciões, responsáveis pelo trabalho na aldeia, conselheiro da saúde, responsáveis da escola entre outras atividades.

Então a área Terra Indígenas Iriri Novo é composta por três (3) aldeias: aldeia Kuxonety Poke'é (nome da aldeia em português é Terra Prometida), onde fica a escola sede denominada Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea kovoêro. O nome da escola "Komomoyea Kovoêro" (em português é visão de águia).

Na área Terena tem a aldeia Tury Puku Terena (apelido de um ancião in memória, de origem do Povo Tapirapé pai do cacique Rondon). Nessa comunidade funciona a escola anexa vinculada à Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea kovoêro.

A terceira aldeia Terena que foi criada na área Terena Iriri Novo é a aldeia denominada Inamaty Poke'é (o nome dessa aldeia em português é aldeia nova*);* funciona a escola Anexa vinculada à Escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena". A escola sede Élio Turi Rondon fica localizada na aldeia Kopenoty que pertence ao município de Peixoto de Azevedo.

Há também uma aldeia do Povo Mebêngôkre (Kayapó), denominada aldeia Poreby que fica na Terra Indígena Terena onde também funcionam salas anexas vinculadas à Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro.

Lembrado que a primeira aldeia Kopenoty, criada pelos Terena fica fora da área Terra Indígena Iriri Novo. A aldeia pertence ao município de Peixoto de Azevedo. O nome da aldeia é Kopenoty (traduzido em português significa índio). Nessa comunidade, fica a escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena". Essa primeira aldeia Terena criada, está inserida em uma área de 20 hectares, cedido pelo INCRA, logo na chegada do grupo Terena na região.

## 1.12 A escola estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena"

O povo Terena de Mato Grosso atualmente tem duas escolas estaduais constituídas. A primeira escola Terena MT constituída está inserida na aldeia Kopenoty, localizada no município de Peixoto de Azevedo ao norte do estado de MT. A distância da aldeia Kopenoty da cidade de Peixoto de Azevedo é de 75 km (setenta e cinco quilômetros). A aldeia Kopenoty está próximo do Distrito União do Norte a uma distância de 4 km (quatro quilômetros).

**Figura 3 -** Imagem de satélite da aleia Kopenoty - MT




**Fonte:** Professor Antonino Jorge Reginaldo (2022).

A Escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena" foi a premira escola criada do povo Terena MT. Foi criada em 18 de fevereiro ano de 2004, pelo Decreto nº 2587/2004, está localizada às margens da MT 322 (antiga BR 080), está a uma distância de 4 quilômetros do Distrito União e 75 km de Peixoto de Azevedo.

O nome dado à escola Élio Turi Rondon "Terena" foi em homenagem ao primeiro guerreiro, foi uma liderança muito solidária que saiu com as primeiras famílias Terena do estado de Mato Grosso Sul para o estado de Mato Grosso. O senhor Hélio Turi Rondon Terena (in memoria) era pertencente ao povo Tapirapé e era casado com uma Terena. Viveu muitos anos nas aldeias Terena de Mato Grosso do Sul e foi um dos responsáveis, ao lado do seu filho Cacique Rondon, pela migração das primeiras famílias Terena para Mato Grosso.

No ano de 2003, quando os Terena MT chegaram no Distrito União do Norte conseguiram salas anexas da escola municipal "Vida e Esperança" que está inserida no distrito União do Norte.

No primeiro ano dos Terena ao norte do estado de Mato Grosso, os alunos estudaram em salas anexas e somente no ano de 2004 foi criada a escola Élio Turi Rondon "Terena"

Como já foi apresentado, o grupo Terena de MT teve um processo de luta no estado de MT, que durou duas décadas. No processo de luta, o povo era marginalizado pela sociedade, sem território para morar, e não tinha condições de ter uma vida digna. Com processo de luta na busca de uma área para abrigar o povo Terena de MT, a cultura se enfraqueceu muito por

conta da intensa luta e outros agentes externos. Somente alguns aspectos culturais eram praticados, focado na luta muitos aspectos foram deixados por motivo de não ter território próprio.

A escola Élio Turi Rondon “Terena”, sendo ela a primeira escola constituída pelos Terena de MT, foi uma ferramenta essencial para retomar o conhecimento cultural do povo Terena e também os conhecimentos globais. O papel da escola na recuperação dos conhecimentos culturais que estavam enfraquecidos foi de fundamental importância para povo e ainda é essencial para revitalizar e manter a cultura.

A escola Élio Turi Rondon “Terena” trabalha com revitalização, manutenção e fortalecimento da cultura Terena MT e insere os conhecimentos ocidentais.

A escola oferece ensino para educação infantil, fundamental, Ensino Médio e EJA. Atende alunos Indígenas Terena, Panará, e alunos não indígenas. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A escola Élio Turi Rondon “Terena” tem uma sala anexa que está na aldeia Inamaty. Lembrando que a aldeia Inamaty está localizada na área indígena Terena Iriri Novo.

O prédio da escola é de alvenaria, com salas de aulas, secretaria, cozinha, sala de informática, biblioteca banheiros todos de alvenaria. A escola também tem um barracão para reuniões e serve também para eventos da escola.

**Figura 4 -** Escola Estadual Indígena Élio Turi Rondon "Terena"



**Fonte:** Professor Antonino Jorge Reginaldo (2022).

## 1.13 A escola estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro

No ano de 2008, a escola foi criada por meio do Decreto nº 1.536/2008, publicado em Diário Oficial nº 24902 de 21 de agosto de 2008. Recebeu o nome de Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoêro. Foi autorizada pela Resolução nº 306.931/2008 e credenciamento pelo Ato n° 104/2010. A Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovoêro está regulamentada para o atendimento da oferta dos cursos da Educação Básica. Está localizada na Gleba Iriri, Terra Indígena Terena Iriri Novo na aldeia Kuxonety Poke'é, município de Matupá, ao Norte do Estado de Mato Grosso.

**Figura 5 -** Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro.



**Fonte:** Própria do pesquisador (2022).

A Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro foi a segunda escola constituída dos Terena MT e pertence ao município de Matupá. A escola está localizada na área indígena Terena Iriri Novo, na aldeia Kuxonety Poke'é, a uma distância de 180 Km de Matupá.

O nome da escola é "Komomoyea Kovoêro" em português é traduzido "Visão de águia". A função da escola Komomoyea Kovoêro também é fundamental como foi a primeira escola

Élio Turi Rondon “Terena” para manter, revitalizar e fortalecer a cultura do povo Terena e contribuir também com outros conhecimentos externos.

A escola Komomoyea Kovoêro atualmente trabalha com mais de duas realidades, alunos do povo Terena, Mebêngôkre (kayapó), panará, Xavante e um aluno não indígenas que moram vizinhos da aldeia. As diversidades de riqueza cultural fortalecem os Terena de MT e o grupo do povo Mebêngôkre, que moram na área dos Terena de MT.

A aldeia do grupo Mebêngôkre está na área dos Terena de MT e fica próxima da aldeia Kuxontey Poke’é a uma distância de 4 km (quatro quilômetros).

Os alunos caminham a pé até a escola, mas quando tem ônibus disponível, os alunos vão de ônibus. O ônibus busca os alunos na aldeia Poreby do povo Mebêngôkre e depois da aula retornam com os alunos.

É importante ressaltar que não tem somente alunos Mebêngôkre da aldeia Poreby do povo Mebêngôkre que precisam do ônibus, tem alunos de outras aldeias Terena mais distantes e alunos que ficam alojados na aldeia Kuxonety Poke’é em uma casa de estudante que fica distante da escola.

A escola Komomoyea Kovoêro tem salas anexas em algumas aldeias Terena e do povo Mebêngôkre. A secretária da escola Komomoyea Kovoêro afirma que,

> A escola possui 08 (oito) anexas, 2 (duas) turmas na aldeia Poreby do povo Mebêngôkre, 2 turmas na aldeia Tury Puku do povo Terena, 1 (uma) turma na aldeia Kororoty do povo Mebêngôkre e 3 (três) turma na aldeia Kapoto do povo Mebêngôkre. (Em entrevista a secretária da escola Vanessa Fernandes da S. Brito. 16/03/2022).

Além da sede, a escola também possui salas anexas, conforme a secretária da escola apresenta. A escola sede trabalha com alunos da Educação Infantil, Fundamental, Ensino Médio e EJA. Funciona nos períodos matutino e vespertino.

## 1.14 Contexto Histórico do povo Mebêngôkre (Kayapó)

O povo indígena Kayapó se autodenomina, se intitula como próprio do povo o nome Mebêngôkre. É muito claro nas conversas com alguns membros da comunidade Poreby a preferência por esse nome Mebêngôkre. Conforme o ISA (Instituto Socioambiental), o nome Mebêngôkre significa os homens do buraco d'água.

Segundo o ISA, o termo kayapó foi utilizado pela primeira vez no início do século XIX. O nome Kayapó foi dado por grupos vizinhos para nomeá-los e que significa "aqueles que se assemelham aos macacos", o que certamente se deve a um ritual ao longo do qual, durante muitas semanas, os homens Kayapó, paramentados com máscaras de macacos, executam danças curtas.

A epstemologia, a vida ritualística e a organização social desse povo guerreiro são extremamente ricas e complexas, considerando as relações com a sociedade e com o ambiente.

O povo Kayapó, está concentrado ao sul do Pará e ao norte de Mato Grosso. Segundo dados do ISA, "os Kayapó vivem em terras indígenas localizadas ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso. Estão espalhados por diversas aldeias ao longo do curso superior dos rios Iriri, Bacajá, Fresco e de outros afluentes do caudaloso rio Xingu".

A língua falda pelos Indígenas Mebêngôkre, segundo o ISA, pertence à família linguística Jê, do Makro-Jê. Ainda no ISA, a língua do Mebêngôkre tem diferentes dialetos e ocorrem entre os grupos. Essas riquezas dialetais foram decorrentes das divisões dos grupos, "mas em todos eles a língua é característica de maior abrangência étnica, levando ao reconhecimento de que participam de uma cultura comum".

A cor preta e a vermelha são usados pelos Mebêngôkre na pintura corporal, para esses indígenas essas cores são de fundamental importância, pois tem sentimento e significado particular dos próprios indígenas Mebêngôkre. A maneira como se pintam fica muito claro perceber quão profundo é o orgulho desse aspecto cultural, está muito forte e corre nas veias desses indígenas guerreiros uma força brutal quando está nos seus rituais.

Os Mebêngôkre retiram a cor vermelha da natureza e a cor é um símbolo de materialidade e representa sangue. Nessa perspectiva, Jesus (2019) diz que "A cor vermelha representa o sangue, símbolo de materialidade, sendo esse um pigmento extraído do urucum e representativo da cultura Kayapó".

A cor preta para o povo Mebêngôkre representa criatividade e também é extraído da natureza. Pois, com a cores pretas, são feitos os traços das linhas, dando estética, beleza e harmonia aos grafismos desenhados no corpo.

É muito nítido encontrar os indígenas brasileiros usando a cor vermelha e cor preta para pintura corporal. A cor branca também é usada por alguns povos indígenas, por exemplo os Terena têm a cor branca que faz parte da pintura corporal, cor branca era preparada com argila.

As cores das tintas para o povo Mebêngôkre é muito idêntica à maioria feita pelos povos indígenas. A cor vermelha é extraída do urucum, depois de retirada é feito o processo para se adquirir a cor vermelha com mais eficiência.

> Depois de retirada a casca do fruto, as sementes ficam de molho durante um dia. Em seguida são passadas na peneira e levadas ao fogo, onde permanecem por quarenta e oito horas aproximadamente. Nessa fase de preparação, a mulher Kayapó alternadamente retira e coloca no fogo a panela para aquecer. Quando o urucum adquire a consistência de pasta, ele é derramado ainda quente sobre um pano e enrolado. Ao esfriar apresentará uma tonalidade amarela ou vermelha escura, dependendo da variedade utilizada para a pintura. (JESUS, 2019, p. 80).

A cor vermelha para os povos indígenas é retirada do urucuzeiro, mas o processo varia de um povo para outro. O processo é feito para ter uma cor vermelha mais viva e com mais resistência.

A cor preta é feita com a mistura de carvão e jenipapo. O fruto é retirado ainda verde, pois quando está maduro não é apropriada para fazer o preparo da tina preta. Alguns indígenas usam o jenipapo maduro para fazer suco e outros não preferem usar como alimento.

> Os indígenas Kayapó não apreciam o jenipapo (*do tupi ñandi'pab*) como alimento, mas é utilizado na fabricação da tinta. O fruto é colhido ainda verde, ralado e depois de espremida, a massa é colocada na panela apenas para esquentar. O líquido fica então em repouso por um dia. Findo esse prazo está pronto para ser usado e misturado ao carvão adquirindo, assim, a tonalidade preta. (JESUS, 2019, p. 80).

O carvão usado para dar a tonalidade de preto é necessário, pois, se fizer o processo somente com o jenipapo, a tonalidade fica meio azulada. Não fica uma cor preta, porém é preciso usar o carvão e para fazer o carvão é usado uma casca de árvore especial.

As mulheres Mebêngôkre são ótimas artistas para fazer os grafismos, desenham com muita perfeição os traços geométricos, elas fazem tão bem esse trabalho que nas festas indígenas Terena MT na atualidade, muitos Terena pedem que as mulheres Mebêngôkre façam

os grafismos Terena em seu corpo. Os materiais que usam para fazer os traços geométrico são matérias simples, somente um pedaço pequeno de bambu ou taboca.

As mulheres possuem habilidade e rapidez natural para pintar. Segundo Jesus (2019, p. 80), "As mulheres Kayapó, com muita habilidade e rapidez, realizam a pintura corporal de jenipapo e urucum com desenhos perfeitos em linhas geométricas, que as crianças e adultos de ambos os sexos costumam usar em festas".

As mulheres Mebêngôkre são habilidosas, fazem com muita dedicação a pintura. Os Terena se encantam com esses aspectos de delicadeza e perfeição. Quando os Terena pedem para as mulheres pintarem, eles ficam gratos, crescem e fortalecem mais o laço fraterno e, muitas vezes, não deixam o trabalho em vão. Ajudam com alguma coisa, dando recompensa pelo trabalho que elas fazem.

A função das mulheres Mebêngôkre é de pintar as crianças Mebêngôkre e deixarem elas preparadas para as festas culturais.

Outro aspecto que é importante para os indígenas Mebêngôkre são as festas. Os rituais que eles realizam e duram dias, até mesmo meses de práticas culturais. "As festas constituem outro aspecto muito especial da cultura do povo Kayapó. Há festas que duram meses e a todas se ajustam os rituais de cantos, danças e cerimônias tradicionais". (JESUS, 2019, p. 81).

A ornamentação é muito importante para os Mebêngôkre, conforme Jesus (2019), "é uma das características mais originais da cultura Kayapó" os ornamentos têm significado próprio do povo Mebêngôkre. São vários enfeites usados pelos indígenas: "o adorno mais apreciado pelo Kayapó é o cocar." O cocar para os indígenas tem uma posição de status, de respeito, e chefe. Para o povo Mebêngôkre, além de considerar bonito é usado pelo chefe.

O cocar verde tem o significado de floresta, da mata e proteção dos espíritos dos antepassados e situações espirituais, proteção das casas, dos abrigos. Jesus (2019) "O verde sugere a representação das matas, que protegem as aldeias e, ao mesmo tempo, elas são a morada dos mortos e dos seres espirituais/religiosos". A mata, para os Mebêngôkre, é um lugar que não está no domínio do povo, por essa razão é um lugar que mora o perigo e considera um lugar de grande perigo. É muito nítido perceber que o povo Mebêngôkre respeita a floresta.

O cocar amarelo também tem sua particularidade de representação para o povo. Segundo JESUS, 2019, p. 82), "O amarelo refere-se às casas e às roças, áreas dominadas pelas mulheres". A cor vermelha que representa sangue, e por isso automaticamente para os indígenas logo faz uma ligação com guerra, com a caça e para esse povo é nesse sentido também. Então a cor

vermelha para o povo Mebêngôkre é uma cor muito “forte”, conforme Jesus (2019), “representa a casa dos homens, que fica bem no coração da aldeia”.

A cultura do povo Mebêngôkre está mergulhada por riquíssimas linguagens marcadas pelos grafismos, danças, cantos, adornos, festas entre outros rituais. Todos esses aspectos demonstram como são fortes as ligações do povo com a natureza, floresta, terra e com os recursos que dela adquirem. Esse povo tem gigantesco respeito pelo mundo espiritual, religioso, lutam bravamente de forma contínua pela preservação de seus territórios e conservação da floresta Amazônica.

É muito importante ressaltar que, quando falamos dos Mebêngôkre, é impossível deixar de fora dois grandes líderes reconhecidos nacionalmente e internacionalmente dos povos indígenas. Refere-se ao cacique Raoni Metuktire e Megaron Txucarramãe. Os dois líderes têm contribuído de forma fundamental com os povos indígenas do Brasil e com certeza ainda irão contribuir com os indígenas na defesa dos direitos dos povos originários.

## 1.15 O povo Mebêngôkre na Terra indígena Terena Iriri Novo MT

No ano de 2009, os Mebêngôkre chegaram na área Terena denominada Gleba Iriri - Terra indígena Terena Iriri Novo. Quando o grupo Mebêngôkre foi morar na Terra Indígena Terena, procurou o cacique Terena Cirenio Reginaldo Francisco. A comunidade Kunonety Poke’é concordou em deixar o grupo indígena Mebêngôkre morar na área. O grupo constituiu uma aldeia Próxima à aldeia Kuxonety Poke’é, a uma distância de aproximadamente 6 (seis) quilometro.

Eles constituíram a aldeia e a nomearam de Mopkrore. Conforme a escrita de (JESUS, 2019, p. 63), “em 2009 tiveram os primeiros vizinhos Kayapó, moradores da aldeia Mopkrore instalada na TI Terena. A aldeia Mopkrore é constituída por 11 (onze) casas, com uma população de 79 (setenta e nove) pessoas”.

A comunidade era liderada pelo cacique, o ancião Takamare Kayapó que era o cacique da aldeia Mopkrore. O grupo morava no estado do Panará, eles deparavam com grande dificuldade de locomoção para suprirem suas necessidades e demandas da comunidade. O cacique Takamare Kayapó em uma entrevista em 02/10/2018 relata o seguinte:

> Antes eu morava na aldeia Kankãnkubem perto dos Panará. Lá era difícil porque tinha que descer de barco e no tempo de seca o rio não fica bom e, então, pensei assim: vou ter que fazer uma aldeia que dá estrada e daí, eu consegui falar com o meu tio Megaron e ele falou: vou ver lá perto dos Terena pra ver se tem alguma terra boa pra vocês morar lá. E eu fiquei na aldeia dele até ele conseguir achar essa daqui. É bom morar perto dos Terena porque eu e Cirenio nos damos muito bem. Eu tenho pé de bananeira, de mandioca, de mamão que Cirenio me deu para plantar. Até hoje ninguém reclamou de nada. Só a nossa família mora aqui dentro da aldeia Mopkrore. Eu tinha uma filha que já faleceu, mas que vai estar sempre aqui nessa aldeia. Os meus netos que moram aqui, estudam na central da Escola Komomoyeá. Agora os EJA estuda aqui nessa aldeia. As crianças estudam lá e estão aprendendo com os Terena cada vez mais (Takamare Kayapó, entrevista traduzida por Bekwynhky Kayapó em 02/10/2018, apud, JESUS, 2018, p. 97).

Então o grupo do povo Mebêngôkre que constituiu a aldeia na área Terena era um núcleo familiar, segundo a fala do ancião Mebêngôkre.

É muito claro que antes das famílias Mebêngôkre se mudarem para a Terra Indígena Terena, mais especificamente perto da aldeia Kuxonety Pok'é, eles estavam morando próximos dos parentes panará.

No relato do cacique Takamare Kayapó, a causa da mudança foi por motivos de ser uma vida difícil, por motivos de ser complicado o acesso às coisas que poderiam suprir e facilitar a necessidade do povo.

**Figura 6** - Cacique da aldeia Mopkrore Takamare Kayapó



**Fonte:** Jesus (2019)

Inicialmente a comunidade era formada por 89 (oitenta e nove) pessoas. O cacique Takamare não fala a língua portuguesa, sempre alguém acompanhava para traduzir o que ele falava e algumas coisas que não entedia do português.

Muitos indígenas acreditam que o grupo Mebêngôkre procurou os Terena por dois motivos. Primeiro, por uma área que facilitava a sobrevivência e acesso à cidade para sanar a demanda do grupo Mebêngôkre. Segundo motivo foi pela escola que os Terena já tinham constituído na área indígena Terena Iriri Novo e porque os Terena dominavam e falavam o português.

Nessa perspectiva, o cacique da comunidade Kuxonety Poke'é relata usa opinião na entrevista.

> Acredito que os Kayapó procuraram os Terena por dois motivos: um foi pela escola. Eles queriam aprender a língua portuguesa e viram que a gente tinha capacidade de ofertar uma educação na própria aldeia sem precisar sair, porque a gente já tinha professores formados e também porque temos mais aulas, mais ou menos como na escola do não indígena. O outro motivo é porque eles queriam aprender plantar, fazer roça como a gente faz. O motivo maior foi a educação e a procura ajudou os Terena acelerar o processo de estruturação de uma escola aqui na aldeia Kuxonety Pokê'e que é a Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero. (FRANCISCO, entrevista em 03/10/2018, apud, JESUS, 2018, p. 63).

Os Terena também faziam contato com os Mebêngôkre para os jovens e crianças que tinham interesse em estudar nas escolas Terena. É importante ressaltar essa procura de parceria com os indígenas Mebêngôkre.

> Os Terena vieram fazer contato conosco e hoje eles têm escola e muitos alunos das aldeias Kayapó estudam lá na aldeia Terena. Meu filho estudou o 2º grau lá, terminou e outros parentes estão lá estudando. Eu acho bom porque o estudo é fora da cidade e os alunos se formam lá sem nenhum envolvimento com outros problemas de bebida alcóolica e outros tipos de droga que tem aqui na cidade e esse é o medo nosso, das lideranças que têm essa preocupação de jovens estudar aqui na cidade. Cidade é bom! Cidade tem coisa, tem escola pra aprender, mas tem outro tipo de coisa que não é bom pra indígena. Não é bom porque os indígenas não estão acostumados com as coisas do kuben. Se acostumar é muito feio pra nossa imagem, pro nosso nome. Os kuben quando vê um jovem indígena bêbado na rua, ele não fala o nome da pessoa, ele fala índio. Então, se ele fala índio está incluindo eu. E é muito perigoso a pessoa chegar nesse ponto e não ter mais cura. Mesmo que a gente fala, a pessoa escuta, mas não respeita. A droga, bebida é mais forte que ele e nós, porque ele vai lá procurar de novo. (Megaron Txucarramãe, entrevista em 14/11/2018, apud, JESUS, 2018, p. 101).

Os Terena aprenderam muito com os Mebêngôkre, talvez eles não tenham ideia disso, mas eles contribuíram muito com a cultura Terena, as práticas culturais do povo Mebêngôkre

contagiaram os Terena de certa forma que estimulou de um jeito gigantesco os Terena a se fortalecerem culturalmente.

Muitos jovens Mebêngôkre praticam a dança Terena com os dançarinos Terena, e isso é fantástico, essa troca e compartilhamento de cultura enriquece os grupos indígenas.

É interessante que, logo nos primeiros anos, os indígenas Mebêngôkre desse grupo vizinho dos Terena pediram para os Terena ensiná-los a plantar arroz. E assim os Terena fizeram: ensinaram plantar e depois colher, não foi uma plantação grande. Os Mebêngôkre não deram sequência, pois não é o ramo do povo, eles eram muito fortes na coleta e caça nesse período.

Os Terena de Mato Grosso nunca fizeram uma assembleia para discutir sobre o grupo Mebêngôkre que estão morando na área Terena. Algumas pessoas falaram de se reunir e conversar sobre o futuro do povo Mebêngôkre. Até então eles não conseguem adquirir muita coisa, pois não estão em suas terras demarcadas e a FUNAI é impedida de construir alguma coisa permanente para eles.

Os Terena não têm problemas com esse grupo e sempre respeitaram a comunidade Poreby do povo Mebêngôkre que estão inseridas na área Terena. Os desafios aconteceram entre os povos, mas foi superado pela resiliência desses dois povos.

Atualmente o primeiro cacique Takamare Kayapó não está mais na aldeia, preferiu voltar para o Pará, mas a maioria das famílias preferiam ficar na aldeia vizinha dos Terena. Depois que o ancião cacique Takamare Kayapó foi embora, os indígenas Mebêngôkre que ficaram nomearam a aldeia com um novo nome aldeia “Poreby”. É importante esclarecer mais uma vez que antes aldeia Mopkrore e atualmente aldeia Poreby.

## 1.16 Mebêngôkre (Kayapó) da aldeia Poreby e Terena desejam aprender o português

As comunidades em questão, principalmente a comunidade do povo Mebêngôkre da aldeia Poreby desejam que seus filhos aprendam e dominem o português para sobressair na sociedade nacional que está mergulhada no mundo da tecnologia e globalizado.

É muito claro que o domínio da língua portuguesa é para garantir a própria sobrevivência do povo e de sua cultura. Esse pensamento é corroborado por Paula (2018, p. 35) que diz: “As

pressões socioeconômicas, políticas e culturais fazem com que muitos povos optem pelo aprendizado da língua da sociedade não indígena o mais rápido possível".

Sendo assim, é importante ressaltar que, em um contexto intercultural, os mecanismos de ensino e aprendizagem partem das tradições. No caso do ensino escolar indígena, a oralidade sempre estará à frente desse processo, sendo que, na educação escolar indígena, estará indissociável da escrita e da leitura, pois juntas compõem o todo da língua, no que se refere ao ensino baseado no letramento, em que o aluno é levado a identificar as situações de gêneros textuais onde são utilizados na vida diária, pois "o aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades" (RCNEI, 1998, p. 126).

Com essa ideia é importante que os docentes reflitam sobre a sua crença e pensamento referente ao ensino da língua portuguesa, buscando fundamentações teóricas, metodológicos que tratem sobre esse tema de suma importância e que desenvolva estratégias de ensino e aprendizagem do português a partir de uma perspectiva de letramento na sociedade em que esse estudante está inserido. Entendendo que a ação do letramento no indivíduo se conecta com várias esferas de sua vivência.

Ensinar a ler e a escrever, portanto, vai além, considerando as maneiras de inserir o sujeito em práticas diversas de linguagem e conhecimentos nas diferentes instâncias sociais e políticas, convergindo com os textos legais, após a Constituição Federal que garante aos povos indígenas direitos específicos, diferenciados e bilíngues.

Entendemos que o grau de domínio e conhecimento da língua portuguesa para os povos indígenas varia de como foi o contato, a intensidade, quando foi, a resistência de cada povo, e as estratégias para acessar o português. É importante entender que o grau de conhecimento da língua portuguesa pelos Mebêngôkre depende de cada comunidade. Conforme o contato com o português, alguns grupos podem ter mais ou menos domínio que outras comunidades do mesmo povo.

A pretensão da aquisição da língua portuguesa para a comunidade Poreby do povo Mebêngôkre é poder se comunicar com a sociedade majoritária, interagindo de forma clara e eficiente com a sociedade nacional, onde estão os afazeres que exigem comunicação coerente, usando a língua portuguesa como ferramenta de comunicação, para a defesa de seus direitos que estão assegurados nos textos legais.

Nesse sentido, houve diálogo entre os interesses das famílias Mebêngôkre, dos pais e estudantes que anseiam aprender o português no espaço da Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro, incentivando-os e ressaltando em hipótese alguma de que não pode deixar de usar a língua original do povo Mebêngôkre.

É importante refletir sobre os alunos Terena, não pode se esquecer dos estudantes Terena, participantes dessa diversidade sociolinguística, os quais também almejam um aprendizado de qualidade, com respeito às diferenças e peculiaridades individuais oriundas da sua cultura. É importante olhar para as particularidades de cada povo, oferecer atendimento igual para todos os estudantes, resguardando sua cultura e sabres próprios do povo.

## 1.17 Ensino de língua portuguesa na escola Komomoyea Kovoêro - Terena

É importante mencionar mais uma vez a relação desses dois povos com a língua portuguesa e a família linguística de cada povo. É fundamental abordar que cada povo, cada comunidade fala o português conforme teve o contato, alguns mais cedo, outros um pouco mais tarde, outros com mais intensidade e alguns com menos intensidade. Também é preciso reforçar sobre a família linguística a que cada povo pertence.

O povo Terena pertence à família linguística Aruak e a maioria desse povo se concentra no estado de Mato Grosso do Sul, existem Terena em outros estados brasileiros. Para o povo Terena MT, a língua portuguesa é o aperfeiçoamento para sua compreensão política ser mais robusta, saber argumentar com a autoridade não indígena, garantindo o mesmo patamar de argumentação na defesa dos direitos do povo indígena. Lembrando que o povo Terena MT fala a língua portuguesa fluente, porém fala de forma limitada a língua original Terena, mas trabalha como revitalização da língua Terena na escola.

O povo Mebêngôkre, falante da língua Jê está concentrado no sul do Pará e ao norte de Mato Grosso, tem sua cultura muito preservada e sua relação com a natureza é muito forte. Tem poucos falantes da língua portuguesa e preservam a língua original como identidade e em uso na maioria das situações comunicativas.

É valido lembrar que a escola é um espaço para o intercâmbio dos conhecimentos ocidentais e os tradicionais dos povos indígenas. Atualmente a escola é considerada uma

ferramenta de defesa para os povos, mas é preciso saber usá-la. A ferramenta, sendo bem manuseada, pode trazer benefícios, mas se for usada de maneira equivocada pode ferir os interesses específicos dos povos indígenas. Não é fácil para a comunidade escolher e decidir como quer que a escola ensine seus filhos. Sabendo que há uma fronteira de ideias na escola, Tassinari (2001, p. 47) afirma que:

> É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamentos ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola.

Nesse caso, o processo de ensino escolar se torna desafiador, sabendo que cada povo tem seu jeito próprio de organização e as suas relações sociais, políticas, econômicas e autonomia própria de escolha. É necessário dar ênfase na importância de considerar cada povo com suas especificidades, para poder debruçar, aprofundar na teoria e executar ações, sendo também momentos de privilégios para o professor pesquisador buscar mecanismos que possam auxiliar os estudantes nas aulas.

Nesse aspecto, certamente o docente pesquisador possui um território muito amplo, produtivo em relação ao ensino, valendo-se da própria cultura oral para o fortalecimento dos povos em questão e seus interesses.

Desde sua criação, em 2008, a escola estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro recebe uma clientela de estudantes Terena e Kayapó. A partir de então, as dificuldades de ensinar as línguas originárias dos povos e, principalmente, a língua portuguesa são enfrentadas, sendo o que mais aflige os professores é a situação de alunos que desconhecem, ou conhecem parcialmente a língua oficial, como no caso dos Mebêngôkre. A aflição no sentido de ensinar o português sem imposição, sem oprimir a língua original do povo, mas ensinar o português conforme o contexto com conteúdo que tem significado que surge da realidade.

## 1.18 Desafios dos professores Terena para ensinar estudantes de outras realidades indígenas

Os desafios em trabalhar com alunos de outras realidades não eram simples, os professores tinham que ter muitas estratégias de trabalho para poder lecionar nas turmas que tinham alunos de outra cultura e língua diferente. Os docentes Terena MT não poderiam impor a língua portuguesa para os alunos, tinham que respeitar suas peculiaridades e modo de ser e entender o mundo.

Ensinar os alunos Mebêngôkre sempre foi desafio com que os professores Terena MT se deparavam no decorrer dos anos, pois a língua e a cultura são diferentes da cultura do povo Terena. Os alunos Terena falam a língua portuguesa fluentemente e os alunos Mebêngôkre falam de forma limitada a língua portuguesa.

A interação dos alunos Mebêngôkre se dá com a língua original do povo, enquanto que a interação dos alunos Terena se dá através do português. Com o passar dos anos os estudantes Mebêngôkre foram aprendendo com muita dificuldade o português.

Quando os professores começaram a lecionar e ensinar os estudantes Mebêngôkre, muitos professores ainda não eram formados, alguns tinham somente o Ensino Médio, outros somente o magistério e outros cursavam a graduação em faculdade não indígena. Apenas dois professores formados que trabalhavam inicialmente com os alunos Mebêngôkre.

Muitos dos professores que não eram formados, não tinham aprofundamento teórico suficiente para ajudar os estudantes com dificuldade de aprendizado. Esses professores buscavam respaldo, trabalhavam com os livros didáticos que a escola recebia das secretarias municipal e estaduais. Para colaborar nessa perspectiva recorro à dissertação da pesquisadora Sueli Leite Jesus que visitou os Terena no ano de 2018 e entrevistou professores, diretor, alunos e liderança.

> Para tanto é necessário que o profissional esteja preparado para tal atuação e que entenda seu papel de ajudar a manter o conhecimento do seu povo aliado com o conhecimento de outras culturas, construindo assim uma identidade para sua escola que ensina e aprende. (JESUS, 2018, p. 105).

Nas entrevistas que a pesquisadora fez com alguns professores é possível perceber a visão dos docentes Terena em relação ao ensino para os estudantes na escola Terena.

> Porque a escola permite que os alunos, além de obter o conhecimento científico também revitaliza e pratica a cultura Terena e Kayapó, além de conhecer outras culturas de outros povos. (Antonino Reginaldo Jorge – Professor do Ensino Médio e Língua Materna; entrevista em 03/10/2018, apud, JESUS, 2018, p. 98).

O professor entrevistado pela pesquisadora Sueli é um professor falante da língua original Terena, ele era um dos poucos formados nesse ano de 2018. Foi formado na UNEMAT. Na fala a seguir, a professora relata a preocupação em relação ao envolvimento com vícios nas escolas urbanas.

> [...] nosso direito, nossos filhos vão estar estudando na aldeia sem nos preocuparem com a violência, drogas, ou bebidas alcóolicas que na cidade encontra. (Raquel Gomes Reginaldo - Professora do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, entrevista em 03/12/2018, apud, JESUS, 2018 p. 98).

É muito clara a preocupação da professora Raquel Gomes Reginaldo Terena com os desafios em estudar na cidade. Essa preocupação da professora também se estende às famílias do povo Mebêngôkre, essa é uma das razões pela qual procurou a escola do povo Terena.

Na fala abaixo, a professora ressalta sobre o conhecimento que a escola oferece para os alunos.

> [...] através da escola podemos ensinar nossas crianças a escrever e ler para quando for estudar numa faculdade lá na cidade não encontre dificuldade. E também se preparar para ensinar outras novas gerações. (Telma Reginaldo Gomes – Professora do 1º Ciclo do Ensino Fundamental; entrevista em 03/12/2018, apud, JESUS, 2018, p. 98).

Nesse outro depoimento que foi coletado pela pesquisadora Sueli, a professora indígena Telma Reginaldo Gomes Terena destaca um ponto de vista muito importante que vem ocorrendo com alguns alunos indígenas que saíram da escola e foram estudar na cidade em escola ou faculdade. A preocupação da professora é ensinar aos alunos a ter conhecimentos e interagir com clareza quando for para a faculdade.

Na última década, muitos alunos Mebêngôkre saíram ou terminaram o Ensino Médio e foram para cidade. Quando ingressaram na escola de não indígena ou na faculdade, se depararam com enorme dificuldade, pois muitos não conseguiram acompanhar os conteúdos ministrados em língua portuguesa. Os alunos indígenas não dominavam o português de forma satisfatória, com isso desistiram de estudar ou cursar o ensino superior.

Toda essa situação reflete diretamente na escola de onde originaram os alunos, os professores Terena conscientes disso ficavam aflitos, pois eram desafios gigantesco ensinar a língua portuguesa para alunos que dominam muito pouco ou nada a referida língua. Estudantes que falam a língua original.

A preocupação dos professores de ensinar a língua portuguesa era nítida, ensinar sem impor, ensinar respeitando cada aluno e sua particularidade cultural e no meio em que vivem.

Os professores precisavam ensinar de forma diferente para não repetir os ensinos dos colonizadores.

> A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio um processo diverso do genocídio, porem com resultados igualmente nefasto para os povos dominados. (MUNDURUKU, 2012, p. 29)

Nessa forma de ensinar impondo o ensino e desrespeitando a epistemologia indígena é muito cruel para os povos indígenas. Esse tipo de ensino desvaloriza todos os aspectos da cultura e supervaloriza a cultura dominante. Esse modelo de ensino não é a intenção da escola Terena MT, isso fica claro nas falas dos professores Terena, porém é muito claro também que faltam condições e formações para os professores atuarem com embasamentos teórico metodológicos próprios.

Com escassez de material didático voltado a essa realidade e pouco conhecimento de formação dos professores, os trabalhos se tornaram desafiadores. Dedicação não faltavam para os professores, mas toda essa dedicação era limitada, pois sem formação, a visão era pouco abrangente e os docentes tinham que recorrer aos livros didáticos que tinham disponíveis na escola que eram enviados da secretaria de educação que são os mesmos usados na rede estadual das escolas não indígenas.

Com tantos desafios e estudantes com defasagem de ensino, muitos alunos eram direcionados à professora articuladora que também fazia esforço enorme para ajudá-los com rendimentos considerados baixos pelos professores Terena.

> Eu ensino o que está nos livros didáticos e também o que é da nossa cultura. Na verdade nós encontramos muita dificuldade nessa questão porque os alunos da etnia Kayapó não falam a língua portuguesa, mas com um bom planejamento estamos conseguindo com que eles aprendam. Eu trabalho bastante com eles com figuras e

> tento ensinar o português. (Vania Gabriel Campos, entrevista em 03/10/2018 apud, JESUS, 2018, p. 93).

Vania Gabriel Campos Terena, professora que estava em formação no magistério Intercultural, sendo realizada na escola Komomoyea Kovoêro, fala da atuação com os livros didáticos, mas ela não era a única que utilizava esses materiais. Eram todos os professores da escola, como já foi citada sobre a escassez de materiais voltados para as realidades Terena e Mebêngôkre.

No segundo semestre do ano de 2021 e início do ano 2022, chegaram mais livros do estado para escola Terena. É verdade, os livros são bons, mas não condizem com a realidade do povo. Estudantes que não dominam a língua portuguesa não conseguem sobressair usando esse tipo de material. É preciso um material mais específico que, de fato, ajude os alunos a aprender o novo sem desvalorizar a sua maior riqueza: a língua e a cultura do povo.

Atualmente os desafios na escola estadual Terena de Komomoyea Kovoêro continuam, falta de materiais específicos, falta de estruturas de salas adequadas, falta de apoio na formação continuada e mais específica para as realidades e precisa-se de métodos para auxiliar os docentes nas práticas pedagógicas.

Por esse motivo, há uma necessidade urgente de pensar sobre o ensino de língua portuguesa e agir pedagogicamente para chegar a uma metodologia que, ao mesmo tempo em que ensina português, valorize as línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais dos povos. Dessa forma, integrando os interesses de todos os estudantes e trabalhando as dificuldades de cada grupo específico.

A partir dessa problemática é crucial metodologias de ensino de língua portuguesa que atendam a realidade da escola Komomoyea Kovoêro. O planejamento com base em uma concepção teórica de língua enquanto interação e discurso é uma maneira fundamental de desenvolver estratégias metodológicas de ensino de língua portuguesa que atendam satisfatoriamente os estudantes Mebêngôkre e Terena. Considerando todo esse contexto, neste estudo foi proposto uma experiência de ensino de língua portuguesa a partir da leitura e produção de histórias em quadrinhos.

# CAPITULO II – ALGUNS FUNDAMENTOS DA LÍNGUA/LINGUAGEM E DE ENSINO

Conhecer as teorias relacionadas à língua e à linguagem é importante para o docente, pois esse conhecimento subsidiará sua prática pedagógica de leitura e de produção de textos, bem como nos estudos estruturais das variantes linguísticas.

## 2 Língua e linguagem

Para Bolognini; Pfeiffer; Lagazzi (2009), a distinção entre língua e linguagem está na materialidade dos objetos simbólicos que as constituem. A língua é a linguagem verbal, ao passo que a linguagem abrange tanto o verbal quanto o não verbal (formas, cores, melodias etc.) e, portanto, a própria língua.

### 2.1 Concepções de linguagem

O conhecimento das diferentes concepções de linguagem é relevante para a prática docente, especialmente, para o ensino da língua portuguesa. Somente após conhecer essas concepções, o professor poderá definir as estratégias mais adequadas a seu contexto, uma vez que historicamente algumas mudanças vêm permeando o ensino.

Baseando-se na obra de Travaglia (2002), há três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação. A intenção é apresentar uma ligeira explicação sobre as três concepções de linguagem que Travaglia (2002) aborda.

Segundo Travaglia (2002), a primeira concepção é a que entende a linguagem como expressão do pensamento. Nessa compreensão, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas na tradução do pensamento. Então fica nítido, nessa

perspectiva, que quem pensa bem, é quem fala bem e escreve bem. O que de fato está atrás de uma boa produção, seja oral ou escrita, é o que a pessoa constrói no interior de sua mente e expressa por meio da linguagem de forma traduzida. O autor confirma, de forma clara, que "para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam". O autor conclui que, nessa forma de entender a linguagem, "a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução". (TRAVAGLIA, 2002, p. 21).

Essa concepção é fundamentada na gramática, considerada a mais antiga. O ensino se dá pela gramática normativa-prescritiva, onde o que se prescreve é o que deve ser seguido. É importante perceber que nessa concepção, a escrita é superior à fala, a gramática normativa é o núcleo do ensino. É a partir da gramática que se organiza a prática na sala de aula. O plano é montado a partir da gramática e os outros aspectos do ensino são considerados apenas para auxiliar a aprendizagem da gramática, sendo simples complemento.

Há um entendimento que a compreensão da gramática é uma forma de ter êxito e sucesso para falar bem e escrever bem. É muito nítida a convicção de que conhecendo a gramática, o indivíduo consiga dominar a fala e a escrita. Assim ela constitui as normas [...] do falar e escrever "bem" que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional (TRAVAGLIA, 2002, pp. 21 e 22).

Nesse sentido, a leitura e a escrita são avaliadas como diagnósticos de capacidades. Quem pratica de forma satisfatória, dominando as regras da gramática normativa, é um indivíduo considerado dotado de pensamento lógico. Nessa concepção, a língua é considerada como unidade imutável (não muda), imóvel, é a ideia de língua homogênea e uniforme. Para essa ideia só existe uma forma, não existe uma variedade, a língua sempre é a mesma, sempre estável e sem modificações.

Nessa noção de linguagem, o certo e o errado são muito considerados. Um determinado uso está certo e outro está errado, sem considerar o contexto do sujeito e a interlocução que se realiza. O certo é sempre certo, independente do contexto e o errado é sempre errado. O certo é sempre a variedade padrão e o errado são outras possibilidades de variedades da língua. Fica claro que se estiver fora do padrão está errado. Portanto,

> Para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. (TRAVAGLIA, 2002, p. 22).

A análise do texto está posta, já é norteada, a leitura está dada, está criada com a extração dos sentidos do texto. Os sentidos estão postos, isto é, o que o texto quis dizer. O leitor precisa compreender somente o sentido que está inserido dentro do texto. Não há uma produção, coprodução e uma interação.

Em relação ao professor, constata-se que é o detentor do saber que conhece e domina as regras gramaticais com perfeição e o estudante é um ser passivo que recebe esse saber sem interferir ou agir dentro do processo de aprendizagem.

Por fim, fechando essa primeira concepção, o autor ressalta que é válido observar o papel da escola nessa teoria que é ensinar a forma padrão, por meio de exercícios que visem à interiorização das normas linguísticas, para que seja efetivada a aprendizagem da língua oral e da escrita. Aos alunos cabe assimilar passivamente as prescrições com a resolução de exercícios e quem não os realiza, não domina. São considerados transgressores ou incapazes de aprender.

Para o autor, essa concepção de linguagem é a mais antiga, mas ela continua pautando o ensino de língua portuguesa em grande parte das escolas, desconsiderando as variedades linguísticas do português.

Conforme Travaglia (2002, p. 22), "a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação". Nessa concepção de linguagem, também só existe um padrão de língua, as demais são desprezadas. Nela, o pensamento de dom para escrever aparece como sendo ferramenta.

> Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2002, p. 22).

O alicerce teórico dessa concepção é a ideia da comunicação, em que a língua é vista como um código, formado de um conjunto de signos que combinam entre si, segundo regras. Os signos são empregados para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. O código precisa ser dominado pelos falantes, para que haja comunicação, como afirma Travaglia (2002, p. 22).

Nesse sentido, essa proposta entende o sujeito como um indivíduo capaz de internalizar o conhecimento externo, por meio de exercícios repetitivos e respostas seguindo amostras padronizadas. Nessa linha de pensamento, a ação é codificar e decodificar e o texto não pode ter ambiguidade. Dessa forma, a linguagem é concebida como uma ferramenta empregada para

transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando a variante padrão e desprezando-se as demais variedades linguísticas.

Essa concepção está conectada ao estruturalismo e a teoria da comunicação, que concebem a língua como um código que transmite uma mensagem do emissor ao receptor. Nesse sentido, o processo da língua como instrumento de comunicação limita ao estudo interno da língua e deixa de lado o contexto social.

E a terceira concepção, para Travaglia (2002, p. 23), é "a que vê a linguagem como forma ou processo de interação". Essa concepção de linguagem tem a visão mais abrangente, tendo em vista valorizar todos os aspectos do aluno com intuito de ensino que valorize todo o contexto do estudante. Nessa linha de pensamento que abrange e valorize o contexto do estudante, permite que o ensino forneça não apenas o conhecimento da gramática da língua, mas procura levar ao aluno um alargamento de sua capacidade de compreender o mundo global, pensar de forma crítica e com autonomia. Levar para o ensino da língua, a gramática, a valorização do contexto próprio do estudante e permitir que ele reflita sobre o mundo a partir do seu contexto.

É importante ressaltar que, nessa visão, o desenvolvimento do ensino se dá através de textos, compreensão, interpretação, análise e também da produção.

> Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

É importante compreender que isso não significa eliminar a gramática, os conhecimentos das normas que conduzem a língua. Essa concepção possibilita o estudo voltado para as variedades linguísticas, além da variedade chamada padrão. A linguagem como interação compreende que os interlocutores interagem com intuito de transmitir conhecimentos, informações e aprender os novos saberes. Nessa concepção, o sujeito é visto como um ser histórico, ideológico e constituído por linguagem. O sujeito é um ser social que usa a linguagem para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo.

> A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

Os agentes sociais agem por meio da linguagem, constituem-se por meio da linguagem, compreende o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, a linguagem, os enunciados passam pelos contextos e não acontece isolada.

> Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeito que ocupam lugares sociais e "falam" e "ouvem" desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

Essa compreensão teórica proporciona uma visão mais ampla sobre linguagem, permitindo levar os aspectos individuais e sociais em um trabalho pedagógico interacionista. É a concepção mais recente em comparação às outras. Ela é uma concepção primordial que contribui para o ensino-aprendizagem.

Para concluir, é importante fazer uma pergunta: por que aprender concepção de linguagem? Ter conhecimentos sobre essas abordagens é importante, pois é preciso compreender que as escolhas de metodologias de ensino que o professor leva para a sala de aula é uma questão política e teórica. As escolhas de matérias, o uso de textos, a maneira de avaliar e a postura do professor na sala de aula estão ligadas a uma opção política, concepção de linguagem e uma compreensão de si mesmo como educador. Isso está relacionado com a maneira como ele interpreta a realidade, como entende a teoria e pratica essa teoria. Essa compreensão é do contexto, com o objetivo de levar o ensino, entendendo a realidade do aluno, da escola, da família e da comunidade.

Na prática, isso acontece na forma que o educador, com sua compreensão de mundo, segue o sistema de regras, optando por determinadas práticas teóricas e metodológicas. A compreensão das concepções de linguagem, com certeza, pode guiar o educador a escolher a melhor forma de ensino necessário aos estudantes indígenas, partindo da realidade e ampliando a visão de mundo.

## 2.2 Concepção de Gramática

Para trazer o conhecimento sobre a gramática, busco dialogar com o pesquisador professor Luiz Carlos Travaglia. Do mesmo modo que a concepção de linguagem, o autor

afirma que no ensino de gramática não é diferente. O docente segue a concepção de gramática que ele traz consigo, seja a gramática e, consequentemente, do que significa "saber" gramática.

Travaglia (2002) discute que o ensino de gramática é muito valorizado na cultura brasileira. Segundo o autor, para obter bons resultados no ensino, é importante que o professor tenha conhecimento das concepções e tipos de gramática para que possa colocar em prática na sala aula e exercer um trabalho eficaz. "Se a nossa questão é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que se entende por gramática e, de acordo com cada concepção, o que seria saber gramática e o que é ser gramatical" (TRAVAGLIA, 2002, p. 24). Travaglia (2002) apresenta três concepções de gramática. "Há basicamente três sentidos para essas expressões": Gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Conforme Travaglia (2002, p. 30), "a gramática normativa, que é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial". Travaglia (2002, p. 24) diz que "Na primeira concepção, a gramática é concebida como manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente". Nessa perspectiva, a gramática só tem uma forma correta e verdadeira, é como se fosse lei a ser seguida, se tiver alguma coisa fora dessa norma está errado.

Se o sujeito sabe a gramática, entende-se que o sujeito conhece essas regras e as domina, pois sabe falar e escrever bem. É preciso observar que a gramática normativa só considera "correta" a norma culta da língua desprezando outras variedades. Despreza também a variedade oral da norma culta.

> Nesse primeiro sentido afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão de ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua seu país. (TRAVAGLIA, 2002, p. 24).

O conjunto de regras que são usadas pelos falantes seguindo o raciocínio dessa concepção de gramática, desprezam umas das características próprias da língua que é a oralidade. Há também depreciação e preconceito das outras variedades da língua. É importante ir além e refletir que quando há o preconceito, a rejeição das variedades da língua, isso reflete na sociedade que vê a variação linguística de forma hierarquizada, ou seja, uma variedade tem mais prestígio que a outra. Essa primeira concepção estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta. Baseia-se nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral.

Conforme análise, Travaglia (2002, p. 25) diz que “As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral”.

Por fim, para fechar essa discussão sobre gramática normativa, Travaglia (2002, p. 32) afirma que “A gramática normativa é o tipo de gramática que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos”.

A seguir, apresentamos a gramática descritiva baseada em Travaglia (2002). A segunda concepção de gramática é conceituada por Travaglia (2002, p. 27) assim:

> A **gramática descritiva** é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. (TRAVAGLIA, 2002, p. 32).

Essa concepção de gramática, descreve e registra uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência, sendo as unidades e categorias linguísticas existentes e os tipos de construções possíveis.

A gramática descritiva é uma maneira de abordar a língua, essa perspectiva está preocupada em compreender como a língua é de fato. Saber as propriedades e as características que a língua possui, por exemplo, como os falantes usam a língua. Não prioriza a dizer qual é a forma correta de falar ou escrever. Abre um leque para as outras variedades da língua. Ainda conforme o raciocínio de Travaglia (2002, p. 32). “Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”.

Gramática descritiva não deixa de ser regra, mas regra que considera a oralidade dos sujeitos e as outras variedades da língua. Travaglia (2002) diz que essas regras seriam as utilizadas pelos falantes nas construções reais de frases. Não é exagero frisar que a preocupação maior desta concepção de gramática descritiva é explicar como elas são faladas. É muito claro nesse sentido que a gramática descritiva não está preocupada em julgar erros, mas considerar a variação da língua observando a realidade e convivência no contexto.

> A consideração dessa linguística da fala, desses estudos sobre a língua em uso, é importante para o trabalho do professor de língua materna que pretende (de acordo com o objetivo que se proponha) desenvolver a competência comunicativa do seu aluno ou descrever-lhe como é e como funciona a língua que ele utiliza ou leva-lo a observar esses mesmos fatos (a constituição e funcionamento da língua), (TRAVAGLIA, 2002, p. 28).

A gramática descritiva tenta registrar as regras ou normas que são efetivamente seguidas pelos falantes. O trabalho se dá pela observação e hipótese de acordo com a realidade, essas análises são importantes, pois possibilitam explicar os mecanismos do funcionamento da língua.

O terceiro conceito, como diz Travaglia (2002), é o de gramática internalizada ou competência internalizada do falante. Ela é o próprio mecanismo, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua. Nessa concepção, os falantes dizem da maneira que sabem, os enunciados são entendidos e compreendidos pelo outro. Não precisa de um ensino sistemático. O que precisa é de experiência, vivência onde o sujeito está inserido.

Segundo Travaglia (2002, pp. 28 e 29), "não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada". Nesse sentido, a gramática internalizada é um conjunto de regras que é dominada pelos falantes, permitindo o uso normal ou natural da língua. É muito importante perceber que essa gramática não se refere a um tipo de estudo da língua.

Nessa ideia, a língua é um fenômeno natural, que não precisa de escolarização, a língua ocorre naturalmente. Essa perspectiva contribui para o educador ter sucesso no processo ensino-aprendizado. "O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna" (TRAVAGLIA, 2002, p. 30).

Fica evidente que a gramática de uma língua é parte integrante da formação e crescimento cognitivo do estudante, pois é ela que alicerça as ocorrências linguísticas que necessitam de explicação por exemplo.

É essencial ter consciência de que o estudo sobre a gramática não pode ser banido do ensino, isso vale para qualquer língua. Para o autor, a gramática deve ser pensada em propostas que considere que a língua é o fundamento da gramática. E essa deve ser trabalhada com intuito de proporcionar atividade com argumentação, de raciocínio, visando que o falante utilize o máximo de recurso da língua de maneira adequada a cada desafio de interação e comunicação.

> Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internaliza é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva, (TRAVAGLIA, 2002, p. 30).

Por fim, é importante ter ciência de que o sujeito que utiliza a língua precisa compreender que a língua vai muito além do que estudar uma regra, uma norma de elaboração de frase, há um contexto social, histórico e ideológico a ser considerado.

É importante ressaltar que além das três concepções gramaticais, as três maneiras de ver a gramática, ainda é possível observar uma lista de tipo de gramática. Para Travaglia (2002), são onze: Normativa, descritiva, internalizada, implícita, explícita, reflexiva, contrastiva, geral, universal, histórica e comparada. Cada uma dessas gramáticas tem características particulares.

É fundamental ter consciência que a gramática sozinha, isolada, não é suficiente para o aprendizado da língua. O professor precisa compreender que saber falar não é somente ter competência gramatical, ter domínio de regras e normas. É primordial que a gramática seja ensinada para que o aluno se aproprie de técnica linguística que atua de forma eficaz na sociedade onde vive.

Precisa-se destacar que as três concepções apresentadas não têm intuito de dizer que trabalhar com gramática é errado, mas quando trabalha de forma isolada, de forma fragmentada não é recomendado. Isso fica claro nas concepções que Travaglia (2002) apresenta que as teorias das concepções é um guia, é uma clareira na floresta fechada para quem está sem saída ou perdido, dando possibilidade de seguir em caminhos mais claros. O conhecimento das concepções da gramática é fundamental por ganhar um rumo a ser seguido.

É valido relembrar que o educador tem papel importante na mudança, talvez um papel principal nas mudanças em todo os aspectos que se relacionam sobre o ensino da gramática. Aspectos que institui sujeito ativo de linguagem, sujeito que seja capaz de pensar, ser crítico, ser autônomo e buscar seu direito de forma coerente de acordo com o contexto.

É preciso que o educador se avalie em relação às suas metodologias, se são metodologias arcaicas e ultrapassadas. Desapegar dessas metodologias ultrapassadas e empregar novas metodologias é importante para colocar o estudante na sociedade como ser ativo.

Finalizando essa discussão é bom ressaltar a importância da gramática de uma língua, mas a questão é como se trabalha. O desafio é desfocar no que parece ser certo e errado. As concepções de gramática devem ser exploradas como forma de interação. Em uma análise de certo e errado, é mais viável trabalhar como ferramenta de interação.

## 2.3 Tipos de ensino de língua

A metodologia de ensino de língua precisa de rumo diferente do que normalmente acontece nas escolas. O ensino centralizado na normatização mecânica de regras, normas, nomenclaturas não motiva o aluno e não fornece a ele a capacidade de interação prática no seu contexto.

A língua é uma necessidade social de interação de forma diferente nos variados contextos, pois cada sujeito tem sua especificidade. Respeitar e considerar essa individualidade em relação ao contexto do estudante é fator primordial para uma metodologia ter sucesso, assim atingir um bom resultado.

É primordial que o educador reflita sobre o tipo de ensino que oferece em suas aulas. Conforme Travaglia (2002), podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

Travaglia (2002, p. 38) diz que "o ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística, considerados errados/inaceitáveis. Esse tipo de ensino visa a dar importância à gramatica normativa, que privilegia o ensino da norma culta, considera a escrita da língua. Essa concepção de gramática perspectiva tira do estudante de seu saber linguístico real, dizendo que é errado/inaceitável e impondo outro modo que substitui como certo/aceitável. Além de negar, desconsiderar duas fases ao mesmo tempo, simultaneamente quando diz "faça isso" quer dizer "não faça aquilo"

> Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção forma da linguagem. (TRAVAGLIA 2002, p. 38).

Assim, o ensino prescritivo é voltado para guiar o estudante a "dominar a norma culta ou a norma padrão e "ensinar a variedade escrita da língua".

O ensino descritivo objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Travaglia (2002) tem a concepção de que a forma descritiva trata sobre habilidades já adquiridas, sem que estas sejam modificadas, e como são utilizadas. Se preocupa em mostrar como a linguagem funciona na sociedade com suas variadas funções.

O ensino produtivo, para o autor, intenciona o estudante a ter novas capacidades linguísticas. Nesse tipo de ensino, a intenção é ampliar os conhecimentos linguísticos do estudante. A intenção dessa ideia de ensino, é que o estudante adquira os conhecimentos em relação à língua, visando um maior repertório quando deparar com desafios linguísticos na interação social dentro da sociedade.

> O ensino **produtivo** objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficientes; dessa forma, não quer "alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas" (Halliday, McIntosh e Strevens, 1974:276) (TRAVAGLIA, 2002, pp. 39 e 40).

É valido ressaltar que ensino produtivo permite o estudante enriquecer o uso de sua língua, aumentando sua capacidade de comunicação nas interações verbais em variadas situações sociais.

Segundo Travaglia (2002), "O ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado" o autor afirma também que o ensino produtivo além de corresponder e ser apropriado em considerar o contexto "desenvolve a competência comunicativa já que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa especificamente o desenvolvimento de novas habilidades". Fica evidente que o ensino produtivo amplia a competência comunicativa do estudante, possibilitando a obtenção de convívio crítico e melhora a interação do estudante nas esferas onde vivenciam.

## 2.4 Retextualização e o ensino

A partir de uma perspectiva de ensino produtivo, com uso de gêneros textuais nas aulas de línguas, a noção "retextualização" pode contribuir efetivamente com a discussão sobre a prática de ensino na sala de aula. Isso porque muitas atividades de escrita propostas são retextualizações. No caso da experiência de ensino como os alunos Terena e Mebêngôkre (Kayapó), a retextualização foi recorrentemente usada.

De acordo com Marcuschi (2001), a retextualização atua na construção de relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pretende considerar os efeitos de interação e retextualização como constituintes de formação individual, pessoal, social, intelectual e cultural. Mas o que é retextualização? Na concepção de Marcuschi (2001), retextualizar não é uma atividade de transformação de um suposto texto caótico e descontrolado para outro organizado e controlado. Pelo contrário, nela podemos ter formas linguísticas eliminadas e outras acrescentadas, substituídas ou reordenadas, todas de maneira consciente, seguindo estratégias diversificadas.

Assim, temos que a retextualização lança mão da sistematização e da reflexão sobre autoridade dos gêneros, da avaliação das condições de uso, adequações e manejo da língua, falada ou escrita, pelo indivíduo.

> Partindo dessas posições, busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomina retextualização (MARCUSCHI, 2001, p. 46.).

É importante perceber que a retextualização não se dá apenas de um texto para outro, mas também da fala para a fala, da fala para a escrita ou da escrita para a fala.

A oralidade possui um grande conjunto de elemento de símbolo que não pode ser passado para a escrita. Alguns exemplos de símbolos da oralidade são gestualidade, tom de voz (diminuir e aumentar volume), muitas repetições de palavras, pausa, sotaque, falar rápido, movimento do corpo entre outras. Marcuschi (2001, p. 46) diz que “Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia, etc.)”. A escrita se desloca do sujeito, se distancia um pouco, é um afastamento físico, pois a escrita não permite colocar o grande conjunto de símbolos da fala, mas usa outros recursos gráficos. Marcuschi (2001, p. 46) afirma que “a escrita se serve da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos, e pictóricos, entre outros para fins expressivos”

Nesse sentido, podemos perceber que a fala é a maneira de representação da língua. A escrita é outra maneira de representação da língua e ambas têm uma ordem e não são desordenadas. Nem tudo que está na oralidade está na escrita e vice e versa.

> Assim, para evitar mal-entendido, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente "descontrolado e caótico" (o texto falado) para outro "controlado e bem-formado" (o texto escrito). Fique claro, desde já que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problema para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferência mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para a outra ordem. (MARCUSCHI, 2001, p. 47.)

Assim, a retextualização pode acontecer, segundo Marcuschi (2001), de quatro formas diferentes: - da fala para a escrita; - da fala para a fala; - da escrita para a escrita; e - da escrita para a fala.

Para o autor, a prática da retextualização como ferramenta de aprendizado vai muito além da visão simplista que acredita ser a retextualização uma mera conversão de um gênero textual em outro. Muito mais que isso, durante o desenvolvimento da habilidade de retextualizar, os estudantes vão se dando conta que os gêneros textuais atendem a objetivos distintos nas relações sociais, percebem que certos gêneros atendem melhor a determinadas situações comunicativas que outros. Dessa forma, apropria-se da consciência de que sua fala e a escrita são instrumentos capazes de impulsionar sua inserção em outros meios sociais onde ele ainda não percorre.

## 2.5 Interculturalidade e ensino indígena

Antes de fazer uma discussão sobre Interculturalidade é importante pensar sobre a Educação Indígena. Pensar educação é muito mais do que pensar escola. Assim, tratar da Educação Indígena é importante pensar em Territórios Étnicos educacionais. Refletir sobre Territórios Étnicos educacionais remete a pensar no contexto específico de cada comunidade em relação às particularidades de cada escola indígena, ou seja, considera o contexto próprio.

É importante ressaltar que somente na década de 80, que os indígenas começaram a ter o direito ao direito. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 instaura uma nova noção de cidadania a desnaturalização das desigualdades sociais. Nesse âmbito tem uma afirmação das diferenças e o direito de se auto representar.

> Assim, a nova Carta Magna iniciou um novo momento na relação entre o Estado e os povos indígenas, pois instituiu direitos fundamentais à própria preservação física e cultural dos indígenas, optando o Constituinte pelo respeito à pluralidade étnica e à diversidade cultural. (ALBUQUERQUE et al., 2016, pp. 32 e 33).

Desde a invasão dos colonizadores europeus nos territórios dos povos indígenas, na terra brasileira, e posteriormente a chegada das instituições escolares, houve um período obscuro para os povos indígenas. Então desde a chegada dos colonizadores, em 1500, os povos indígenas têm contato com outras sociedades não indígenas. Os relatos históricos revelam que os indígenas sofreram violências físicas, culturais e simbólicas.

Não se pretende nesse momento detalhar os momentos históricos dos povos originários que foi contada pela visão eurocêntrica, deixando os indígenas invisíveis, colocando a cultura, a crença, o modo de vida, a maneira de pensar, de agir e de ensinar como inferiores aos saberes dos colonizadores europeus. Essa ligeira lembrança nefasta tem como intenção propor uma reflexão que a Interculturalidade não se restringe apenas de um bom relacionamento de povos. Como afirma Paula (1999, p. 76), “Quando se fala em interculturalidade, a ideia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma”.

No âmbito da legislação de Educação Escolar Indígena Intercultural, Bilíngue, específica e diferenciada, pensar Educação Indígena Intercultural como direito é muito além do que pensar uma educação escolar.

> Esses direitos são resguardados por instrumentos normativos nacionais e internacionais, com destaca para a Constituição Federal do Brasil (1988); Lei de diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394(1996); Plano Nacional de Educação PNE (1998) e Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (2002) (ALBUQUERQUE et al., 2016, pp. 47 e 48).

A Educação Indígena não se resume à escola, a Educação Indígena passa pela esfera, pelo campo da cultura tradicional, valores, línguas e Territórios. É fundamental pensar no âmbito desse processo e dessa construção de identidade.

O termo Intercultural se refere à importância da escola para os povos indígenas para operar o contato com os não indígenas. Educação Intercultural é necessária como elemento de contato, pois ela pode fazer uma interface entre os indígenas e os não indígenas. É como se o povo tivesse se apropriado da instituição no primeiro momento da colonização, que tinha como objetivo a dominação e revestisse essa instituição para trabalhar a favor do povo indígena na garantia da cultura e da identidade.

A escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro trabalha nessa linha de pensamento, usando a escola como ferramenta para mediar os conhecimentos indígenas e conhecimentos ocidentais. É evidente que a escola Terena precisa melhorar, mas trabalhando na concepção de que não tem uma cultura superior a outra, ou uma cultura inferior a outra, sendo essa percepção um fator importante para perceber que existem culturas diferentes, com valores e saberes próprios de cada povo. E ainda mais, os saberes podem ser compartilhados para enriquecimento cultural, social e intelectual dos estudantes. Nesse sentido, a Educação Intercultural é fator primordial para as escolas Indígenas.

> "A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Não se propõe, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula. Ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo". (PAULA, 1999, p, 78).

Referindo-se sobre Educação bilíngue, a autora afirma que ela está inserida nessa relação intercultural, sendo importante refletir que os povos indígenas possuem uma variedade de línguas. Essa questão das variadas línguas que os povos indígenas têm em suas realidades é tratada como multilinguismo.

A Educação Intercultural, bilíngue, específica e diferenciada diz respeito ao fato que no mesmo povo indígena há situações muito próprias, particulares que dependem da relação com a Terra, Território e do contato. Assim, é preciso que o professor faça essa reflexão para executar bem a sua prática proposta com planejamento. Nesse caso, é papel do professor indígena articular a mediação dos conhecimentos entre a cultura Indígena e cultura Ocidental. Para isso, o professor indígena tem que perceber que ele é um sujeito social muito mais amplo do se possa imaginar, precisa se apropriar dos conhecimentos, conhecer minimamente as relações, as políticas educacionais, as políticas envolvendo Território, conhecendo os textos legais que tratam sobre as questões indígenas. Ele precisa ter conhecimentos pedagógicos, ter conhecimento profundo da cultura do povo, saber os conhecimentos ocidentais para consolidar a Educação Indígena Intercultural e, dessa forma, aproximar a comunidade de seus desejos e objetivos específicos.

Nessa perspectiva, olhar a educação indígena e perceber que é necessário respeitar a especificidade de cada povo e também de cada escola é essencial para ter uma Educação Intercultural. A especificidade está na crença, nas pinturas corporais, nos artesanatos,

casamentos, enterros, história do povo, religiosidade, língua, rituais, danças, jogos, tempo de plantar, tempo de colher, economia, política e cultura em geral. Isso é pensar a escola em contexto indígena para além da escola eurocêntrica ocidentalizada. Assim, entrelaçada como teia de aranha, uma rede de relações é tecida cotidianamente com a sociedade e o conhecimento ocidental. A escola é o lugar no qual tais conhecimentos são ressignificados a partir da epistemologia indígena.

É importante ressaltar que a interculturalidade que defendemos, que queremos rompe com a hierarquia de conhecimentos, assume a premissa dos saberes próprios, na qual o conhecimento é concebido como um sistema aberto e interdependente em constante criação e renovação.

> Assim, podemos concluir que a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos. (PAULA, 1999, p. 88).

O processo de ensino aprendizado é primordial para articulação do intercâmbio positivo que contribui entre uma sociedade e outra. O diálogo verdadeiro é indispensável, diálogo contínuo, diálogo transparente, diálogo enriquecedor que consolida e valoriza os diversos conhecimentos. Sendo assim, a Educação Intercultural traz à tona processos educativos próprios dos povos indígenas que foram obscurecidos, silenciados e ocultos, fazendo da escola indígena um lugar de partilha de saberes, aberta ao diálogo, recebendo do outro o que ele pode oferecer de bom. Sabendo sempre que:

> A interculturalidade nos processos educativos escolares é um direito dos povos indígenas, assim como a utilização e valorização de suas línguas maternas no currículo. Considerando que a educação escolar nos domínios sociais indígenas historicamente se deu apenas em língua portuguesa, os indígenas encontram-se diante de um novo paradigma educacional, o qual deve promover uma educação bilíngue e intercultural, o que poderá favorecer o Bilinguismo nessas sociedades. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 53).

Nesse sentido, é interessante pensar que a Educação Escolar Indígena precisa ser instrumento, ferramenta que consolida a cultura indígena, pois também é fundamental preparar os estudantes indígenas, para interagir e comunicar com outras sociedades, de acordo com interesse da comunidade. Assim, os estudantes futuramente poder defender seu povo das mais

diversas situações e com propriedade abordar o conhecimento cultural do seu povo com diversas sociedades, mostrando a real história dos povos originários.

## 2.6 O ensino de língua portuguesa em contexto indígena

É importante ressaltar que, para trabalhar com a língua portuguesa, é preciso redobrar a atenção em relação à valorização, ou seja, o *status* das línguas. Nesse caso, é preciso deixar claro para a comunidade e alunos que a língua indígena e a língua portuguesa têm seus valores, sendo cada um importante nos seus contextos sociais e não podemos alimentar a ideia de que a língua portuguesa tem maior prestígio. A efetivação da segunda língua é importante, mas não pode anular a língua original.

Apesar de ser desafiador é necessário discutir/refletir sobre a ideia de que o português seja a língua dominante e, de alguma forma, de maior prestígio. Pensando nisso, muitas vezes, essa influência chega de fora da comunidade ou o próprio estado impõe para as escolas indígenas de forma desrespeitosa.

Infelizmente as secretarias de estado impõem modelos curriculares que não atendem especificidades das escolas indígenas. Paula (2018, p. 30) ensina que isso acontece por vários motivos, “[...] seja pela imposição de matrizes curriculares por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena”.

Se for investigar sobre as imposições poderia citar uma lista com muitos exemplos, mas queremos elencar somente esses argumentos para podermos ter sempre cautela quando se quer trabalhar com o português para não cometermos equívocos e futuramente ter impactos irreparáveis.

Pensando em valorizar a vivência e a realidade dos estudantes, o uso de textos em quadrinhos pode ser uma forma vantajosa no ensino do português como segunda língua. Isso porque através da leitura e produção de histórias em quadrinhos o aluno pode trabalhar o seu próprio contexto cultural com suas histórias, crenças, rituais, modo de vida e visão de mundo.

Nesse sentido, é essencial explorar os gêneros textuais no sentido de contribuir com o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, buscando maior compreensão dos vários

aspectos linguísticos e contextos de uso da segunda língua, respeitando cada realidade e as línguas indígenas.

O respeito pela língua indígena, a cultura em geral é fundamental, pois se considerar, valorizar a língua original é um grande avanço para trabalhar com o português como segunda língua. O educador tem papel muito importante para mediar o intercâmbio entre os dois conhecimentos, fazer-se a interculturalidade ser positiva juntando os dois conhecimentos, transformando em práticas pedagógicas. Paulo Freire diz "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma neutra" (Freire, 2002, p. 46)

A fala de Freire é pertinente e não deixa de ser uma verdade, uma realidade nos dias atuais, o mundo está constantemente mudando de forma acelerada, é preciso acompanhar a mudança e o ritmo acelerado adequando às realidades indígenas. Com as mudanças do mundo, evidentemente há inúmeras linguagens a serem aprendidas. Compreender o português nesse mundo moderno é fundamental, mas não podemos inserir a língua portuguesa como os colonizadores fizeram impondo para os povos originários de forma, violenta e assassina.

É preciso ter prudência para trabalhar com o português, mas sabemos que é preciso trabalhar o português, pois a interculturalidade é um direito do aluno e da comunidade.

É valido ressaltar que o português para o povo Terena de MT, e acredita-se que para outros povos também, é a língua que possibilita a interação em todos os âmbitos da sociedade e é utilizada como ferramenta de diálogo com a sociedade não indígena.

O educador tem que operar os dois conhecimentos, indígenas e não indígenas. É necessário que o professor vivencie a realidade indígena, saber o que os estudantes sabem e o que precisa saber observando a realidade própria. A educação indígena passa pelo seio da cultura tradicional, território, valores, línguas e outros aspectos específicos de determinado povo.

Refletindo sobre todo o contexto indígena é primordial o gênero história em quadrinhos infantil como recurso pedagógico, pois os quadrinhos permitem trabalhos amplos nas áreas da educação, é nítido perceber temas que abrangem o social, a política, a educação, a saúde, a cultura, a religião, economia entre outras.

Para fechar essa prazerosa e calorosa discussão sobre o ensino de língua portuguesa em contexto indígena é valido argumentar que o professor que ministra a língua portuguesa tenha comprometimento verdadeiro com a comunidade indígena. Para que os estudantes conheçam e

exerçam seus direitos e deveres na sociedade não indígena, mas também assegure que os estudantes indígenas continuem praticando fortemente e largamente a cidadania no contexto social do povo.

## 2.7 RCNEI – Ensino de língua na escola

Como ponto de partida na tentativa de se pensar em uma metodologia de ensino voltada às reais necessidades das sociedades indígenas Terena e Mebêngôkre (Kayapó), procuro também apoio nas propostas apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, que sugere o trabalho com a produção textual dos mais diversos gêneros e tipos textuais como um amplo embasamento nessa construção de conhecimento.

> Sempre que escrevemos alguma coisa que faz sentido, que tem um objetivo numa situação qualquer, estamos escrevendo um texto. O texto, independentemente de sua extensão, é, assim, uma unidade linguística, escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa (RCNEI, 1998 p.135).

É fundamental usar a escrita e deve-se utilizar para a produção de diferentes tipos ou modalidades de textos. No RCNEI (1988), são apresentadas como propostas os gêneros textuais para atividades em aula, na finalidade de usar como fio condutor para vivenciar com variados tipos de textos e gêneros textuais.

O RCNEI (1988) orienta que as práticas de textos podem ser desenvolvidas em língua indígena ou em língua portuguesa. O educador precisa se assegurar das realidades dos estudantes e ter critérios claros para utilizar as práticas, as escolhas têm que ser de acordo com cada faixa etária, a necessidade, o interesse do aluno e a especificidade própria. É preciso ter objetivo nítido para construir o conhecimento e contribuir para o aprendizado do estudante.

A seguir algumas sugestões que contribuem com as práticas de textos em sala de aula.

**Contos, crônicas, histórias, relatos.**

> Relatos escritos de viagens, de festas, de pescarias, de caça, de fatos do dia-a-dia, assim como histórias imaginadas pelo autor, fornecem elementos para a análise da organização do texto escrito, no que se refere à sequência das ideias e aos sinais

> gráficos utilizados (travessão, pontos de interrogação, exclamação etc.). (RCNEI, 1998 p.140)

Segundo o RCENI (1998), é nesse tipo de textos, se escritos em português, que frequentemente aparecem expressões típicas de discursos orais indígenas ("sim, eu vou contar", "no tempo de antigamente", "os mais velhos contam").

Outras propostas de textos que permitem inserir nas aulas de ensino de línguas como forma de instruções.

**Receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas.**

De acordo com RCNEI (1998), “Textos desse tipo ensinam e explicam como fazer coisas seguindo etapas bem determinadas para que uma ação tenha um bom resultado ou para que uma associação de pessoas funcione bem”.

Outros textos também são propostos, bilhetes, cartas, radiogramas, receitas, documentos pessoais, histórias em quadrinhos, textos de jornais e revistas, pois esses textos são fundamentais para o desempenho de atividades de produção de texto e de leitura, são textos muito usados nas comunidades indígenas.

No entanto, não podemos nos perder nesse processo de criação textual, pois vários tipos de textos devem ser trabalhados com a finalidade de permitir ao aluno um conhecimento amplo e não um conhecimento mecânico de aprender a ler e escrever, pois ensinar a ler e escrever vai além das atividades de decodificação.

O RCNEI é uma fonte muito rica de sugestões e embasamento teórico, como já foi abordado é um orientativo, um manual importante para compreender maneiras que possam de fato contribuir com o aprendizado voltado às realidades dos estudantes indígenas.

É interessante que os educadores dominem o gênero textual que for selecionado para ensinar aos estudantes, se por ventura o professor deparar com dificuldade e não conseguir dominar de forma que possa contribuir com os estudantes é importante a escola, solicitar curso ou oferecer estudos sobre esse tipo de prática. Traçar planejamento de cursos ou atividades de produção textual são iniciativas promissoras nas escolas.

## 2.8 Paulo Freire e o ensino na escola indígena

A prática docente, considerando a visão de Paulo Freire (2002), precisa valorizar os atores envolvidos no processo. Sabemos que a educação nas escolas indígenas atualmente precisa de novas práticas, por conta de todo o planeta estar mergulhado nas mudanças promovidas pelo avanço tecnológico. As comunidades indígenas também estão mergulhadas nesses meios tecnológicos ou deveria estar por necessidade. Com a chegada da globalização, as comunidades são impactadas, sendo obrigadas a decidir situações que são muito complexas. Cabe a cada povo estar atento a essa situação e usar esses meios para contribuir com a sobrevivência e a manutenção da sua cultura tradicional.

Sabemos que, nas comunidades, muitas ideias de Paulo Freire são praticadas, mas, muitas vezes, não estão muito claras para os professores indígenas. Nesse sentido, consideramos que a teoria que Paulo Freire é muito importante e precisa ser compreendida pelos professores para que a execução da prática pedagógica possa ser bem-sucedida. Vale salientar que a ideia de Paulo Freire no livro "Pedagogia da Autonomia" valoriza os aspectos da vida social do indivíduo. Assim, considerar o contexto dos envolvidos na metodologia adotada dentro do contexto educacional pode possibilitar melhorias no ensino e aprendizagem. Isso, lembrando que, para Paulo Freire, os atores do processo são protagonistas e precisam de autonomia.

Para favorecer a autonomia, discussões com a turma podem ser feitas. As conversas podem contribuir com a percepção dos envolvidos a respeito da importância da interação entre os conhecimentos e compartilhamento das alegrias e das tristezas, sempre considerando os momentos ruins e desafiadores durante a ação. Com o diálogo verdadeiro durante as interações, pode ser extraído os mais ocultos saberes dos contextos históricos e geográficos de cada um dos estudantes. Isso mostra que as vivências dos educandos são carregadas de experiências e os conhecimentos que já possuíam de concreto e internalizados são saberes fundamentais para sua vida em sociedade.

Para que a dinâmica da aprendizagem aconteça, o professor precisa ser capaz de ouvir os educandos. Segundo Freire (2002, p. 71), "o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala com ele". (FREIRE, 2002, p.71). Nesse percurso de entendimento, é preciso valorizar os conhecimentos prévios para

a troca de experiências, para que juntos, professores e estudantes construam novos conhecimentos. Muitos saberes estão presentes nas sociedades, nas manifestações culturais e no próprio indivíduo, mas é preciso criar possibilidades para a produção desses conhecimentos de forma concreta.

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2002, p. 12).

Com essa compreensão, o professor, ao valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem, também valoriza seus próprios saberes, pois não cai na armadilha da ideia de que ensinar é apenas transferir conhecimentos. Freire (2002) tem a linha de pensamento de que o discente deixa de ser o aluno passivo que só recebe informações, pois assume uma postura mais ativa, participativa no processo de ensino e aprendizagem, já que "não há docência sem discência".

Sendo assim, é preciso ser ousado com o objetivo de sempre buscar o novo, buscar os saberes nos cotidianos sociais, nas práticas culturais, nos afazeres do dia a dia e nas práticas religiosas. Brasil (1998, p. 62) corrobora esse sentido afirmando que "O conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento em que é vinculado".

Nessa percepção, é preciso ter vivência e conhecimento da realidade para dar significado aos conteúdos através da realidade do aprendiz. O professor tem que sair da zona de conforto para perceber que precisa ir além do que está proposto nos livros didáticos, deixando de tentar depositar os conhecimentos dos livros nos alunos. Nesse sentido,

> O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo" (FREIRE, 2002, p. 13).

O professor precisa provocar a curiosidade do aluno, pois já tem muitos conhecimentos prontos nos livros e na internet, porém não estão prontos e finalizados, é preciso construir o novo, a partir do pronto e, para isso, a curiosidade é fundamental. Fazendo a junção dos conhecimentos tradicionais e ocidentais, o professor indígena terá muita possibilidade, espaço e lugar

para considerar a interculturalidade nas escolas indígenas. Conforme a linha de pensamento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.

> Os desafios que os povos indígenas enfrentam na atualidade exigem dos professores indígenas uma postura e um trabalho adequado e responsável. Devem estar comprometidos em desenvolver o processo de ensino- aprendizagem não como únicos detentores de conhecimentos, mas como articuladores, facilitadores, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos. A escola indígena deve ser espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela. (BRASIL, 1998, p. 43).

Dessa forma, todas as vezes que o planejamento é praticado, temos que avaliar para poder enxergar se realmente estamos alcançando o objetivo e se estamos adequados à turma na qual estamos atuando. É importante que o educador coloque nos planos de ensino, que fique muito bem claro os valores dos saberes sociais da comunidade e os saberes culturais. É fundamental a valorização do multiculturalismo, da diversidade étnica das sociedades. O educador que adota, acolhe as diferenças, respeita o modo de vida de cada povo, perceba a singularidade de cada povo e comunidade, contribuindo para a autonomia de quem está sendo ensinado.

Assim, considerando Freire (2002, p. 35) "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber". A experiência mostra que o conhecimento significativo adquirido se dá de forma conjunta. E as experiências das crianças compartilhadas entre elas e mediadas pelo professor podem se tornar conhecimentos cognitivos.

Os conhecimentos inseridos nos contextos sociais são novos, mas ao mesmo tempo significativos para as crianças, significativos por razão deles fazerem parte da vivência. É importante salientar que Freire (2002, p. 50) diz que, "o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social". Assim, a visão humanista e dialógica de Paulo Freire tem relação com as concepções de linguagem, concepções de gramática, retextualização, sequência didática e histórias em quadrinhos. Todas essas ideias teóricas são fundamentais para o desenvolvimento da experiência com o uso dos gêneros textuais em quadrinhos. O texto em quadrinho pode oferecer e possibilitar a liberdade, o respeito, a autonomia que o aluno precisa na produção de um conhecimento significativo na língua portuguesa. Na proposta de leitura e de escrita de histórias em quadrinhos, podem ser considerados e valorizados muitos aspectos da realidade dos estudantes, atendendo às demandas das comunidades indígenas que desejam aprender o português como segunda língua.

Paulo Freire (2005) defende a pedagogia do diálogo, isto é, “a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Para o autor, o educador não pode ser apolítico, se manter em uma situação confortável de comodismo que não desagrade ninguém, nem os opressores, nem estimule a consciência de opressão. Nesse caso, é muito claro a ideia de Paulo Freire quando diz que “a dialogicidade” é a essência da educação como prática de liberdade. Isso demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo. A comunicação é expressa pelas palavras e pela ação. Por isso, a verdade tem que estar constante nesses dois momentos de construção e ação da educação, tanto do aluno quanto do professor. Para o autor, é isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam.

O diálogo entre educador-educando começa no planejamento do conteúdo programático, quando o professor questiona o que vai refletir com seus alunos. Mas esse conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos estudantes. Ele tem que ter uma relação com o que eles vivem no mundo atual. Tem que haver uma conexão real com a realidade para que o aprendizado se consolide.

Pelo que sabemos, ensinar e aprender é uma constante investigação. Paulo Freire adverte para que não torne o homem, nesse processo, um mero objeto de investigação. Que não se perca a essência do ser humano. Quando o professor protege a essência do ser humano, ele acolhe, respeita, valoriza, oportuniza o estudante a conhecer e a concretizar novos conhecimentos.

# CAPITULO III - CONHECENDO OS QUADRINHOS

## 3 Gêneros textuais em quadrinhos

As histórias em quadrinhos atualmente é um recurso pedagógico fundamental no ensino e aprendizagem para a formação de leitores críticos. É preciso esclarecer que há uma dificuldade em compreender as histórias em quadrinhos e sintetizar o aspecto que foi necessário ser guiado pelo diálogo com RAMOS (2009), que trata sobre esse assunto com propriedade.

Ramos retrata como é difícil discernir os nomes dos diversos gêneros que envolvem as histórias em quadrinhos. O equívoco ocorre pelo fato de não compreender as características da história em quadrinhos. Percebe que não são somente pessoas comum que têm desconhecimentos, são instituição renomadas e jornais.

Charge e Tira Cômica são textos de humor, mas ambos têm suas particularidades, cada um tem característica própria. A charge discorre sobre os acontecimentos relatados na sociedade. A charge utiliza das personagens reais de forma caricata, tendo como alvos políticos, atores, atrizes, jogadores de futebol e outras celebridades.

A tira apresenta personagens fictícios e ambientes fictícios. Alguns autores se baseiam em personagens reais para criar a imaginação. Dois exemplos para ilustrar a intenção do autor. A intenção de Ramos é esclarecer as características de cada gênero.

É habitual dizer que as histórias em quadrinhos têm característica da literatura. Alguns autores fizeram adaptações escreveram em forma de quadrinhos textos renomados da literatura e isso reforça ainda mais a ideia de literatura. Segundo Ramos (2014), “adaptações em quadrinhos de clássicos literários – como ocorreu com A relíquia, de Eça de Queirós, e O Alienista, de Machado de Assis, para ficar em dois exemplos – ajudam a reforçar esse olhar”.

Rotular as histórias em quadrinhos de literatura é um desconhecimento da própria linguagem dos quadrinhos ou é uma forma de não aceitar os quadrinhos como linguagem própria. Talvez o receio de não considerar as histórias em quadrinhos com linguagem própria seja por motivo histórico de preconceito aos quadrinhos.

É importante reconhecer que há muitos aspectos semelhantes com a literatura, reconhecer e respeitar isso é fundamental, pois agregam muito ao aprendizado. As semelhanças

não são somente pela literatura, os quadrinhos, também são muito próximos ao cinema e teatro. Ramos (2009) “há muitos pontos comuns com a literatura, evidentemente”, o autor reforça essa ideia dizendo que as semelhanças também existem com outras linguagens. “Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens”.

É de fundamental importância reconhecer as ligações das linguagens dos quadrinhos com outras linguagens, pois fornece uma gama de conhecimento e que deve ser compartilhada. É evidente que cada uma das linguagens se relaciona com a outra conforme a autonomia que é própria dela.

É interessante o relato de Ramos (2009) referente à autonomia da linguagem própria dos quadrinhos, dizendo que autonomia se deu há mais de um século.

A linguagem própria dos quadrinhos é percebida pelos elementos que compõem o referido gênero. A ação passa no interior do quadrinho, o tempo da narração se desenrola de um quadrinho para o outro ou é condensado em um único quadrinho.

História em quadrinhos é um gênero textual narrativo contado em pequenos quadros em sequências através de diálogo direto entre seus personagens. É usada a linguagem verbal que são as palavras e linguagem não verbal que são as imagens. Eisner (1988, p. 13) corrobora “A história em quadrinhos lida com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens”.

A história em quadrinhos pode ser contada usando somente sequência de imagem conhecida como não verbal. Conforme Eisner (1988, p. 16), “É possível contar uma história apenas através de imagem, sem ajuda de palavras”

As histórias em quadrinhos são vários gêneros, como confirma Ramos (2009) “Pode ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado quadrinhos, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos”.

Cada um desses gêneros que está dentro do “grande guarda-chuva” mesmo que muito semelhantes, tem suas particularidades próprias. Compreender essa essência dos quadrinhos é fundamental para contribuir com os estudantes, é preciso também entender o contexto do surgimento dos quadrinhos.

## 3.1 Contexto Histórico dos quadrinhos

É importante compreender o contexto histórico das histórias em quadrinhos para situar sobre esses gêneros textuais que fornecem riquíssima possibilidade de práticas pedagógicas. Desde o primórdio da humanidade, a arte rupestre nos fornece exemplos de sequência de desenhos como forma de comunicação.

Nos primórdios da humanidade eram feitos registros de desenhos em cavernas, grutas ou em outros lugares onde viviam. Certamente era algo essencial, pois precisavam registrar os acontecimentos e transmitir conhecimentos. Os registros eram importantes para sobrevivência, os desenhos orientavam como caçar, plantar, fazer outras atividades do cotidiano e informavam acontecimentos. As artes feitas nas paredes das cavernas eram a forma que transmitiam os conhecimentos e mensagens de informação que contribuíam com as lutas diárias de sobrevivência.

> De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elemento de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (BARBOSA, 2014, p. 8).

As sequências de desenhos transmitiam mensagens que eram compreendidas e úteis para os primitivos suprirem as suas necessidades de sobrevivência. Quando analisamos a primeira forma de comunicação gráfica é evidente que o aspecto da linguagem era essencial para a sobrevivência do homem primitivo. Concluímos que as primeiras sequências de desenhos, a arte rupestre foram as primeiras histórias em quadrinhos.

É muito claro que as histórias em quadrinhos atualmente tiveram aprimoramento, incremento e sofisticação. Como afirma Barbosa (2014, p. 9), “Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos”.

Com o passar do tempo e a evolução da humanidade, as sequências de desenhos já não eram suficientemente satisfatórias para acompanhar as necessidades das mudanças dos grupos, pois viviam andando de um lugar para outro em busca de melhoria e sobrevivência. É nítido

que as imagens feitas por eles nas cavernas, em outros lugares, atendiam, supria as suas necessidades de comunicação, mas a evolução foi se aprimorando. Corroborando Barbosa, (2014, p. 9) diz que “No entanto, embora as figuras das cavernas atendessem satisfatoriamente à necessidade de comunicação do homem primitivo, elas logo se mostrariam insuficientes para acompanhar o desenvolvimento humano”.

Com o desenvolvimento da humanidade, outro meio de comunicação foi também essencial para completar as figuras desenhadas nos primórdios da humanidade. Então a escrita simbólica seria o meio de comunicação que poderia acompanhar a evolução, foi usada em materiais leves de fácil manuseio e locomoção. Com os registros das escritas, essa linguagem passou a ser utilizada como elemento principal de comunicação. É importante ressaltar que a grafia continuou com uma relação muito próxima e de complemento para a outra linguagem e vice e versa.

> À medida em que as comunidades se tornavam nômades, a escrita simbólica, grafadas em matérias mais leves, como o couro ou pergaminho, passou a funcionar como elemento básico de comunicação. Ainda assim, a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. (BARBOSA, 2014, p. 9).

Com a criação do código escrito houve um avanço gigantesco para a humanidade, a escrita abriu um horizonte com vasta possibilidade de estabelecer comunicação com muita riqueza, organização, infinito meio de interagir, informar, explicar, contar histórias e outros benefícios que os desenhos não conseguiriam sozinhos.

É importante lembrar que o acesso a palavras grafadas aconteceu de forma gradual. Como de costume, primeiramente acessando esse meio de comunicação os que se diziam privilegiados da população. Essa maneira gradual de contato com o código assegurou a continuidade dos desenhos na história humana.

Percebe-se que, desde os primórdios da humanidade aos dias atuais, as imagens gráficas têm função importante para estabelecer comunicação com as pessoas e seus pares.

> Por outro lado, vale lembrar que o acesso à palavra escrita ocorreu de forma paulatina, atingindo inicialmente apenas as parcelas mais privilegiadas da população, o que garantiu a permanência da imagem gráfica como elemento essencial de comunicação na história da humanidade. (BARBOSA, 2014, p. 9).

Com o avanço da tecnologia das imprensas, as imagens gráficas não deixaram de ser uma ferramenta de comunicação fundamental nas sociedades.

Com evolução dos seres humanos, houve o desenvolvimento contínuo das indústrias tipográficas, o aparecimento de significantes setores de comunicação jornalísticos, enraizados nas linguagens imagéticas, ou seja, escrever através de uma imagem, os quadrinhos. Isso favoreceu a inclusão das histórias em quadrinhos no meio de comunicação que atingia a polução de forma gigantesca.

Os quadrinhos andavam juntos com os jornais, a inserção das histórias em quadrinhos nos jornais foi grande jogada de venda. Os jornais tiveram vendas enormes por inserirem os quadrinhos, pois as histórias em quadrinhos possuíam uma grande reprodutividade e um meio de comunicação em massa.

> A evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma solida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação em massa. (BARBOSA, 2014, p. 10).

Com os quadrinhos em alto sucesso publicados em jornais nos dias dominicais e posteriormente publicados diariamente, os quadrinhos expandiram-se. Nessa época, as tecnologias, o social das sociedades, estavam seguros e resistentes. Nesse sentido, foi o momento apropriado para os quadrinhos se consolidarem como produto de consumo na população em geral de forma monstruosa.

As histórias em quadrinhos não paravam de crescer com seu reportório, eram escritos cômicos, alguns anos depois as publicações das tiras e continuava o crescimento.

Com o aumento da popularização e leitores das histórias em quadrinhos surgiu uma nova maneira de difundir-se os quadrinhos.

> Ao mesmo tempo, o aparecimento de um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, as publicações periódicas conhecidas como *comic book* – no Brasil, *gibis* -, nos quais logo despontaram os super-heróis, de extrema penetração junto aos leitores mais jovens, ampliou consideravelmente o consumo dos quadrinhos, tornando-os cada vez mais populares. (BARBOSA, 2014, p. 11).

Com a Segunda Guerra Mundial, os acessos às histórias em quadrinhos cresceram significativamente. Os quadrinhos também foram para guerra. Na guerra, as armas provocavam seus efeitos de desastre e os quadrinhos provocavam o efeito moral.

Com o mesmo raciocínio Barbosa (2014, p. 11) diz “A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, como engajamento fictício de heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos”.

Com todo o volume de consumo massivo, as histórias em quadrinhos foram produtos de consumo grandioso que a população adquiria e as vendas eram exorbitantes. Barbosa (2014, p. 11) relata sobre isso “As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas atingindo cifras astronômicas naquele ano”.

Terminada a Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra fria na década de 50 e 60 houve censura das histórias em quadrinhos. Teve alguns pensamentos que colocaram as histórias em quadrinhos em dúvida para a população. Os argumentos eram vários, e alguns deles eram que as histórias em quadrinhos faziam mal para as crianças, causando problema aos jovens. Segundo Barbosa (2014, p. 11), “O final da Segunda Guerra Mundial e o início da chamada Guerra Fria foi especialmente propício para criação do ambiente de desconfiança em relação aos quadrinhos”.

O causador dos temores aos quadrinhos, o pesquisador que demonizou os quadrinhos foi um alemão psiquiatra chamado Fredric Wertham. Ele publicou um livro “Seduction of the Innocent”, em português “A Sedução dos inocentes”. O psiquiatra retirava alguns exemplares parciais e argumentava em cima dos recortes que escolhiam para fundamentar suas ideias.

> Fredric Wertham, psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, encontrou espaço privilegiado para uma campanha de alerta contra os pretensos maléficos que a leitura de histórias em quadrinhos poderia trazer aos adolescentes norte-americanos. (BARBOSA, 2014, p. 11).

A população ciente, mas inocente do que estava acontecendo sofre os argumentos distorcidos usados pelo Fredric Wertham em relação aos quadrinhos. A população acreditou, pois naquela época um psiquiatra tinha um peso na sociedade, era muito considerado e respeitado. Com isso, os quadrinhos despencaram suas popularidades, houve redução de vendas e diminuição de acessos de leitores das histórias em quadrinhos.

Muitos quadrinhos foram queimados, pais proibiram os filhos de ter acessos aos quadrinhos, houve proibição nas escolas e lugares públicos. Eram selecionadas as histórias em quadrinhos a serem publicadas e depois colocaram selos nas capas dos quadrinhos para dizer que era um produto dentro da normalidade.

Com essa situação preconceituosa os quadrinhos declinando, houve um enorme encolhimento da indústria. As indústrias quebraram pela metade sua produtividade em relação aos quadrinhos e aconteceram falência de distribuidoras de histórias em quadrinhos.

> De fato, de uma maneira geral, as revistas de histórias em quadrinhos posteriores ao Comics Cod caminharam decididamente para a mediocridade, passando a veicular, em sua grande maioria, história pífias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíram o aprimoramento intelectual de seus leitores. (BARBOSA, 2014, p. 13).

Com as escolhas e normas de publicação dos quadrinhos, as novas publicações não contribuíram para o desenvolvimento, aprendizado dos leitores e isso foi um prato cheio para a rejeição das histórias em quadrinhos. Na época, as grandes camadas dos intelectuais consideravam as histórias em quadrinhos sem sentido, sem conceituação de valor que pudesse agregar no meio pedagógico, não eram lembrados nos grandes debates como meio de comunicação e arte.

> Por outro lado, isto fez com que qualquer discussão sobre o valor estéticos e pedagógicos das HQS fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas. (BARBOSA, 2014, p. 13).

A censura das histórias em quadrinhos perdurou por duas décadas. A campanha de difamação era muito forte e as leituras dos quadrinhos eram estigmatizadas pelos pensadores da sociedade naquela época. E quaisquer males que aconteciam no mundo eram atribuídos aos quadrinhos.

Com o passar do tempo, houve pesquisas em relação às histórias em quadrinhos, essas pesquisas foram aproximadamente nos anos 70. Pesquisas feitas por europeus buscando compreender o gênero e colocar os quadrinhos em outro patamar.

É importante ressaltar que outros meios de comunicação também foram estudados, para serem vistos com olhares de acrescentamento que pudessem ser úteis para a sociedade.

Nos estudos feitos, concluíram que as histórias em quadrinhos poderiam ser uma ferramenta fundamental para contribuir no aprendizado. Com as descobertas de que poderiam auxiliar no processo ensino e aprendizagem o crescimento era tímido, foi ganhando corpo no decorrer do tempo e evidentemente colocava as histórias em quadrinhos em outra posição que estava.

> Inevitavelmente, também as histórias em quadrinhos passaram a ter um novo *status*, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias. (BARBOSA, 2014, p.17)

Concluído que as histórias em quadrinhos contribuíam com o desenvolvimento de aprendizados, também ganhando características próprias, constatando os benefícios que ganhariam nas escolas como ferramenta de ensino, as barreiras, os argumentos distorcidos sobre o gênero, pensamento que estigmatizavam os quadrinhos foram aniquilados ficando sem efeito.

O ranço que os pais e a população em geral tinham das histórias em quadrinhos era por conta de não ter conhecimentos profundos. Com o pouco conhecimento em relação aos quadrinhos seguiam os pensamentos distorcidos e se tornavam preconceituosos das histórias em quadrinhos.

Com as pesquisas realizadas pelos estudiosos Europeus colocando os pingos nos "is" os quadrinhos estreitaram laços com as práticas pedagógicas, inserindo os quadrinhos como recurso pedagógico para o processo ensino-aprendizado. Como afirma Barbosa (2014, p. 17) sobre esse raciocínio, "Na Europa, a utilização dos quadrinhos como apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica, possibilitando um processo de aprendizado mais agradável aos leitores, acentuou-se durante a década de 1970".

Os quadrinhos começaram a aparecer nos livros didáticos com muita timidez, pois ainda o receava de ser desprezadas, mas logo os autores e editoras, percebendo que os resultados eram bons fizeram solicitações para introduzir os quadrinhos de forma mais efetiva e com maiores quantidades.

> No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras -, começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar. (BARBOSA, 2014, p. 20).

Com a inserção dos quadrinhos em ambiente de aprendizado houve alguns equívocos. Os equívocos, muitas vezes, fazem parte do processo sendo novas experiências, mas com os aumentos significativos o aprimoramento era evidente e os resultados foram suficientes para consolidação das histórias em quadrinhos no ambiente didático.

Nos dias atuais, é muito comum encontrar os quadrinhos nos livros didáticos em diferentes áreas de conhecimento. Na década de 90, no país brasileiro, os quadrinhos foram incorporados como produção nos livros didáticos e complementando os conteúdos.

> No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir do meado dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções. (BARBOSA, 2014, p. 20).

Então o caminho se abre definitivamente sem qualquer impedimento para os professores trabalharem com liberdade as histórias em quadrinhos no processo ensino e aprendizados.

Professores de diversas disciplinas tiveram buscas constantes pelos quadrinhos para trabalhar com alunos de forma lúdica, possibilitando aplicar conteúdos que gerassem mais debate com tema voltado à realidade e à vivência dos alunos.

Com resultados favoráveis, utilizando as linguagens das histórias em quadrinhos em sala de aula, alguns países e os órgãos responsáveis pelo setor educacional reconheceram as histórias em quadrinhos como elemento fundamental para o currículo escolar.

> Mais recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. (BARBOSA, 2014, p. 20).

O Brasil também seguiu essa mesma linha de pensamento valorizando os quadrinhos como ferramenta essencial nas práticas pedagógicas. Atualmente encontramos nos textos legais da educação brasileira, como afirma Barbosa (2014, p. 20), “É o que aconteceu no Brasil, por exemplo, onde o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e polos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)”.

É importante lembrar que no RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas) também sugere que as escolas indígenas utilizem as histórias em quadrinhos. Assim o RCNEI (1998, p. 140) diz que “Alunos iniciantes podem aprender a sequenciar fatos, ordenar ideias, localizar eventos e caracterizar personagens por intermédio, por exemplo, de história em quadrinhos”.

O documento RCNEI orienta apenas os alunos iniciantes, mas com o avanço das tecnologias, o gênero circulando nos variados meios de comunicação, sendo ferramenta

essencial para o aprendizado, os quadrinhos tendo linguagens multidisciplinares, com toda certeza, poderão ser trabalhados em anos variáveis e com vários níveis de escolaridade.

As histórias em quadrinhos estão asseguradas nos textos legais e também pelo RCNEI. Lembrando que o RCNEI é um documento importante para a Educação Escolar Indígena, é diretriz, é um guia que orienta as práticas pedagógicas, então o RCNEI percebe a importância e sugere os quadrinhos como recursos pedagógicos. Com respaldo na LDB, PCN e RCNEI, as escolas poderão inserir nos currículos escolares, fortalecendo as práticas pedagógicas os quadrinhos. Com essas garantias, o educador tem liberdade em agregar o gênero histórias em quadrinhos nas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que o professor precisa se familiarizar com o texto em quadrinhos e ter sensibilidade para escolher o repertório para as necessidades reais dos alunos.

## 3.2 Os textos em quadrinhos no ensino

É importante relembrar que o gênero textual histórias em quadrinhos é um recurso pedagógico que contribui para obter bons resultados nas escolas. O gênero fornece ao professor elementos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, possibilitando a aplicação de variados temas em diversas áreas de conhecimentos.

Além de ser abrangente nas informações e eficaz para ser discutido em sala de aula, as histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas com diversas turmas de ensino. Conforme argumenta Barbosa (2014, p. 24 e 25), “Não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos inicias e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário”.

A incorporação das histórias em quadrinhos nas aulas proporciona aos estudantes crescimento intelectual de interlocução, possibilitando a formação de leitores críticos com autonomia na oralidade, leitura e na escrita. Trabalhar com os quadrinhos fornece uma comunicação mais efetiva e afetiva, dando prazer nos debates, pois geram muitos diálogos, ampliando a oralidade, a leitura e a escrita.

As histórias em quadrinhos não tratam somente de super-heróis e histórias voltadas somente para as crianças, há uma grande diversidade de temas que são abordados pelos

quadrinhos. É importante lembrar por causa da censura dos quadrinhos há um pensamento sem fundamento que as histórias em quadrinhos são histórias somente para as crianças. É uma construção de pensamento preconceituosa, pois o gênero possui entrelaçamento com muitos temas que envolvem a sociedade, podendo trabalhar com as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos. Os quadrinhos estão ligados às histórias, entretenimento, economia, saúde, política, sociedade, educação e a cultura.

> A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar matérias apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseja desenvolver com eles. (BARBOSA, 2014, p. 25).

Os quadrinhos são recursos de desenvolvimento para criatividade dos estudantes, o processo ocorre com entusiasmo. Os estímulos fornecidos pelas histórias em quadrinhos são carregados de prazer e curiosidades dos estudantes. Corroborando Barbosa (2014, p. 21) afirma que "As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para os conteúdos das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico"

O gênero textual histórias em quadrinhos é motivador para as crianças, além de aguçar a curiosidade e o senso crítico, proporciona no mesmo texto, a linguagem imagética, as cores, os balões, as onomatopeias e as escritas. As histórias trazem imagens e palavras dentro de uma sequência de quadrinhos. Servem para divertir o leitor, trazer informes e contar fatos ocorridos da vivência do aluno.

É importante ressaltar que as histórias em quadrinhos são arte de contar histórias por meio de desenho e textos dispostos em sequências. Essas histórias possuem os fundamentos básicos das narrativas, enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho e, no geral, elas apresentam linguagem verbal e não verbal.

A possibilidade de comunicação que nos propõem as histórias em quadrinhos favorece um trabalho com as várias disciplinas expostas no Currículo Escolar, valorizando as realidades dos discentes e saberes próprios dos povos. Sendo que os quadrinhos podem ter características globalizadas. Como segue o raciocínio de Barbosa:

> Além disso, exatamente por seu caráter globalizador, as histórias em quadrinhos possibilitam, com seu uso, a integração, entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e o com diferentes habilidades interpretativas (visual e verbal). (BARBOSA, 2014, p. 24).

O caráter globalizador pode ser entendido no sentido de aprendizado total da sociedade, ou seja, de forma integral. Seja sociedade indígena e não indígena. Pode ser explorado nos diversos anos de escolaridades. O professor tem a possibilidade de trabalhar com determinada turma e ano, só precisa identificar o jeito que considera mais apropriado para sua turma, ou seja, descobrir a dinâmica.

Nos dias atuais, encontramos histórias em quadrinhos em variados lugares da sociedade. Segundo Barbosa.

> O mundo que envolve a área de ensino da língua portuguesa (disciplinas do ensino fundamental e médio, vestibulares, Enem, concursos, livros didáticos, PCN) tem nas histórias em Quadrinhos um forte e pertinente apoio didático. (BARBOSA, 2014, p. 85).

É habitual encontrar em variados meios de comunicação as histórias em quadrinhos. Além dos livros didáticos, revistas, livros, gibis e, nas escolas, os quadrinhos estão nos importantes âmbitos das instituições de ensino, universidades e confirma presença no exame mais importante do país brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio, o conhecido Enem. Para consolidar esse raciocínio, Barbosa (2014, p. 67) diz: “Até os exames vestibulares (a Unicamp constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso”. É clara a importância dos gêneros histórias em quadrinhos nos ambientes de ensino e aprendizagens.

## 3.3 A linguagem dos quadrinhos

Os quadrinhos têm um impacto muito forte, pois têm uma transmissão rápida, as imagens ajudam muito os textos escritos que se completam. Os quadrinhos mesclam a linguagem verbal e não verbal fazendo o gênero ficar atraente, fantástico, dando gosto ao aprendizado e ampliando o conhecimento.

As linguagens que os quadrinhos utilizam não se sobrepõem à outra, as linguagens se articulam ampliando o universo para o conhecimento dos estudantes. As várias linguagens impactam de forma positiva os alunos, pois os recursos gráficos atraem de um jeito lúdico, provocando a curiosidade e levando os estudantes para o contexto da história. O impacto

acontece de forma específica para cada aluno, alguns são impactados com mais intensidade e outro com menos.

É importante fazer uma sondagem sobre os impactos que os estudantes recebem, se por ventura é a não compreensão das linguagens ou se é a forma como os alunos assimilam as informações se é o perfil natural do estudante. Perceber isso contribui na profundidade do texto em quadrinhos ou detalha de forma que o educando consiga fazer as leituras das linguagens. Segundo Ramos (2009, p. 14), "Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)".

A linguagem verbal e não verbal fornece uma inferência a uma leitura. A conexão das duas linguagens colabora com a outra, uma completa a outra, possibilitando inúmeros exercícios de leituras. O leitor de histórias em quadrinhos entra em contato com as linguagens que constitui um campo de encantamento, desenvolve a competência de interação por meio de descoberta, tornando a leitura uma lição desafiadora e lúdica. Barbosa (2014, p. 31) diz que "A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos".

É essencial que os estudantes compreendam as linguagens, pois as linguagens utilizadas nos quadrinhos têm potencial para aproximar, consolidar os estudantes dos conhecimentos próprios da realidade e do mundo. A ligação das palavras, imagens auxilia no aprendizado de forma mais produtiva e o rendimento do aluno melhora.

Quando olhamos uma imagem, imaginamos o que está acontecendo, apenas imaginamos, ficamos curiosos para descobrir de fato o que ocorre, ficamos instigados e lemos os diálogos. Esse convite para poder ler e compreender o que ocorre em determinado contexto dos quadrinhos é muito próprio desse gênero textual.

Saber ler os dois códigos é fundamental, pois as histórias em quadrinhos se apropriam da linguagem verbal e não verbal, permite os estudantes fazer a articulação para a compreensão e interpretação. E, muitas vezes, o autor não imagina a riqueza de interpretação que é concluída pelo leitor.

> Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados -, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos. (BARBOSA, 2014, p. 22).

As linguagens dos quadrinhos são fartas, proporcionam inúmeros exercícios de leituras, diálogo, pensamento, imaginação, conclusão e produção. Isso desenvolve competência de interação entre leitores e gênero textual histórias em quadrinhos.

É interessante refletir sobre a apropriação da interação do leitor e textos, pois torna o estudante competente e autônomo, transformando-o em leitor crítico.

No processo de descoberta entre leitor e texto de forma lúdica há um enriquecimento sobre os principais elementos que compõem esse gênero textual: quadrinhos, cenários, personagens, balões, onomatopeias sinais gráficos. Esses são elementos importantes nas histórias em quadrinhos que causam estímulos, curiosidade e provoca o senso crítico dos alunos. Conforme diz Barbosa:

> Devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, onomatopeia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas -, os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo. (BARBOSA, 2014, pp. 22 e 23).

As histórias em quadrinhos, nas aulas, permitem aos estudantes ter uma visão ampla da comunicação, trazendo para si as linguagens gráficas, oral e escrita. A riqueza de conhecimento das linguagens empregadas nos quadrinhos é muito certa para desenvolvimento, fornece o avanço da comunicação, do diálogo natural sobre a história, entre professor/aluno e entre os alunos.

Ler as histórias em quadrinhos vai além do que saber ler as palavras. Eisner (1989, p. 7) diz que a “história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo”.

Atualmente podemos perceber que a leitura das palavras é apenas um elemento para comunicação e é uma parte de um conjunto de fundamental importância. No mundo contemporâneo, é essencial apropriar-se das outras formas de leitura mais global. O mundo é dinâmico, precisa-se interpretar as coisas em todos os instantes.

Outro olhar importante de leituras são as leituras que os povos indígenas utilizam, além da leitura dos livros e outras linguagens usadas nas cidades. Por exemplo, sabe o horário e lugar onde vai encontrar determinada caça, o tempo certo para caçar e pescar, sabe discernir o tempo de perigo para caçar e pescar, sabe onde a onça bebe água, sabe preparar o remédio de ervas medicinais e outros saberes.

Quem olha artesanatos indígenas acha que é um simples enfeite de paredes, mas os indígenas sabem fazer a leitura dos artesanatos, pois compreendem e contextualiza e isso também é leitura. As leituras das cosmologias indígenas são inúmeras e não se precisa de leituras de livros, as coisas são aprendidas observando, praticando e vivenciando.

Os indígenas sabem ler os grafismos do seu povo e fazem conforme a ocasião. Eles praticam essa leitura na vivência e nesse sentido, o grafismo é uma escrita, é um código que os indígenas dominam muito bem.

Agregar as experiências dos estudantes às leituras das linguagens dos códigos que existem são essenciais. Possibilita um amplo conhecimento, acrescentando uma visão maior do mundo, ficando atualizado com o mundo que está em constante movimento.

Os desafios que o mundo coloca são muitos e as coisas mudam rápido. Por isso é importante conhecer, compreender as múltiplas linguagens que há no mundo e saber interpretar da maneira própria e permitindo o diálogo intercultural.

Os quadrinhos são muito apropriados a trabalharem com os códigos de variadas linguagens. Eisner, já tratava das junções das linguagens como meio de prática da dedução. Eisner (1989, p. 8) diz que "A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e assim é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais". É claro que a leitura dos quadrinhos exige raciocínio lógico.

Ler quadrinhos vai além do que está posto, formado, pronto e instaurado. O discernimento exige caminhar por entrelinhas como deduz Eisner (1989, p, 8). "A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual". É importante atentarmos para os elementos dos quadrinhos que fornecem uma compreensão mais profunda e detalhadas das histórias.

## 3.4 Quadro ou Vinheta

Quadrinho ou vinheta é o espaço onde acontece uma ou mais ações. Com a sequência de quadros são compreendidas e interpretadas as histórias.

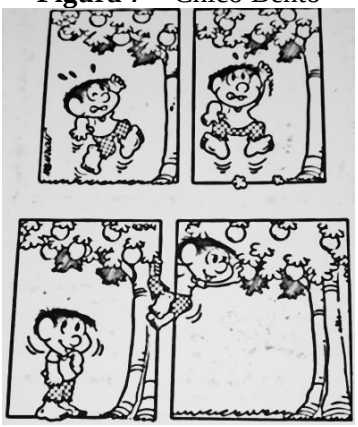
> O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específicos ou de uma sequência interligada de instantes, que são

> essências para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. (BARBOSA, 2014, p. 35).

Com a evolução do mundo e desenvolvimento do próprio gênero, as vinhetas foram também se modificando no decorrer do tempo. Barbosa (2014, p. 36) afirma que "Com o desenvolvimento do gênero, visando obter mais dinamicidade nas narrativas, as vinhetas passaram a ganhar os mais diferentes formatos".

O quadrinho não é um simples elemento para delimitar, é usado também como um código não verbal. A compreensão desse aspecto ajuda na interpretação da história, situando no tempo. Barbosa (2014, p. 38) afirma também que "Linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada num momento real, presente – verossímil, portanto".

**Figura 7 –** Chico Bento



**Fonte:** Barbosa (2014)

Na historinha de Chico Bento logo olhamos para o personagem que está no tronco da árvore. O autor, com muita propriedade, brinca com as linhas dos quadrinhos e confirma que os quadros também transmitem mensagens, fazendo parte da narração.

A linha apresentada por Barbosa, Eisner (1989, p. 44) trata como requadro e diz "Além de sua função principal de moldura dentro da qual se colocam objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem "não verbal da arte sequencial".

As linhas também podem representar tempo transcorrido, em tempo passado, pretérito ou um flashback. Seguindo o raciocínio de Barbosa.

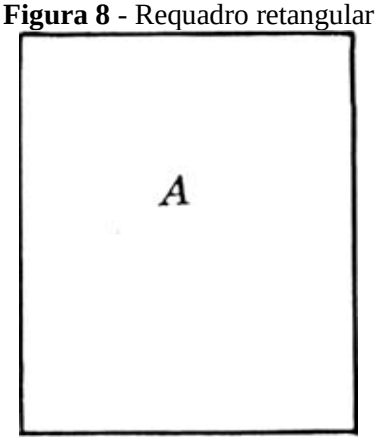
> Imagens enquadradas por linhas pontilhadas são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem (nesse caso, com os mesmos objetivos, podem ser também

> utilizados quadrinhos com contornos ondulados, forma de nuvens). (BARBOSA, 2014, p.38).

Compartilho um trecho do livro de Will Eisner (1989) que define essa questão dos requadros dos quadrados.

O flashback (mudança de tempo ou deslocamento cronológico), muitas vezes, é indicado por meio da alteração de traçado do requadro. O traçado sinuoso (B) ou ondulado (C) é o indicador mais comum de passado. Embora não exista nenhuma convenção de consenso universal para a expressão do tempo através do requadro, o "caráter" do traçado – tal como no caso de som, emoção (D) ou pensamento (C) – cria um hieróglifo)".

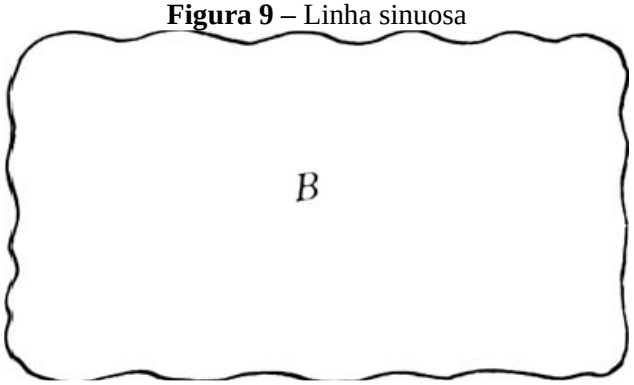
**Figura 8** - Requadro retangular




**Fonte:** Eisner (1989)

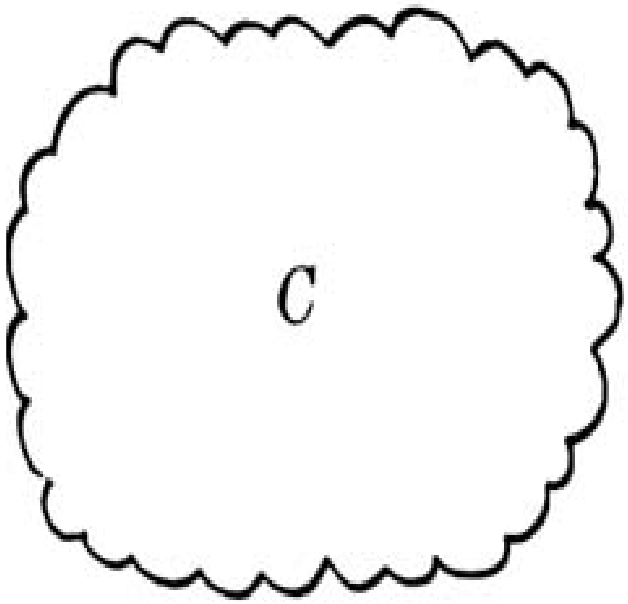
O requadro retangular com linha reta tem intenção de colocar os fatos no tempo presente. Segundo Eisner (1989, p. 44), "Por exemplo, requadros retangulares com traçado reto (A), a menos que a parte verbal da narrativa o contradiga, geralmente sugerem que as ações contidas no quadrinho estão no tempo presente".

**Figura 9 –** Linha sinuosa




**Fonte:** Eisner (1989)

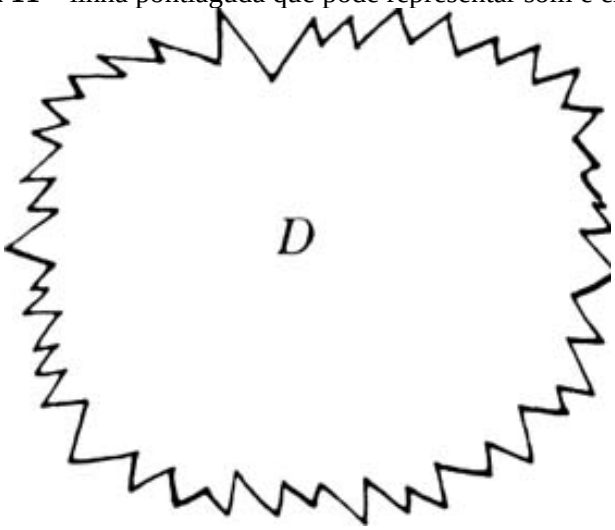
**Figura 10 –** Linha ondulada




**Fonte:** Eisner (1989)

A linha sinuosa e ondulada seguindo o tempo passado. Assim, explica Eisner (1989, p. 44) que "O flashback (mudança de tempo ou deslocamento cronológico), muitas vezes, é indicado por meio da alteração do traçado do requadro". O traçado sinuoso e ondulado, segundo Eisner "é o indicador mais comum de passado".

**Figura 11 –** linha pontiaguda que pode representar som e emoção.




**Fonte:** Eisner (1989)

A figura 11 que tem o traçado pontiagudo pode representar som e emoção não um pensamento como diz Eisner (1989). "Embora, não existe nenhuma convenção de consenso

universal para a expressão de tempo através do requadro, o "caráter" do traço – tal como no caso de som, emoção (D) ou pensamento (C) – cria um hieróglifo".

**Figura 12 –** A linha do quadrinho é o vão da porta.



**Fonte**: Eisner (1989)

As mensagens são compreendidas pela leitura visual, autor também se apropria da linha e insere como se fosse a moldura da porta, muitos conhecem como portal. Mais uma vez recorro a Eisner (1989, p. 47) para conceituar que "Transmite ao leitor que o ator está confinado numa área pequena dentro de uma construção mais ampla".

**Figura 13 –** Requadro imitando nuvem.



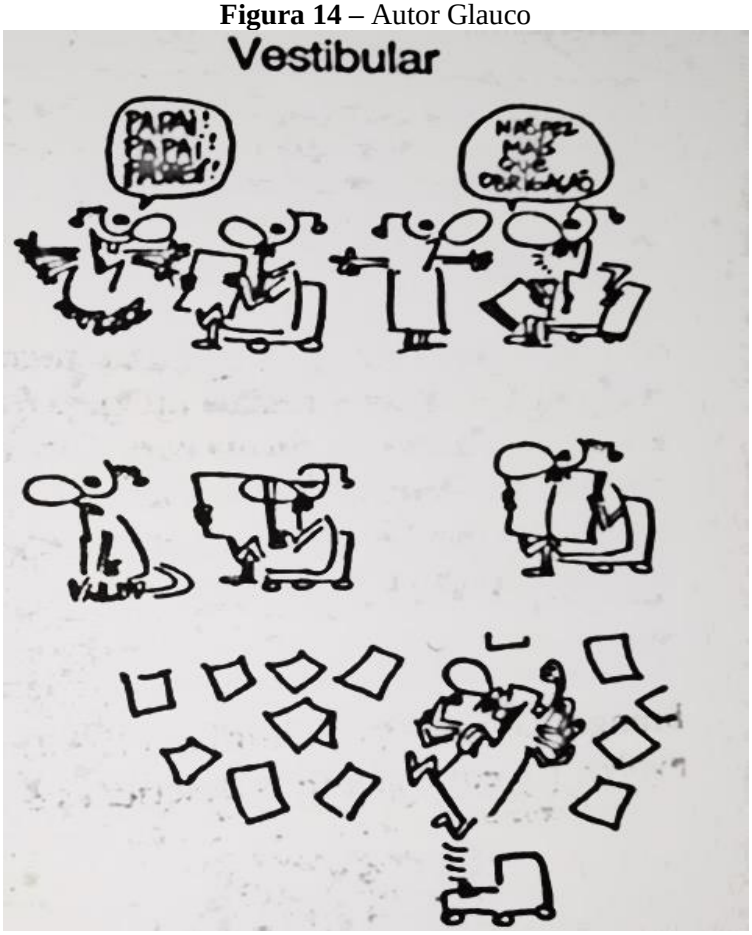
**Fonte:** Eisner (1989)

Na figura 13, o requadro passa uma comunicação de lembrança ou pensamento. É possível chegar a essa conclusão por conta da linguagem que é transmitida pela linha ondulada com formato de nuvem. Eisner (1989, p. 47) faz observação que "A ação seria interpretada

como se estivesse realmente acontecendo se não houvesse requadro ou o traçado do requadro fosse rígido".

É importante ressaltar que alguns autores preferem não utilizar do recurso do requadro. Utilizar ou não o contorno é individual de cada autor, dependendo da mensagem que queira transmitir. A ausência da linha não impede a compreensão da história nos quadrinhos.

**Figura 14 –** Autor Glauco

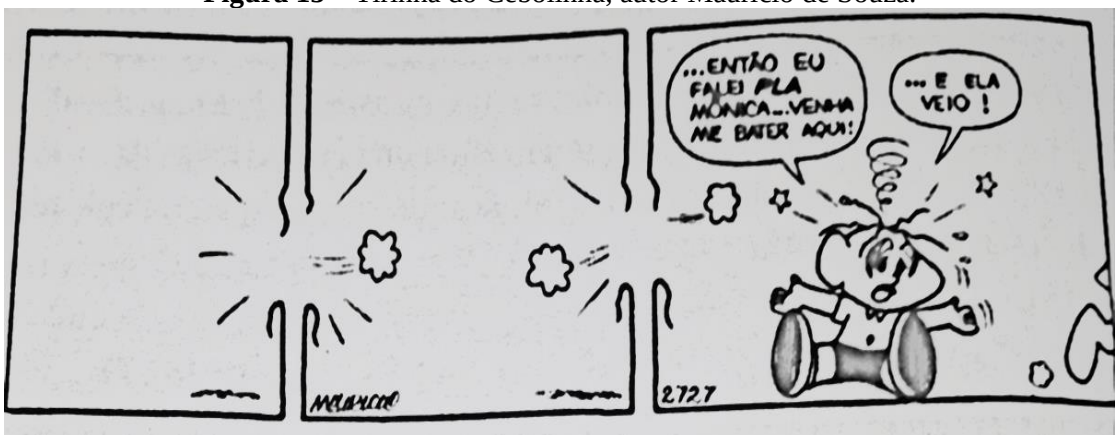



**Fonte:** Barbosa (2014)

Mesmo sem os quadros, os leitores conseguem compreender bem as sequências das imagens e conclui o entendimento.

É fundamental ampliar o conhecimento em relação aos contornos das vinhetas e entender que não são uma prisão as ações. Existem autores que dominam muito bem as linguagens que costumam sair do limite das linhas, romper com os requadros é intencional por parte dos autores. Ele brinca com as ações e as linhas.

**Figura 15 –** Tirinha do Cebolinha, autor Maurício de Souza.




**Fonte:** Barbosa (2014)

Os rompimentos das linhas demonstradas na figura 15 cria um efeito de humor na tirinha, o autor brinca com as linhas rígidas dos quadrinhos.

Há uma grande quantidade de histórias em quadrinhos em que as linhas participam da linguagem, permitindo um maior grau de narrativas.

Existem outras possibilidades de usar o quadro, depende do autor e como ele quer usar a vinheta para determinada ação. Barbosa (2014, p. 38) refere sobre isso “A decisão sobre o formato mais adequado de vinheta a se utilizar em uma determinada história dependerá também da ação que o artista procura retratar”, é muito particular do autor e qual a intenção ao usar.

## 3.5 Balões

Para o caro leitor ter uma ligeira noção sobre o balão é importante apresentar uma breve contextualização histórica, uma rápida pincelada desse elemento que é recurso da história em quadrinho de muita importância.

Eisner (1989, p. 27) apresenta como foram os primeiros balões usados “A primeira versão do balão era simplesmente uma fita (filatélico) que emergia da boca do emissor – ou (nos frisos maias) chaves apontando para a boca”.

**Figura 16** - Imagem fita (filatélico)



**Fonte:** Eisner 1989.

Ramos (2009, p. 34) faz uma ligeira lembrança “Os maias, por exemplo, fizeram experimentos de colocar a ponta do que parecia ser um colchete na direção da boca do ser representado”.

No final do século XIX, foram aparecendo novos formatos, mas de forma gradual, ganhado força e novas formas de comunicação.

Para instruir e deixar claro o exemplo da figura 17 abaixo facilita no entendimento da imagem de The Yellow Kid and his new phonograph. Imagem extraída do site NANQUIM.com.br

**Figura 17 –** Imagem do The Yellow Kidand his new phonograph




**Fonte:** NANQUIM.com.br

Ainda para ser um pouco mais claro sobre esse personagem, segundo o site Museu de Imagem acessado no dia 31/01/2022, que tem o endereço https://www.museudeimagens.com.br/the-yellow-kid-hogans-alley.

> A história é sobre um menino que usa um pijama amarelo e vivia em becos/favelas, típicos de certas regiões da miséria que existia no início do século 20 na cidade de Nova Iorque. O beco de Hogan também era cheio de personagens estranhos. Suas falas eram mostradas através de suas roupas (uma espécie de crítica aos painéis publicitários da época) e o personagem usava gírias. (MUSEU DE IMAGEM, 31-01-2022).

Como observamos na imagem, as falas das personagens também foram usadas em suas vestes nos Estados Unidos para transmitir suas mensagens, ocorreu nos anos de 1895. Ramos (2009, p. 35) afirma que era usual "O mais comum, no entanto, era a fala do personagem ser mostrada no manto que usava".

Com o decorrer do tempo, os balões foram se aprimorando e tendo função de comunicação importante nos quadrinhos. O aprimoramento do balão ampliou sua força na narração, passou a ser elemento crucial para a compreensão das histórias em quadrinhos.

Com a evolução dos balões foi lhe atribuído mais encargo. Eisner (1989, p. 25) diz que "À medida que o uso dos balões foi se ampliando, passou a ter uma função maior do que de simples cercado para a fala". As novas funções que os balões adquiriram é a metalinguagem, como se uma linguagem transcrevesse a outra, dando sentido e transcrevendo o som. Seguindo a linha de pensamento de Eisner (1989, p. 27), ele afirma "Logo lhe foi atribuída a tarefa de acrescentar significado e de comunicar a característica do som à narrativa".

O balão possui um manancial forte de informação, também tem um papel de informar que o personagem está falando em primeira pessoa. Barbosa (2014) faz essa colocação sobre o balão "Ele informa que um personagem está falando em primeira pessoa". Com esse mesmo pensamento Eisner (1989) relata que os balões "Tornou-se a maneira visual de o personagem se apresentar em primeira pessoa, uma adaptação do conteúdo indicado por travessões e aspas nos textos literários e jornalístico".

Com o processo de evolução, o balão foi ganhando contornos, indicando fala, pensamento grito e outros balões que serão apresentados mais à frente.

Nas histórias em quadrinhos são os balões que exercem função de conexão entre o verbal e não verbal e possibilita uma interação maior do leitor. Barbosa (2014) diz "O balão é a intersecção entre imagem e palavra".

Na definição de (Eisner 1989), ele considera e nomeia o balão como "O recipiente do texto-diálogo proferido pelo leitor". É como se um personagem dissesse Barbosa (2014). "Eu estou falando"

Os nomes dados pelos pesquisadores são importantes em compreender, mas não aprofundaremos nesses aspectos, pois todas as definições caminham para a mesma direção de excelência e importância.

O que temos que compreender inicialmente é que o balão é um recurso de fundamental importância para a compreensão da história. Ramos (2009, p. 34) afirma que “Os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem”.

É importante ressaltar que os balões são lidos com os mesmos critérios do texto. A leitura inicia da esquerda para direita de cima para baixo. Também é fundamental recordar que o contorno do balão que cria o sentido pertencente a linguagem dos quadrinhos.

A seguir, alguns exemplos básicos com imagens de autores renomados extraídos de livros. Com certeza a compreensão se tornará mais sólida.

## 3.6 Balão-fala ou Balão de fala.

O balão de fala possui o traço contínuo. O balão de fala indica a personagem que está falando.

**Figura 18 –** Turma da Mônica




**Fonte:** https://www.google.portaldoprofessor.mec.

Observa-se que, na figura 18, o rabicho do balão indica que a personagem que está com o machado no ombro está falando.

A figura 19 abaixo na história em quadrinhos indígena que está intitulada “Coleta de Bacaba” foram utilizados balões de fala no primeiro, terceiro e quarto quadrinhos.

**Figura 19 –** Indígena em busca da fruta bacaba para se alimentar.




**Fonte:** Historinhas Divertidas (2017)

Transpondo a imagem em sala de aula é interessante abordar elementos que compõem a narrativa da historinha indígena da referida figura 19. Elementos esses que podem ser explorados nas aulas pelo docente.

Instrumentos de caça, quais materiais usam para fazer o instrumento (linhas, seda, cera, pena, ferrão de arraia e outros), tipo de biomas em que podem ser encontrados o material para fazer o arco e flecha, quem faz a confecção do material (homens, mulheres, ancião), histórias do arco e flecha (lenda, mito, crença), os poucos aspectos apresentados possibilitam abranger variadas disciplinas ciências, geografia, história, língua materna, arte e português.

Em matemática pode-se observar a espessura da flecha, comprimento da linha, peso do arco, distância apropriada para atirar, quantos metros que alcança um disparo. Em física explorar a velocidade, em química qual o tipo de veneno usado, processo de secagem do material e outra possibilidade que fluir na criatividade do professor.

Outra sugestão é sobre a bacaba, qual ambiente encontrar, pode-se fazer uma produção de texto do gênero receita: como preparar esse tipo de alimento. É interessante que, a partir do elemento que pertence ao cenário da história em quadrinho indígena, pode-se produzir outro tipo de texto.

A ligeira sugestão é contribuir para ampliação da visão do professor, que é possível levar o conhecimento do povo para sala de aula como prática pedagógica utilizando o gênero história

em quadrinhos. Sabemos que existem muitas outras maneiras de se beneficiar da figura 19 para contribuir com aprendizado dos estudantes.

## 3.7 Balão-pensamento

Com o contorno ondulado, formato de nuvens e o rabicho em forma de bolha. Referindo ainda sobre a figura 19, veja que se utilizou balões de pensamento no decorrer da história. Os balões de pensamento estão inseridos no segundo e quinto quadrinhos da história.

Para reforçar, a seguir mais um exemplo de balão de pensamento. Para demonstrar, recorro aos quadrinhos dos personagens Snoopy (cachorrinho) e Woodstock (passarinho) criado pelo renomado Norte-Americano Charles Monroe Schulz, conhecido como Schulz. O autor utiliza balões de pensamento para expressar o que o personagem está pensando.

**Figura 20** – Imagem de tira de Snoopy




**Fonte:** Tirinhas Inteligentes

## 3.8 Balão-cochicho, balão de cochicho, sussurro.

Linhas pontilhadas ou tracejadas indicam que a personagem está falando muito baixo. A personagem está cochichando.

**Figura 21 –** Balão cochicho




**Fonte:** Ramos (2009)

## 3.9 Balão de grito

É um balão onde o personagem grita ou fala com tom de voz muito alto.

**Figura 22 –** Balão de grito




**Fonte:** Ramos (2009)

Na figura 22, o personagem fala em tom muito alto no telefone sem fio, é possível afirmar, pois o balão traz essa informação. É importante compreender a comunicação do balão na história.

**Figura 23 –** História em quadrinhos indígenas.




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

A história em quadrinhos indígenas demonstrada na figura 23 da autora Edicléia Pareci utilizou no sexto quadrinho de sua história o balão que expressa o grito da personagem, conhecido como balão de grito.

É valido ressaltar que além dos balões de fala, a autora utilizou balão de pensamento e do balão de grito. Empregou-se também outros recursos dos quadrinhos onomatopeia, legenda e quadrinhos sem uso da linguagem verbal, preferindo a autora usar somente a linguagem não verbal que é muito usual nos gêneros histórias em quadrinhos. A onomatopeia, legenda e quadrinho sem palavras serão abordados mais à frente neste trabalho, aqui foi somente um gancho da referida história da figura 23.

Recorrendo ainda à figura 23, é importante perceber que a histórias em quadrinhos utilizam elementos importantes do gênero, porém além desses elementos fundamentais na construção de quadrinhos há os contextos dos povos indígenas, as personagens e os cenários

colocam os leitores indígenas muito rapidamente para dentro da história. A rapidez acontece por razão do contexto da história ser muito parecido com a de outros povos. A comunicação acontece de forma harmoniosa, sem decorar imagem e palavras. Sem impor, o estudante faz a leitura das imagens, palavras e com essas duas linguagens constroem o saber cognitivo.

## 3.10 Balão eletrônico

O balão com traçado de zig-zag, parecido como o balão de grito representa fala que surge de aparelhos eletrônicos, celulares, tv, computadores, rádios e outros aparelhos eletrônicos.

**Figura 24 -** Balão de som eletrônico




**Fonte:** Ramos (2009)

**Figura 25 –** Cascão assistindo televisão. Balão de som eletrônico.




**Fonte:** Barbosa (2014)

## **3.11** Balão-uníssono

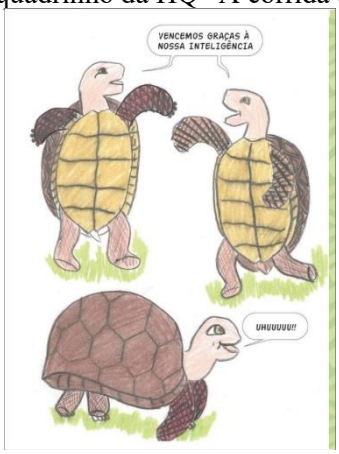
São várias falas dos personagens ao mesmo tempo.

**Figura 26 –** balão-uníssono




**Fonte:** Ramos (2009)

**Figura 27 –** Último quadrinho da HQ "A corrida do Jabuti e do Veado




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

A figura 27 é um recorte da história em quadrinhos do indígena Tamaxowoo Tapirapé que trata da corrida do veado e o jabuti. O recorte da referida figura 27 tem intenção de reforçar o recurso utilizado do balão-uníssono. É importante ressaltar que são duas personagens diferentes, apesar de serem jabutis, pois na história os jabutis fizeram estratégia para vencer a

corrida e são muitos. Há uma comemoração da vitória no final onde as duas personagens se expressam ao mesmo tempo e o autor utiliza-se do balão uníssono.

## 3.12 Balão-Duplo

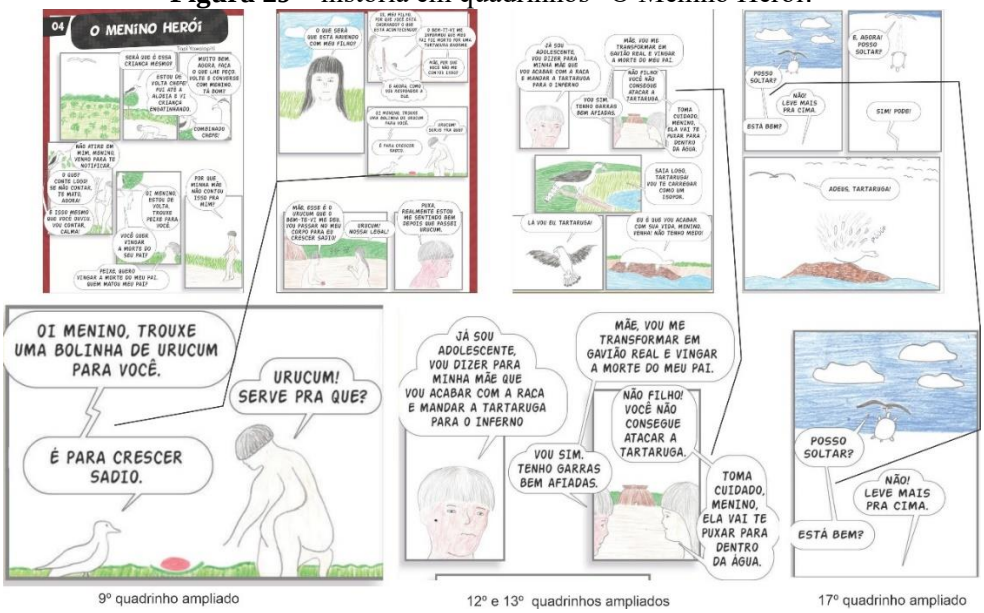
Representa dois momentos de fala.

**Figura 28 –** Balão-duplo




**Fonte:** Ramos (2009)

**Figura 29 –** história em quadrinhos "O Menino Herói.




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019). Modificada pelo autor.

A figura 29 é uma história produzida pelo indígena Tapi Yawalapiti, retrata a história do “Menino Herói” que queria vingar a morte de seu pai. O bem-te-vi dialoga com o menino e conta que a tartaruga que matou o pai dele. O pássaro fornece urucu para o menino fortalecer e crescer saldável. No final, o menino transforma-se em Gavião Real e leva a tartaruga nas alturas, solta-a das alturas e ela cai no chão e morre.

A história em quadrinho mencionada ocupa três páginas e a imagem ficou difícil de visualizar. Pensando-se em melhorar a visualização dos quadrinhos que o autor empregou os balão-duplos, ampliou-se os quadrinhos da história onde estão os respectivos balões-duplos. Quadrinhos ampliados 9º, 12º, 13º e 17º estão na parte inferior da figura 29, a ampliação permite visualizar os balões-duplos de forma mais clara. As linhas indicam de onde os quadrinhos foram ampliados.

Os balões-duplos são dois momentos de fala, mas Ramos (2009) argumenta que podem ser mais de dois momentos de fala, pois nem sempre as falas são dois momentos podendo ser mais de dois momentos na prática. “Por isso, propomos uma alteração no nome, de modo a abarcar também balões com múltiplos momentos de manifestação verbal da figura representada”.

## 3.13 Balão-Sonho

Mostra o sonho do personagem. A personagem dorme e dentro o balão mostra o sonho da personagem que dorme.

**Figura 30 –** Balão de sonho



**Fonte:** Ramos (2009)

Há outros formatos de balões que podem ser explorados balão-mudo, balões especiais e muitos outros.

Além desses exemplos apresentados há inúmeras formas de balões, permitindo o autor criar e soltar sua imaginação. Barbosa (2014) se refere sobre as representações e a importância dos novos gráficos “um dos grandes atrativos da linguagem dos quadrinhos é exatamente sua dinâmica, sempre possibilitando a incorporação de novas representações gráficas”.

Vale ressaltar que alguns autores não utilizam o balão, a escolha da ausência do balão não prejudica na compreensão da história.

## 3.14 Legenda

Trataremos aqui de mais um recurso dos quadrinhos: a legenda. A legenda é empregada na parte superior dos quadrinhos e tem que ser lida primeiro, antes das falas dos personagens. O recurso é importante para guiar o leitor e informar. Barbosa (2014) diz que “A legenda representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal”.

**Figura 31 –** história em quadrinho do indígena Naraiel Paiter Suruí.




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

A história em quadrinhos, que é demonstrada através da figura 31, o autor utilizou-se do recurso retângulo de legenda nos quadrinhos 1º, 2º e 10º. A legenda está na parte superior do quadro. É importante reconhecer que atualmente as legendas são empregadas em outras partes do quadro.

Ramos (2009) escreve fazendo essa ressalva das legendas "já existem exemplos que mostram que a legenda pode vir em outros pontos, inclusive na parte inferior do quadrinho".

Atualmente com a evolução da tecnologia com mergulho profundo na era da informática há várias possibilidades de arranjos e criação de caracteres de palavras que exercem essa função e a própria personagem pode narrar a história.

A legenda é também uma ferramenta importante da história em quadrinho para compreender o espaço, tempo e até mesmo o próprio personagem fazendo referência há um passado em outras palavras flashback.

**Figura 32 –** Os Novos Titãs uma simulação de flashback




**Fonte:** Ramos (2009)

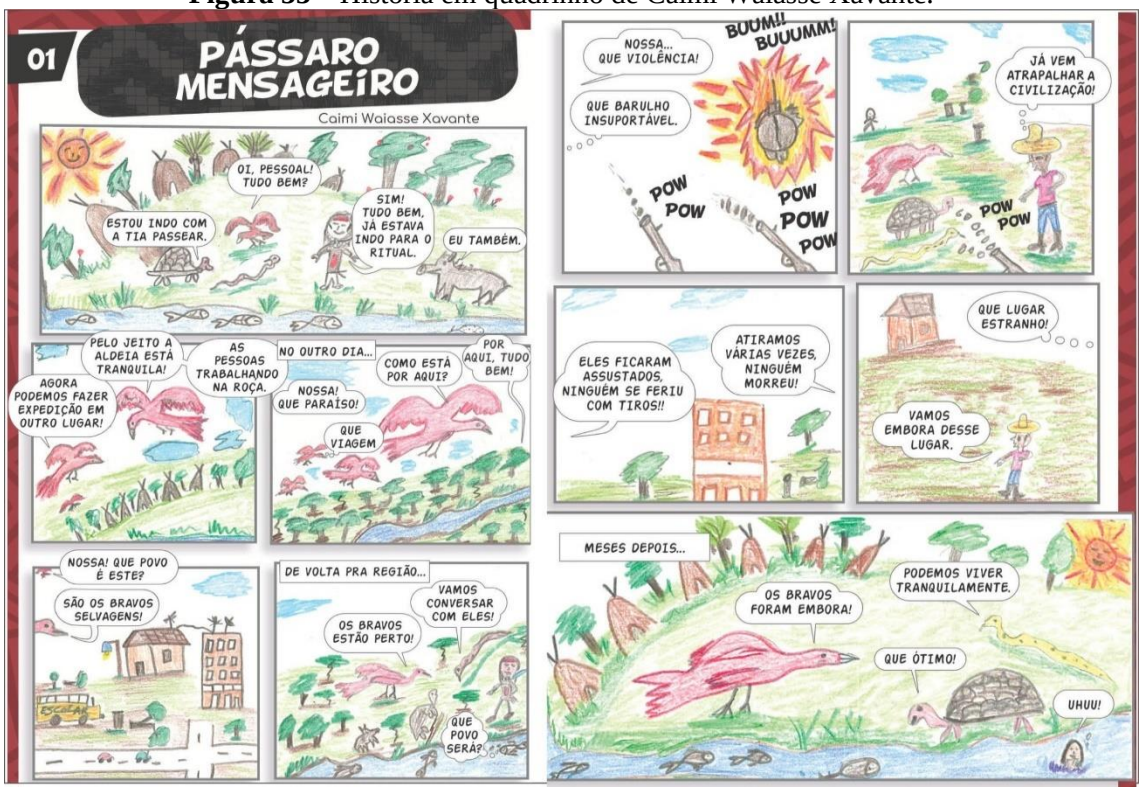
O retângulo embaixo da imagem é uma legenda. A seguinte frase: “Ficamos lá, indefesos, perdidos...” é uma fala de um personagem. Ramos (2009, p. 50) nessa situação é um narrador-personagem. “É do herói mirim a fala da legenda no canto esquerdo inferior”.

## 3.15 Onomatopeia

Outro recurso muito utilizado são as onomatopeias que têm a função de transcrever os sons, sons de amimais, objetos, som de uma arma, som de um pulo na água, árvore rachando, ruídos e vários outros sons que podem ser reproduzidos.

Um pequeno exemplo de onomatopeias como "**ATCHIM**" (espirro) e "**BI-BI**" (buzina). São muito amplas as possibilidades de onomatopeias, são inúmeras, o emprego delas nas histórias dependerá do autor com a sua criatividade e finalidade.

**Figura 33 –** História em quadrinho de Caimi Waiasse Xavante.




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

Na figura 33, o autor do povo Xavante emprega as onomatopeias na história em quadrinho para reproduzir o som das armas de fogo (**POW**), o som da explosão da bomba (**BUUMM!)** e o grito da pessoa (**UHUU**!). Usou o recurso nos quadrinhos 6º, 7º e no 10º quadrinho. Esse recurso é conhecido como onomatopeia.

**Figura 34 –** Autora Adelaide Aparecida Chue Urupe




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

A figura 34 é um recorte da história em quadrinhos "O Tatu-bola, O Tatu-Peba e a onça" escrita pela autora citada na legenda da figura 34. O recorte tem a intenção de mostrar a onomatopeia que a autora utilizou na história em quadrinho que produziu. Preferiu empregar o rugido da onça, ou seja, o som que a onça faz. Reproduziu o rosnar da onça com a grafia **GRRR!!** É importante recordar que o som que é descrito pela autora é uma onomatopeia.

As onomatopeias, muitas vezes, diversificam de uma cultura para outra, sendo que muitos sons são próprios de uma cultura e podem ser reproduzidos os sons da maneira que a cultura pronuncia. Barbosa (2014, p. 62) "Assim, a representação do canto de um galo, por exemplo, será feita pelo francês como *ki-ki-ri-ki-ki*!, enquanto o brasileiro representará o mesmo som por co-co-có-ri-có!" Pode ser também conforme Ramos (2009) escreve "có-có-ró-có".

**Figura 35** – Onomatopeia representa o canto do galo.




**Fonte:** Ramos (2009)

A relação, conexão, das onomatopeias se tornou forte onde foi produzida, mas o aumento e a propagação dos quadrinhos fizeram a conexão perder força. Aplicando a representação própria dos sons em determinada cultura ou país, evidentemente mudando a grafia. Como diz Barbosa (2009, p. 63) "A maioria das onomatopeias provém do idioma inglês, mas a difusão dos quadrinhos consagrou representações sonoras próprias a cada idioma".

Como já foi mencionado, as onomatopeias são inúmeras. Alguns exemplos que Barbosa (2014) cita.

Explosão: ***Bum!*** Quebra: ***Crack!*** Choque: ***Crash!*** Queda da água: ***Splash!*** Pingo da chuva: ***Plic! Plic! Plic!*** Sono: ***ZZZZZZZZZZZZZZ!*** Golpe ou soco: ***Pow!*** Campainha: ***Rring! Rring!*** Metralhadora: ***Rá-tá-tá-tá-tá-tá!*** Beijo: ***Smack!*** Tiro: ***Bang! Pow!***

**Figura 36 –** Estórias gerais.




**Fonte:** Ramos (2009)

Na figura 36, **Bam!** é uma onomatopeia que representa o som dos tiros. Percebe-se que há uma sequência de combate e os tiros são disparadas dando ação na cena. É importante relembrar que "**Bam!",** foi repetido várias vezes, permitindo entender esse tipo de som. Os quadrinhos agregam um conjunto de recursos evidentemente para facilitar a interação e compreensão da história.

Foram apresentadas algumas onomatopeias, mas há inúmeras que permitem outras riquezas de criação nas histórias em quadrinhos.

As onomatopeias podem se diferenciar de acordo com os autores, como considera mais conveniente, seguindo a sua intuição e sua intenção em transmitir a mensagem através desse recurso que também é de fundamental importância nas histórias em quadrinhos.

## 3.16 Personagem

Não podemos esquecer de forma alguma da importância das personagens nos quadrinhos. Elas são ferramentas que conduzem a ação aliadas com os outros recursos próprios dos quadrinhos. Ramos (2009, p. 107) diz que "Elas funcionam como bússola na trama: são a referência para orientar o leitor sobre o rumo da história".

As características físicas e psicológicas dos personagens são essenciais para o desenrolar da ação e também guia o leitor ruma a compreensão. Ramos (2009) foca na importância do rosto e pelo movimento "Nos quadrinhos, parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados".

**Figura 37 –** Mini e o Cocar Sol Autor Cleomar Myahu Tan Huare




**Fonte:** Olhares e Sabres Indígenas (2019)

A figura 37 é um recorte da história em quadrinhos Mini e o Cocar Sol. O intuito do recorte é observar os personagens. No primeiro quadro do recorte da referida figura 37, percebe-se que a personagem está pensativa. No segundo quadro, o personagem indígena, que está sem cocar, aparentemente está preocupado e o personagem indígena usando cocar está com a fisionomia de seriedade.

O rosto é o principal recurso para persuadir, dar representatividade e dar vida à personagem apresentada. As expressões básicas: alegria, raiva, tristeza, malicia, serenidade, ingenuidade, preocupação, desespero, entusiasmos, esforço físico, gestos agressivos, pensativo, seriedade e pode ser inserido mais nesse rol de expressões das personagens.

Essas expressões faciais são essenciais para compreender a história, identificar o comportamento das personagens e suas características física e psicológica.

**Figura 38 –** Tira Juventude.



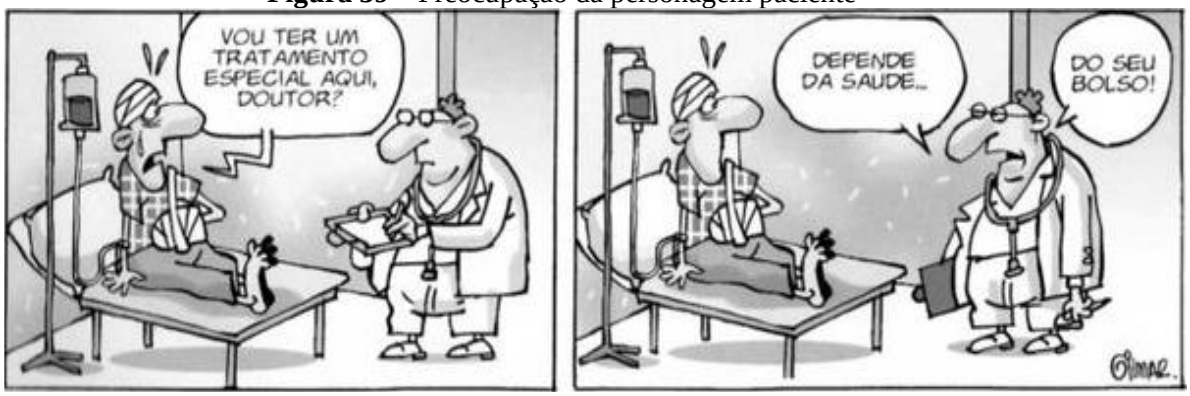

**Fonte:** Ramos (2009)

A figura 38 possibilita muitos aspectos a serem analisados. As expressões faciais da personagem nos revelam o estado emocional dela. Vários recursos utilizados nas vinhetas são importantes ferramentas para compreender a cena.

Ramos (2009), "no segundo quadrinho, os traços "quebrados" acima da cabeça da personagem reforça a ideia de que ela estaria com raiva." Ele continua analisando e conclui que "Na vinheta seguinte, a ondulação indica aborrecimento" e "Na última sequência, as gotas conotam desespero ou choro".

Os sinais gráficos são como uma teia de aranha, estão ligados e mantêm essa junção que permite respaldo à compreensão da ação do personagem. Observe as figuras que serão apresentadas como exemplo de expressões faciais e os sinais gráficos.

**Figura 39 –** Preocupação da personagem paciente




**Fonte:** Ramos (2009)

Os desenhos das gotas que são geralmente conhecidas como sinal gráfico que estão acima da cabeça do paciente indica preocupação da personagem.

**Figura 40 –** Entusiasmo e preocupação




**Fonte:** Ramos (2009)

No primeiro quadro, o personagem aparentemente está lendo um jornal e se depara com uma situação de empego. A segunda vinheta demonstra entusiasmo, é possível observar gotas que permitem essa percepção. No final, no último quadro, a gota permite entendermos que a personagem está preocupada.

Os sinais gráficos são de fundamental importância para a compreensão da história, pois estão conectados com situação, ocasião e cenário. Ramos (2009) ressalta que os sinais gráficos se conectam com o contexto "É importante destacar que o sentido atribuído ao sinal gráfico está diretamente atrelado ao contexto da história" reforçando o que foi proferido anteriormente como uma teia de aranha uma ligada a outra.

**Figura 41 –** Esforça físico excessivo




**Fonte:** Ramos (2009)

Na imagem, o personagem puxa uma carreta pequena é muito nítido perceber que a personagens faz muito esforço para puxar a carrocinha. Visualizamos várias gotas ao redor da cabeça do personagem que reforçam a ideia de esforço.

**Figura 42 –** Poy em Cadê a minhoca? autor Marcelo Manhuari Munduruku




**Fonte:** Olhares e Saberes Indígenas (2019)

A figura 42 é um recorte da história em quadrinhos “Poy em Cadê a minhoca? Do referido autor que está citado na legenda da figura 42. O intuito do recorte, especificamente desse quadrinho, é demonstrar o recurso gráfico que o autor utilizou para dar movimento. Observe as linhas na água que dão uma ideia de que a água está em movimento por causa do

remo. As linhas com espessura mais grossa perto do remo, dá a sensação de que o remo está afundando e movimentando a água. Fica nítido que os sinais gráficos transmitem mensagem.

Os exemplos das figuras 38, 39, 40 e 41 e 42 demonstram que não só os sinais gráficos são suficientes para compreender a história, é evidente que precisa de um conjunto de elementos para a comunicação ser concretizada. É importante lembrar que existem outros sinais gráficos que são utilizados nos quadrinhos como recurso para a compreensão.

Os elementos que envolvem todo o processo de comunicação são considerados linguagem dos quadrinhos, os balões, os quadrinhos ou vinhetas, contorno dos quadrinhos, onomatopeias, sinais gráficos, personagem, palavra escrita e as cores.

A linguagem dos quadrinhos é mista, chamada também de linguagem híbrida, conhecida como linguagem verbal e não verbal, ou seja, imagens e palavras.

## 3.17 Cores

Cores que evolvem os quadrinhos também têm função de transmitir mensagens. Conforme Ramos (2009, p. 84), "Há uma série de informações nos quadrinhos que são transmitidas por meio de signos plásticos, indicadores de cor".

Desde muito tempo, a cor preta e branca vem sendo utilizada pelos artistas. Muitos utilizam por escolha própria por conta da intenção em passar tal mensagem, outros utilizam por ser mais econômico, pois pode custar um valor mais significativo.

> O uso de duas cores, a preta e a branca, vem desde o início dos quadrinhos e permanece até hoje, por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custo (caso de muito jornais pequenos do interior do Brasil) ou por pura opção estilística. (RAMOS, 2009, p. 84).

As cores acompanham os quadrinhos há tempos, com o passar do tempo se aperfeiçoa e se aprimoram. Evidentemente usando as cores primárias, atualmente no mundo globalizado e tecnológico, principalmente na era informatizada, as cores com tonalidades muito sofisticadas existem e são empregadas nas histórias em quadrinhos nos meios informatizados.

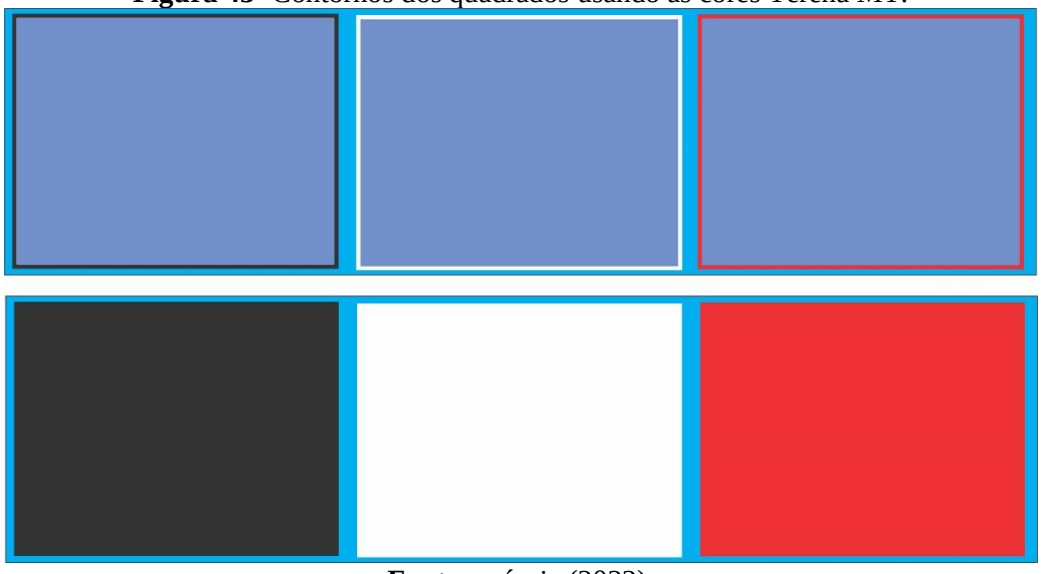
Com enorme possibilidade de tonalidades diferentes podem também interferir diretamente nos quadrinhos na transformação de sua originalidade e carregada de novas maneiras de informação.

> Há um rol enorme de tonalidades possíveis, o que traz duas consequências imediatas: uma mudança estética do produto e um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretado pelos leitores. (RAMOS, 2009, p. 84).

A importância da cor nas histórias em quadrinhos vai além de dar cores às personagens e cenários, elas transmitem mensagem de movimento, algumas cores são usadas para destacar as personagens e cores usadas em determinada personagem são sua marca registrada.

Nessa perspectiva, a cor poderá ser uma linguagem dos quadrinhos de fundamental importância e abre um leque para criação própria de vinheta indígena. É de fundamental importância relembrar que os contornos dos quadrinhos participam efetivamente da história. Nesse sentido, poderá usar contorno de vinheta de determina cor para transmitir uma ideia do contexto que pode ser tratada na história em quadrinhos.

**Figura 43-** Contornos dos quadrados usando as cores Terena MT.



**Fonte:** própria (2022).

As cores são uma linguagem importante para os povos indígenas. Para o povo Terena MT, por exemplo, há três cores para dar significado às situações, perdas de membros do povo, sofrimento, guerra, momentos de harmonia e paz.

A cor preta é uma cor que lembra as pessoas que não estão mais entre nós fisicamente (in memoria), pessoas que lutaram, perderam suas vidas na defesa do povo, soldados Terena

que lutaram na defesa do Brasil, a cor preta remete lembranças dos ancestrais Terena que foram resistentes. Na possiblidade de inserir esses aspectos de cores nos quadrinhos, pode-se usar o contorno preto para contextualizar uma determinada história em quadrinhos que faz conexão com ideia da cor preta.

A cor branca simboliza situações de alegria, festa de casamento, formatura, momentos de confraternização, momentos de paz e outros momentos de festa. É interessante refletir a possibilidade de utilizar o contorno branco em determinada história em quadrinhos para reforçar a comunicação em relação ao sentido da cor branca.

A cor vermelha é usada para representar situações de guerra, sangue derramado na guerra, luta pelo território, luta pela sobrevivência do povo e pela vida. Da mesma forma poderá usar o contorno da cor vermelha da vinheta para interagir com a história que trata de situações de luta, defesa de território, e outras situações que relacionam com o conceito da cor vermelha.

É preciso ressaltar que as dicas de uso das cores são sugestões, não foi possível apresentar trabalhos com essa ideia, mas é interessante e com isso permite surgir outras ideias que poderão contribuir com o aprendizado.

# CAPITULO IV – DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

## 4 Sequência didática

Atualmente, a sequência didática é um recurso pedagógico essencial, um importantíssimo instrumento pedagógico no que diz respeito ao ensino de um gênero textual, tanto na forma oral como a escrita, possibilitando expressar de forma eficaz, tanto dentro como fora do contexto escolar. A prática educativa precisa de organização metodológica para colocar em prática as ações e assim contribuir com ensino eficaz.

Para definir sequência didática, segue o pensamento de Zabala, (1988, p. 18). Conforme o autor, a sequência didática é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

Nessa perspectiva, sequência didática são atividades ordenadas e articuladas que compõem uma didática. O educador, a partir do objetivo que pretende alcançar com os estudantes, organiza sistematicamente as atividades.

Para o aprendizado eficaz acontecer, de fato, é muito importante que os objetivos que pretende atingir com a sequência didática precisam estar claros para o professor e os estudantes, pois os estudantes participam ativamente do processo.

Sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) "uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Desse modo, sequência didática é uma descrição das estratégias e não uma mera coleção de atividades com os conteúdos aleatórios. Sequência didática tem começo, meio e uma finalidade. É interessante refletir a sequência didática nessa perceptiva, pois sempre terá algo novo a ser acrescentado. O que move a sequência didática é o problema, tudo sai de um lugar, nada é por acaso.

É claro que sequência didática parte de uma necessidade, tem como objetivo auxiliar o estudante no domínio de um determinado gênero textual, permitindo a comunicação na oralidade e na escrita, com mais eficiente em uma determinada situação comunicativa.

O recurso sequência didática é muito apropriado a ser trabalhado com ensino de outras línguas, diferente da língua originária dos povos indígenas, pois a aprendizagem de uma língua requer mais do que a gramática, já que para ser capaz de comunicar de maneira eficaz, são necessárias mais que regras gramaticais reguladoras e os léxicos. Precisa saber qual gênero é mais adequado a cada situação de comunicação, qual a melhor modalidade oral ou escrita a ser utilizada, quais objetivos, o que se deseja informar e a quem se deseja repassar o conhecimento.

Refletir sobre o tema a ser escolhido, permitir um progresso real aos estudantes, analisar o que possui de conhecimento de mundo e o que já está posto na criança. Também é fundamental a definição de gênero textual adequado com a realidade linguística dos estudantes. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p 97), "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação".

A sequência didática é uma metodologia que contribui muito com o professor em seus planejamentos, auxiliando e ampliando a visão sobre o contexto dos estudantes. Auxilia os professores a selecionar conteúdos pontuais para determinada necessidade. Possibilita que o professor tenha uma percepção muito mais ampla do que pode ser trabalhado no tempo programado. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 273), "Na sequência didática, o papel do professor é primordial em todos os momentos. Ainda mais que é ele que pode, pelo menos em partes, definir o sentido que toma a sequência numa determinada turma".

É fundamental ter consciência de que a sequência didática proporciona o protagonismo da criança, pois permite que o educando faz o que vivencia. Por exemplo, expressa de forma oral, escrita baseada no seu próprio contexto, histórias do povo, história do ancião e do pajé. Escreve fatos que aconteceram na caça, na pesca, no ritual, com tudo que ela tem contato e prática. Quando o estudante expressa oralmente, escreve sobre aquilo que ele vivencia e é muito grande a chance de ter sua própria autonomia e ser protagonista da sua própria história. Assim fica mais harmonioso para se trabalhar os conteúdos, pois as atividades têm significado para as crianças e consolidado o conhecimento do saber cognitivo.

A sequência didática permite a integração, a funcionalidade na cultura, visto que para além da questão linguística existe uma conectividade com a vida real dos estudantes. Para os indígenas, a educação passa pelo campo da cultura tradicional, valores, línguas e território. A sequência didática possibilita a conexão entre esses elementos, permitindo inserir o contexto próprio como metodologia pedagógica.

Além de possibilitar as estratégias e executar atividades do próprio contexto, a sequência didática foca no aprendizado das novas linguagens que os alunos não dominam. Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) corroboram que "As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis".

Sequência didática se vincula com os gêneros textuais, articula oralidade, produção de texto, leitura e análise linguística. Nessa perspectiva, a sequência didática tem uma intencionalidade, protagonismo, avaliação processual e enfoca no alfabetizar letrando.

É importante socializar como Schneuwly e Dolz (2004) descrevem os passos que orienta a sequência didática, como os autores pensam nas estratégias de adquirir a melhor forma de concretizar o conhecimento no estudante.

O primeiro passo na elaboração de uma Sequência didática é a apresentação do projeto. Nesse momento é feita a escolha do tema, o gênero textual, oral ou escrito que será trabalhado. Levando em consideração questões, como dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 100) "A quem se dirige a produção? Quais são os destinatários? Os pais; outras turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro..."

Sobre o primeiro passo, Schneuwly; Dolz (2004, P, 100) questionam "Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula". Seguindo o raciocínio, Schneuwly; Dolz (2004, p. 100) ressaltam que "Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos, etc."

Dependendo da necessidade ou a até mesmo critério do educador, pode ser selecionado mais de um tema nesse momento, o tema principal que conduz a sequência, os secundários que servem de suporte ao principal visando provocar dinâmica, entusiasmar e diversificar as atividades pretendidas.

É válido ressaltar mais uma vez que o gênero trabalhado possui um determinado propósito que o determina e o faz circular na sociedade, tornado objeto de ensino contextualizado em situações reais da vida dos educandos.

Momento que se refere à segunda etapa relaciona à produção inicial, que é a primeira produção dos estudantes, é a tentativa dos alunos em produzir seu primeiro texto oral ou escrito do gênero solicitado.

Então a primeira produção se configura como um diagnóstico do conhecimento prévio dos estudantes, que é pertinente tanto para os alunos conscientização dos problemas, dos

desafios que possuem, quanto ao professor perceber as capacidades, deficiências e fragilidade dos educandos. É aqui que o professor identifica as capacidades e dificuldades da turma, ajustando as atividades ao nível linguístico dos estudantes. Schneuwly e Dolz (2004, p. 101) dizem que, "no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade".

Trabalhar com gênero textual em sala de aula é primordial, mas é preciso compreender que tudo o que o educando faz se dá através de texto. É a partir desse uso que as palavras passam a ter sentido. Tendo em vista o objetivo de realizar um fim comunicativo/interlocutivo, o professor, ao escolher um gênero, precisa estar atento às necessidades e nível de linguagem dos estudantes para que assim possam se adequar à realidade da sala de aula. É importante transmitir a motivação necessária para que os estudantes participem efetivamente desse momento de aprendizagem.

Outro momento da sequência didática são os encontros ou oficinas. Que são dos desenvolvimentos das atividades da sequência didática. Schneuwly e Dolz (2004) definem esses momentos como sendo os módulos que constituem a terceira etapa da sequência didática. O seu desenvolvimento é assegurado, pautado, norteado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. É importante compreender que não possui uma forma fixa sem modificações; podendo, assim, ser adaptados, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Baseado em Schneuwly; Dolz (2004), durante os módulos o professor deverá tratar todas as dificuldades verificadas durante a primeira escrita, a qual revela o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, o nível de linguagem da turma, metodologia que o professor deve abordar para sanar os problemas e preparar o estudante para a produção final.

Nesse momento, o professor possibilita ferramentas para os estudantes superarem os desafios, que os estudantes consigam resolver gradativamente seus problemas específicos com cada gênero e com a língua que optou por trabalhar. O professor deve avaliar os problemas encontrados na produção inicial, selecionar, produzir atividades como estratégias de correção dos equívocos dos estudantes. É preciso elaborar uma linguagem pertinente ao gênero proposto que possa contribuir no ensino-aprendizado. Assim, subsidiar o conhecimento do aluno, é necessário que esta ampliação feita pelo professor contemple três partes principais na produção de textos.

1- Trabalhar problemas de níveis diferentes. 2- Variar as atividades e os exercícios. 3- Capitalizar as aquisições.

Considera-se diferentes níveis que funcionam e que é preciso que os estudantes atinjam com sucesso para ter uma boa compreensão e produção. Segundo Schneuwly e (Dolz (2004, p. 102), “Em cada um desses níveis, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente”. Referentes aos níveis, Schneuwly e Dolz (2004) colocam quatros pontos a serem analisados. “- Representação da situação de comunicação”. “– Elaboração dos conteúdos.” “- Planejamento do texto”. “- Realização do texto”.

Conforme Schneuwly; Dolz (2004) - Representação da situação de comunicação, aqui os estudantes devem ser capazes de discernir o mais adequado possível os destinatários do texto, (pode ser pais, colegas, a turma, quem quer que seja), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição enquanto autor ou locutor (ele fala ou escreve enquanto aluno ou representante dos jovens? Enquanto pessoa individual ou narrador?) e do gênero visado.

- Elaboração dos conteúdos, nessa parte os estudantes devem ter mecanismo para buscar, formar e criar conteúdo. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) dizem que “Estas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes”.

- Planejamento do texto é apresentado como o estudante deve organizar e instituir seu texto. Recorrendo a Schneuwly e Dolz (2004) que argumentam mostrando que: “O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”.

- Realização do texto: esse aspecto os estudantes devem selecionar as linguagens que são eficazes para produzir seu texto, observando cada tipo de texto. Schneuwly e Dolz, (2004), fundamentam e dizem que “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos”.

2- Variar as atividades e os exercícios.

O revezamento com toda a turma, ou seja, em grupo ou individual é bem conhecida dos professores, inicialmente é fundamental a preparação de modulo que aborde um problema de

produção isso diversifica os módulos de trabalho. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 105), "Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula".

Nessa perspectiva é de suma importância permitir propor em cada módulo as mais variadas atividades, possibilitando que cada estudante acesse através de vários caminhos recurso que possa alcançar o objetivo propostos.

Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: A primeira é "*As atividades de observação e de análise de textos*".

> As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 105).

Seguindo o raciocínio, o procedimento dessa atividade pode ser exercitado com texto concluído ou somente pedaço de um texto e pode-se fazer comparações de variados textos iguais ou diferentes.

A segunda categoria de atividade, segundo Schneuwly e Dolz (2004) são:

> *As tarefas simplificadas de produção de textos* são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 105).

Dessa forma, o aluno foca especificamente um aspecto de produção de texto. Seguindo o pensamento Schneuwly e Dolz (2004).

> Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc. (Schneuwly; Dolz 2004, p. 105).

Para finalizar as três grandes categorias de atividades e de exercícios que estão dentro do contexto, recorro a Schneuwly e Dolz (2004) "Variar as atividades e os exercícios" apresenta a última que é "A elaboração de uma linguagem comum". Esse aspecto diz respeito a falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de

outrem". O trabalho feito dessa forma leva todo o processo da sequência didática até o momento de deixar claras as escolhas para a produção do oral e escrita.

3- Capitalizar as aquisições.

Nesse momento é interessante, pois os estudantes executaram os módulos, encontros ou oficinas, percebe-se que os estudantes conseguem falar sobre o gênero proposto e trabalhado. Com a proposta desenvolvida, com todos focados ao mesmo gênero, evidentemente adquirem novos vocabulários, linguagens técnicas e novas visões e a construção dos conhecimentos sobre o gênero é gradativo.

> Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 105).

O estudante se instrui por meios de diversos exercícios que foram organizados e planejados. Esses exercícios fornecem a linguagem técnica aos estudantes, é interessante que se anote os vocabulários técnicos e normas pensadas no decorrer da sequência didática. Isso ajuda a concluir o que foi compreendido nos módulos.

> Esta lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, sob forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 106).

Por fim, apresenta-se "A produção final". Esse é o momento de aquisição dos resultados, para o estudante é o instante de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo e para o professor é a hora de avaliação dos pontos alcançados durante a aplicação da sequência didática.

Nesse momento de encerramento da sequência didática, oferece-se ao estudante, conforme Schneuwly e Dolz (2004), p. 106) "a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos". Nessa parte, o estudante é capaz de visualizar o que adquiriu de conhecimento, quais foram os motivos que aprendeu e qual foi o processo que ajudou adquirir o conhecimento.

Em relação ao professor, é nesse momento que ele avalia o trabalho realizado, o possível sucesso da sequência didática, as aprendizagens adquiridas e a continuação do seu trabalho. A

produção final também é um instrumento que o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos estudantes em relação à primeira produção, se conseguiu usar adequadamente a linguagem oral e escrita em suas práticas de produção para os desafios sociais.

Quando se trata de avaliação é interessante a avaliação processual. Avaliação processual não é somente no final das atividades ou no final da sequência didática, acontece durante todo o processo do desenvolvimento da sequência didática. A avaliação acontece através da observação, interação, observando como a criança desenvolveu os objetivos e se atingiu as metas de cada encontro.

A interação é uma forma de enriquecer, ampliar o que a criança possui de conhecimento, compartilhar as experiências interagindo é fundamental. É evidente que o processo ensino-aprendizagem se dá pela interação constante do ser humano com seus pares.

Avaliação processual tem objetivos claros de identificar o que os alunos aprenderam e o que ainda precisam aprender, pensar quais aspectos pedagógicos precisam ser mais trabalhados com mais detalhe, aprofundar ou pensar outras possibilidades de procedimento. É necessária essa forma de avaliar, pois coloca todos os estudantes dentro do processo e nenhum fica de fora.

Avaliação processual tem que ficar clara para o educador e tem que fazer sentido para o professor para nenhum estudante ficar de fora do processo. Se algum estudante ficar de fora não é uma sequência didática e muito menos educação.

É importante reconhecer que avaliação processual permite a autoavaliação do trabalho do professor, verificando como a proposta do docente ajudou o estudante ou se a proposta não o ajudou. Avaliação processual é importante, pois o professor pode reorganizar as propostas que não estão contribuindo. A reorganização é fundamental, pois auxilia os estudantes no desenvolvimento cognitivo e linguístico, possibilitando que as crianças tenham uma visão muito maior dos conteúdos propostos pelo professor.

Por fim, trazendo Zabala (1998) novamente para o diálogo, ele diz que “Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo”.

É interessante ressaltar que avaliação processual Zabala (1998) refere como “Avaliação formativa”. Mas particularmente prefere usar como avaliação reguladora. Para Zabala (1998, p. 200), “Alguns educadores, e o próprio vocabulário da Reforma, utilizam o termo de avaliação

formativa. Pessoalmente, para designar este processo prefiro usar o termo *avaliação reguladora,* já que explica melhor as características de adaptação e adequação".

Enfim, o termo avaliação formativa a que se refere Zabala (1999) é definido assim.

> Ao mesmo tempo, esta opção permite reservar o termo formativo para uma determinada concepção da avaliação em geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas. (ZABALA,1998, p. 200)

É importante as informações sobre os termos, mas focamos somente na avaliação e sua contribuição para contribuir no processo ensino aprendizado.

## 4.1 Primeira sequência didática

Foram desenvolvidas três sequências didáticas com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Total de estudantes que participaram foram 26 estudantes. Às vezes o número de estudantes oscilava e aumentava, pois alguns moravam longe da escola em outra aldeia e não tinham como fazer presença nas aulas. O número de estudantes frequente era 17 estudantes. O foco em desenvolver as sequências era com a turma do Ensino Fundamental.

A primeira sequência didática foi pensada, planejada de acordo com a sondagem, investigação feita em sala de aula na escola Terena Komomoyea Kovoêro e também observando o dia a dia dos estudantes, cujo o próprio pesquisador participou do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Portanto os objetivos eram claros com as Histórias em Quadrinhos selecionadas.

O objetivo dessa primeira sequência didática era que os estudantes pudessem conhecer o gênero textual história em quadrinhos, as linguagens dos quadrinhos, utilizando em sala de aula história em quadrinhos não indígena, indígena, possibilitando a leitura, escrita, compreensão, interpretação, oralidade, interação e produção.

O tema abordado foi a vivência indígena, o meio de se alimentar conforme o contexto particular de cada povo e Trabalho escolar.

A sequência didática foi desenvolvida em módulos ou encontros na escola. O processo ocupou 8 encontros que totalizaram 19 aulas e cada aula correspondia uma hora de duração. Alguns encontros tiveram mais de 2 aulas.

## 4.2 Relatório da primeira sequência didática na sala de aula

Aula 1 (2 horas)

Foi organizada a turma conforme o primeiro módulo da sequência didática, individual, e em duas fileiras, uma ao lado da outra. A turma ficou na sala onde estuda.

Primeiramente apresentou-se a proposta de trabalhar sobre o gênero história em quadrinhos. Mostrou-se através do Datashow o livro de onde foi extraída a história em quadrinho. O título da história “Vontade de comer peixe” do livro “Historinhas Divertidas”.

Orientou-se a turma para fazer as observações dos balões, dos cenários, pontos finais, onomatopeias e personagem.

Na presente aula houve explicações dos tipos de balões, esclarecendo a importância dos elementos que compõem a história em quadrinhos, personagem, quadro, onomatopeia, pontos finais, sinais gráficos, balões.

Comentou-se sobre o povo Tapirapé de onde foi baseada a história em quadrinhos e o tema da história em quadrinhos que tem muita relação com outros povos. Foi importante contextualizar sobre a vivência do povo Tapirapé e também outros povos ampliando a curiosidade dos estudantes.

Os estudantes receberam cópias da história em quadrinhos, fizeram a leitura do gênero textual história em quadrinhos silenciosamente individual e oralmente de forma coletiva. Junto com a leitura oral coletiva, sucedeu a discussão, perguntando oralmente aos estudantes se tinham entendido a história em quadrinhos que leram. Oportunizou-se cada estudaste a responder oralmente suas compreensões em relação à história. Cada aluno relatou seus entendimentos, sobre os balões, personagens e cenários.

Dando sequência na aula, os estudantes escreveram perguntas relacionadas ao texto que ficou disponível através do Datashow. Os estudantes copiaram e responderam as questões.

Registrou-se no quadro as escritas das sugestões de resposta de cada pergunta. Detalhou cada sugestão de resposta para ficar claro para os estudantes compreender e interpretar o texto.

Depois propôs-se para a turma desenhar em cartolina balões, personagens, escrever um pequeno diálogo dentro do balão e fora do balão e escrever a função do respectivo balão. Na presente aula, cada estudante desenhou um balão, fez a escrita do diálogo e escreveu a função do balão.

Concluída alguma atividade, grampeou-se na parede de tábua da sala de aula as cartolinas que estavam com os desenhos. Também foi proposto para a turma pesquisar com a família os alimentos típicos e alimentos que não eram próprios do povo que a família consumia. Os estudantes começaram a fazer colunas no caderno para escrever nomes dos alimentos, mas não finalizou, pois o tempo se esgotou.

A turma tinha proposta de ler um livro. Em todas as aulas de língua portuguesa, os estudantes faziam leitura de vinte (20) ou mais minutos de leitura. O nome livro “Ponciá Vicêncio” (Conceição Evaristo). Finalizou-se a aula com a leitura do livro. Essa leitura não teve relação com a sequência somente com a aula, pois era proposta do professor pesquisador anteriormente.

**As observações da aula**

Observou-se na aula, seguindo critérios do conhecimento prévio do estudante adquirido antes de iniciar a aula e do encerramento. Apesar de pouco tempo da aula foi necessário a avaliação em relação ao gênero História em quadrinhos e o conteúdo que foram trabalhados. É muito pouco tempo para uma conclusão, mas é essencial para um começo de avaliação sobre o rendimento dos estudantes nas propostas apresentadas.

Analisou-se a oralidade, a escrita, a leitura e também a atitude dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas. A atitude foi de forma positiva tendo compromisso, interesse pela proposta e sentiram empolgação sobre a história em quadrinhos.

Detectou-se também que alguns estudantes depararam com dificuldade no entendimento da história em quadrinhos. Evidenciou-se que era preciso trabalhar com diferentes histórias em quadrinhos com os estudantes para contribuir na compreensão do gênero. Percebeu que os estudantes precisavam ter contatos com outras histórias em quadrinhos para ampliar mais a visão em relação ao gênero.

Aula 2 (3 horas)

Na segunda aula da sequência didática, a turma continuou debatendo sobre a aula anterior. A discussão sobre o texto “Vontade de comer peixe” que tratava do tema “Vivência indígena e o meio de se alimentar”. Contextualizou-se para a turma aprofundar na questão da vivência indígena sobre as alimentações das famílias e da comunidade em geral.

Depois da discussão, explorou-se sobre os cenários, personagens, provocando os estudantes a perceberem o contexto indígena e seus alimentos através do texto.

Os estudantes fizeram colunas no caderno. Em uma coluna escreveram os alimentos que não eras próprios do povo e na outra coluna registrou os alimentos típicos do povo.

Depois que concluíram as atividades sobre a lista dos alimentos, os estudantes fizeram leitura oral das listas.

Na sequência da aula, estudaram sobre tipos de frases e pontuações apresentadas no texto. Depois, os estudantes retiraram as pontuações que estavam empregadas nos quadrinhos, escreveram o nome dos pontos e os sentidos que davam para a frase.

Conforme cada item trabalhado, eram registradas as sugestões no quadro branco.

O tempo avançou, o restante das atividades ficou como lição de casa para os estudantes retirarem da história em quadrinhos os tipos de frases e escrever qual tipo de frase: exclamativa, interrogativa ou afirmativa.

Os estudantes que não tinham terminado de desenhar os pontos na aula anterior concluíram a produção nessa aula. Encerrou-se a aula com a leitura do livro que a turma estava lendo no período de aula.

**As observações da aula**

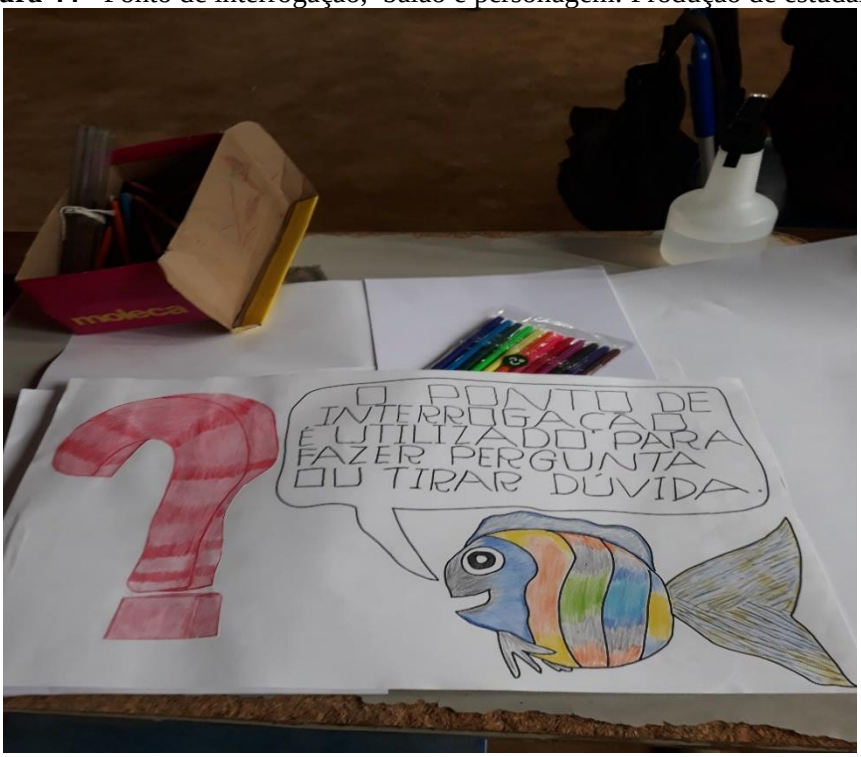
Percebeu-se que alguns estudantes tiveram dificuldade para discernir as funções dos balões.

Alguns estudantes tiveram espontaneidade para responder ou comentar, outros, principalmente aqueles que dominam pouco o português foi preciso fazer pergunta direta para eles comentarem. Foi preciso provocar a oralidade de alguns estudantes.

Eram claras as dificuldades de escrever as respostas no caderno, eles sabiam como era para responder, mas na escrita não conseguiam por motivo de não dominar o português. Quando ocorria esse fato, o professor redobrava a atenção auxiliando com cuidado para o estudante perder a timidez de escrever sem medo de cometer equívoco.

Percebeu-se que os estudantes estavam contentes com as atividades propostas e elaboradas pela turma.

**Figura 44 -** Ponto de interrogação, balão e personagem. Produção de estudante.




**Fonte:** Própria do pesquisador (2021)

Aula 3 (2 horas)

Corrigiu-se as frases das atividades de casa. As correções foram feitas de forma oral demonstrando no Datashow as frases, também foram registradas na lousa os tipos de frases.

Depois de todas as correções, foram apresentadas História em Quadrinhos em slides pelo Datashow. A história que eles observaram foi a do Nimbus que tinha o título Beija-Flor. Na sequência esclareceu-se sobre o Título da história em quadrinhos do Nimbus.

Na presente aula, cada estudante recebeu uma cópia (xerox) da história em quadrinhos do *Nimbus*. Leram silenciosamente, individual, em dupla e depois coletiva de forma oral.

Logo na sequência foi feita a discussão relacionada ao texto. Em todo momento, o professor estimulava, desafiando os estudantes perguntando situações relevantes do texto.

Propôs-se a compreensão de texto da história em quadrinhos, explorando situações de pontuações, cenários, características das personagens, balões e onomatopeia.

A aula foi finalizada com a correção das perguntas que estava no Datashow. As correções eram escritas no quadro branco.

Para fechar a aula, os estudantes leram o livro. Na presente aula, terminaram a leitura do livro, pois já havia dias que eles estavam lendo.

**As observações da aula**

Em relação à leitura, alguns estudantes não fazia a entonação das frases como deveriam, as intervenções eram feitas com cuidado, demonstrando a leitura conforme a pontuação exigia nos finais de frases.

Alguns estudantes leram de forma satisfatória as frases e ajudava outros colegas, pois escutavam e, aos poucos, aprendiam como era a entonação da leitura de determinadas frases nos balões.

Os estudantes compreenderam bem em relação os cenários, características físicas e psicológicas dos personagens, mas em relação à onomatopeia ficaram com dúvidas e era preciso trabalhar mais sobre onomatopeias.

Ficou claro que era preciso inserir mais histórias em quadrinhos de outros autores, pois as dificuldades dos estudantes eram relacionadas à compreensão dos contextos dos autores e a intenção da criação de determinados personagens e como era a personagem.

Compreender o contexto histórico dos personagens e dos autores era fundamental, principalmente autores não indígenas. Entender o contexto histórico ajudaria na compreensão das histórias em quadrinhos.

Aula 4 (2 horas)

Foi entregue para cada estudante uma cópia que tinha as personagens da turma do Charlie Brown. A cópia que os estudantes receberam tratava do criador dos personagens e descrevia as características de cada personagem da turma de Charlie Brown. Depois foi comentado sobre o criador dos personagens. Foi relatado o contexto histórico de Charlie Schulz que foi o criador da turma Charlie Brown. Também foi feita a descrição dos personagens para que os estudantes pudessem compreender as personagens e as contextualizações de toda a história de Charlie Schulz e seus personagens.

Depois foram entregues cópias que tinham duas tiras do Snoopy com Charlie Brown. Os estudantes leram, foram demonstrando os balões que foram usados, os cenários e as características dos personagens através da imagem.

Dando sequência, foi apresentada outra personagem bem conhecida no mundo dos quadrinhos, o personagem Garfield. Foram entregues para a turma uma cópia de uma tira de Garfield para leitura e análise. As leituras foram feitas silenciosamente e depois todos leram oralmente.

Foi descrito um pouco da história em relação ao autor e personagem Garfield. Logo após foi feita a releitura com a turma demonstrando os balões, as características das personagens através da imagem e cenário.

Foram escritas no quadro três perguntas de cada texto, três perguntas da tira de Snoopy com Charlie Brown e três perguntas da tira de Garfield.

Os estudantes tiveram algumas dificuldades para responder, alguns responderam de forma satisfatória e outros responderam muito bem as questões.

Foi feita a leitura individual das perguntas e dos quadrinhos com cada um que teve dificuldade nas compreensões. E anotei a resposta no quadro para que todos pudessem observar e questionar sobre alguma questão. E assim finalizou a aula.

Esse período de aula teve como foco mostrar outros personagens, contextos diferentes para que os estudantes ampliassem a visão e conhecimentos de outros quadrinhos. As informações sobre os autores, os contextos das criações dos personagens foram feitos para informar os estudantes e também para eles compreenderem as falas nos quadrinhos, sem compreensão do contexto ficava difícil os estudantes interpretarem determinadas perguntas.

**As observações da aula**

A observação que foi feita tem relação ao interesse que a turma demonstrou em conhecer os personagens, ter oportunidade de ler e compreender. Os quadrinhos que foram propostos contribuíram para a turma conhecer mais possibilidades, tinham informação relevante dos autores, dos personagens que permitiam ampliar as ideias para futuras produções.

Outro ponto positivo foram as análises dos balões, personagens e cenários. Os estudantes consolidaram o entendimento da função dos balões, conseguiram fazer as distinções das personagens através das leituras, das imagens e identificaram o cenário de forma satisfatória.

Mais um ponto interessante que foi observado se refere às correções de alguns equívocos que os estudantes cometeram. Eles não tiveram dificuldade em serem corrigidos, aceitaram muito bem as contribuições por parte do professor, pois a turma é consciente de que as correções

e as sugestões são feitas para contribuir com o próprio aprendizado. Com essa aceitação, as atividades se desenvolvem muito bem, a relação professor e estudante favoreceu de forma crucial para o ensino e aprendizagem.

Aula 5 (2 horas)

No quinto encontro foi demonstrado através do Datashow as histórias em quadrinhos que foram trabalhadas. O assunto foi retomado relembrado sobre assuntos da aula anterior, esclarecendo, reforçando sobre as atividades anteriores e falando da aula que era para ser efetuada no presente momento.

Dando sequência, os estudantes traduziram na língua do povo o Título da história em quadrinhos do *Nimbus* "Beija flor".

Com o *Datashow* disponível e as cópias das histórias que os alunos receberam nas mãos, foram feitas as correções no quadro. Primeiro escrito o título em português e traduzido em língua originária Kayapó, depois escrito no português e traduzido na língua originária Terena.

Foi mostrada mais uma vez a história em quadrinhos em *slides* pelo *Datashow* e focado na onomatopeia com explicação feita oral, com exemplos escritos na lousa e os estudantes produziram som de algum animal que lembrou.

Depois que as produções dos sons, figuras de animais foram finalizadas foi feita a correção e cada estudante citou qual o som que produziu.

Foi retomado novamente o título da história em quadrinhos, fiz comentários sobre palavras simples e compostas.

O título foi retomado para possibilitar que os estudantes conhecessem sobre as palavras simples e compostas, foram registrados na lousa alguns exemplos esclarecendo com muito detalhe.

Depois os estudantes escreveram palavras compostas de um animal, objeto de casa, da aldeia ou de outros lugares e assim encerrou a aula.

**As observações da aula**

Observou-se que alguns estudantes, principalmente os alunos Mebêngôkre (Kayapó) se depararam com dificuldade em escrever palavras compostas. Foi preciso muito auxílio com cada aluno de forma individual, foram escritas palavras compostas com eles em seus cadernos e também no quadro. *Amor-perfeito, arco-íris, cachorro-quente, couve-flor, guarda-chuva,*

*guarda-roupa, segunda-feira, meio-dia, sobrenome, passatempo,* banana-maçã, bate-papo, bicho-preguiça, cana-de-macaco e erva-cidreira.

Foram propostas essas escritas detalhando as explicações para facilitar a compreensão em relação às palavras compostas.

Em relação à onomatopeia detectou-se que os estudantes começaram a identificar, consolidar em seus conhecimentos o que é onomatopeia e o seu uso em história em quadrinhos. Era evidente que começava a consolidar o aprendizado da onomatopeia.

Aula 6 (2 aulas)

Organizou-se a turma em dupla, cada dupla em um lugar da sala. Não foi necessário mais usar o Datashow.

Foi explicado como era o desenvolvimento da aula, relembrando da história em quadrinho indígena em que o pescador não conseguiu pegar peixe. A história em quadrinhos em questão tem o título "Vontade de comer peixe". Fazendo uma contextualização do que foi trabalhado e também reforçando o contexto da vivência do povo indígena. Lembrou-se também das personagens da história em quadrinhos do *Nimbus* que tem o título Beija-Flor.

Foram entregues para a turma duas cópias de histórias em quadrinhos para fazer as discussões. Histórias em quadrinhos "Vontade de comer peixe" e outra do "Beija-Flor". Foi solicitado aos estudantes observarem os balões, os cenários, as frases, os pontos e as personagens.

Os estudantes escreveram em dupla as características físicas e psicológicas das personagens conforme eles compreenderam.

Depois de concluído, houve as correções no quadro. As correções foram feitas ressaltando as características físicas e psicológicas das personagens, sempre dando muito detalhe para que eles pudessem entender de forma clara.

Ainda na aula foi explicado como fazer o roteiro das histórias em quadrinhos. Esclareceu com anotações no quadro e avisando que cada estudante iria fazer individualmente suas produções. Os estudantes poderiam sentar em duplas para ajudar o outro. A explicação era reforçada no decorrer da aula com cada dupla discutindo, ouvindo as ideias e as intenções de cada aluno sobre o roteiro para criação da produção.

A aula foi finalizada com os roteiros em andamento, pois os alunos ainda estavam fazendo os esboços, os rascunhos e ficando a sequências para próximo encontro.

**As observações da aula**

Com a exploração das histórias em quadrinhos observando os balões, os cenários, as frases, os pontos, as personagens e as características físicas e psicológicas, os estudantes conseguiram concretizar ainda mais os conhecimentos sobre as funções dos balões, as linguagens dos balões, entenderam a importância de usar os pontos e conseguiram identificar as características das personagens lendo as imagens.

Sobre as caraterísticas dos personagens, apesar de saberem da importância, alguns tiveram dificuldades em discernir sobre característica física e psicológica, mas foram feitas com muito detalhe as explicações e ressaltando bem esse aspecto para que os estudantes tivessem mais clareza.

Aula 7 (2 horas)

Os estudantes voltaram a sentar junto com a mesma dupla do encontro anterior, cada dupla em um lugar da sala conforme aula anterior.

Relembrou-se da última aula sobre do roteiro que estavam em andamento e foi feita a contextualização do que foi trabalhado, motivando os estudantes sobre os términos do roteiro.

Entregou-se folha sulfite, foram deixados à disposição dos estudantes alguns materiais se caso precisassem, estavam à disposição borrachas, apontador, lápis de escrever, papel sulfite, réguas, apontadores e lápis de cor. É preciso lembrar que os materiais foram oferecidos e disponíveis nas aulas anteriores.

Roteiro programado: Título, quadrinhos, cenário, personagens, diálogos, balões e onomatopeia.

O professor sentou-se com cada dupla para auxiliar nas organizações dos roteiros. Cada dupla teve explicações e sugestões específicas para ajudar nas produções. Alguns estudantes iriam fazendo os balões e desenhos como rascunhos.

Na aula foi possível ficarem prontos os esboços da produção de todos os estudantes.

**As observações da aula**

Alguns estudantes se depararam com dificuldade em fazer o roteiro, e outros fizeram de forma satisfatória.

Os que tiveram dificuldade rascunhavam primeiro os balões e escreviam as falas dos personagens, fizeram dessa forma os esboços. Foi detectado que, dessa forma, eles tiveram mais rendimento e facilidade para escrever. E depois eles escreveram conforme o roteiro. Foi solicitado que eles escrevessem os diálogos do jeito que eles pensavam, sempre se ressaltou para eles que depois iriam ler juntos e organizar a escrita.

Houve alunos que tiveram muita dificuldade, os estudantes com muita dificuldade faziam os balões e falavam o que queria escrever nos balões. Então o professor orientava como era a escrita, escrevia o que eles pensavam e pedia para eles refazerem nos balões conforme o pensamento deles. Dessa forma, foi feito o diálogo simples, mas ao mesmo tempo, muito enriquecedor para o estudante e professor que faziam parte do processo.

É muito claro que as ideias dos estudantes surgiam, mas a dificuldade em escrever fazia com que eles tivessem um pouco de insegurança. O estímulo era feito em todos os instantes, pois era importante deixar eles bem confiantes, era importante eles perceberem que os equívocos faziam parte do processo de aprender, que eles não iriam fazer sozinhos, sempre o professor estaria ao lado deles para auxiliá-los.

Aula 8 (4 horas de aula) termino da sequencias didáticas.

Foi solicitado que os estudantes sentassem em dupla novamente. Teve diálogo com a turma referente a uma aula. Os estudantes eram cientes que eram o último encontro, mas o professor reforçou e lembrou estimulando a turma terminar a produção das falas, dos desenhos dos personagens e dos cenários. Foi pedido para os estudantes terem tranquilidade, pois teria tempo suficiente para fazer e concluir.

Os estudantes assim fizeram, alguns escreveram primeiro as falas nos balões, depois desenharam, pintaram, outros desenharam primeiro, pintaram e depois escreveram nos balões as falas. E assim se sucedeu a aula com o término das atividades. Cada dupla foi concluir aquilo que estava faltando.

Os estudantes fizeram as produções da História em quadrinhos. Quando eles terminaram, fizeram a leitura de sua História em Quadrinhos. Com a turma sentada em roda, cada estudante fez a leitura, cada final de leitura surgiam os aplausos dos colegas pela produção e leitura.

**As observações da aula**

Quando os estudantes estavam organizando as produções para a folha original, alguns quiseram modificar alguns desenhos. Essa solicitação do estudante foi atendida, pois eram modificações pequenas e não iriam prejudicar a história e comprometer em relação ao tempo.

Nas modificações, eles já aproveitaram para corrigir alguns equívocos que ainda ficaram, algumas palavras ficaram inadequadas nos balões, por exemplo, faltando uma letra, plural, gênero.

Depois que todos tinham terminado, foram mostrados alguns pequenos equívocos. Para aqueles estudantes que tinham cometido. A conversa com o estudante naquele momento e naquela produção foi no sentido de estímulo, pois eram momentos de aprendizado e que os equívocos faziam parte do aprender.

Apesar desses equívocos de escritas, os estudantes não ficaram desmotivados, pois sempre foram trabalhados com motivação, eles ficaram empolgados, alegres pelo término de suas produções, de poderem mostrar para todos e lerem sua História em Quadrinhos.

Foi falado para a turma que, quando se faz um texto, depois de alguns meses ou anos, se ler aquele texto que foi produzido, sempre o autor fica querendo alterar alguma coisa, isso é amadurecimento e conhecimento adquirido.

Desde o começo da sequência didática foi possível perceber que eles aprenderam bem sobre o gênero História em quadrinhos, conheceram as funções dos balões que antes não sabiam, adquiriram noção de como identificar as características das personagens que antes não tinham ideia de como fazer a análise e compreenderam muito bem sobre o cenário. No início, tinham pouco conhecimento de cenário, com aplicação da sequência didática, o entendimento se consolidou. Os estudantes conseguem ler observando as pontuações ainda com um pouco de dificuldade, mas sabem que é preciso observar os pontos. Nas leituras de antes conheciam pouco sobre as entonações da leitura com determinado ponto final.

É muito claro que precisam melhorar nas escritas de palavras, alguns estudantes ainda têm dificuldade em dar sequência na História em quadrinhos de um quadrinho para o outro.

Algumas análises durante o processo sobre as dificuldades de alguns estudantes que se depararam com dificuldade nas ortografias, em colocar os pontos finais adequados, plural, gênero, sequências nos diálogos de uma vinheta para a outra, mas outros foram bem fizeram um bom diálogo uma boa produção escrita.

É evidente que as produções dos estudantes são simples, mas as simples produções para eles são grandes avanços no sentido de escrever na língua portuguesa. É muito claro perceber

que existe um ser capaz que conhece o mundo, mas falta habilidade na escrita do português para expressar seus conhecimentos e o pensamento.

Em relação às dificuldades em dar sequências aos diálogos, o professor sentou-se com cada um deles reforçando para eles que cada quadrinho representa uma parte da história em quadrinhos e que era preciso ter um nexo com o quadrinho anterior. Foram dados exemplos falados e escritos com eles.

Foram feitas as correções com cada estudante que cometeu equívocos de ortografia e pontuações. Alguns exemplos de estudantes que se equivocaram em escrever “vc” em vez de você, “fas” em vez de faz, “to” e “tou” em vez de estou, “ta” em vez de está ou estar, “komo” em vez de como, “sima em vez de cima, “pra em vez de para, “cori” em vez de corri, “ses” em vez de vocês, “tobem” em vez de também, “ta bom” em de tudo bem, “vamo” em vez de “vamos”. Essas são algumas das que mais apareceram. É muito comum entre os Mebêngôkre escrever e pronunciar o Zê no lugar do GÊ e pronunciar e escrever o R no lugar do L. Exemplo gelo. A pronúncia e escrita dos estudantes Mebêngôkre é “zero” em vez de “gelo”. Ocorreram em muitas outras palavras.

Na análise geral, percebe-se também que a turma teve dificuldade em desenhar. A turma não é tem muito boa em desenhar, mas isso não foi um empecilho para que eles produzissem.

Ponto interessante e positivo que se detectou que os estudantes têm uma boa relação entre professor/alunos e isso facilitou muito nas intervenções onde foram necessárias.

## 4.3 Segunda sequência didática

A segunda sequência didática foi articulada com base na primeira sequência, foram selecionadas as Histórias em Quadrinhos para superar a deficiência de aprendizado que foi deparada no desenvolvimento da primeira sequência e também pensado em ampliar o aprendizado que os estudantes adquiriram na aplicação da primeira sequência.

O objetivo da segunda sequência didática foi possibilitar aos estudantes a aquisição de habilidade em leitura, habilidade nas produções orais e escritas, habilidade nos usos linguísticos e permitindo interação sobre as realidades dos povos indígenas.

Os temas propostos na discussão e consenso foram; “sentidos das palavras (semântica) paz e conflito”, “animais e a relação com o povo indígena”, “realidade indígena e território”

O desenvolvimento da sequência ocorreu na escola Terena de Komomoyea Kovoêro e na biblioteca da comunidade Kuxonety Poke’é. Desenvolveu-se em 10 módulos ou encontro com total de 25 aulas, cada aula corresponde a uma hora. Os módulos variaram em quantidades de aulas, alguns encontros tinham duração de 2 aulas, outros com 3 aulas ou 4 aulas.

## 4.4 Relatório da segunda sequência didática na sala de aula

Aula 1 (2 horas)

A turma foi organizada individualmente em duas fileiras uma ao lada da outra. Eles ficaram na mesma sala onde estudaram o ano letivo.

Primeiramente foi apresentada a proposta da história em quadrinhos do Menino Maluquinho. Foi realizada a pré-leitura, perguntando, sobre o personagem Menino Maluquinho escrita por Ziraldo e perguntas também relacionadas ao autor Ziraldo. Também foi explorado o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero textual história em quadrinhos.

Os estudantes responderam às perguntas oralmente. Alguns estudantes não conheciam o personagem, não conhecia o autor Ziraldo, mas tudo isso foi esclarecido na aula para os estudantes.

Foram relembrados os recursos visuais, dos balões, das onomatopeias, dos quadrinhos e suas sequências nas histórias em quadrinhos.

Foram demonstradas duas cópias de histórias em quadrinhos para os estudantes. Foi solicitado aos estudantes fazerem as observações, sublinharem ou anotarem palavras que eles não compreendessem e outras anotações que eles consideravam necessárias.

Partindo para o desenvolvimento, foram entregues as cópias da História em quadrinhos que foram trabalhadas; uma tratava sobre uma “missão” e outra sobre “discussão” entre Maluquinho e outros meninos que faziam parte da história. A discussão era a decisão de quem iria chutar o pênalti.

Os estudantes fizeram a leitura das duas histórias silenciosamente e depois leram oralmente. As leituras orais foram feitas de forma individual e coletiva.

Na sequência da aula, fizeram análise da história com discussão coletiva, perguntas orais e respostas orais pelos alunos.

As perguntas foram: Quais são os personagens? Foram usadas onomatopeias? Quais as pontuações foram empregadas nos diálogos? Como eram os cenários? Qual o sentido a palavra macaco foi compreendido na história? Quais os recursos visuais foram usados? Tem legenda na história? Pergunta de compreensão.

Eles também receberam as perguntas escritas. A turma foi orientada escrever no caderno e responder.

Depois que estudantes concluíram as atividades escritas, foram feitas as correções no quadro detalhando as dúvidas que surgiram em relação às escritas de palavras e entendimentos das histórias.

Para finalizar as correções, foi feita a análise geral das histórias. Foram analisados os balões, pontos finais, acentuação, cenário, enredo, personagens, recursos visuais, onomatopeias. A análise e a retomada da história em quadrinhos trabalhada na aula foi importante, pois concretizou o aprendizado e esclareceu algumas dúvidas que alguns alunos estavam em relação às atividades desenvolvidas.

**As observações da aula**

Foi detectado que os estudantes concretizaram o aprendizado em identificar os estados físicos e psicológicos dos personagens, observando as imagens e os recursos visuais usados pelo autor.

Alguns educandos escreveram bem, ou seja, copiaram bem, escreveram rápido no caderno, mas se depararam com um pouco de dificuldade em escrever as respostas que tinham em mente. Palavras que se equivocaram na compreensão do texto. Ex. “sidade” em vez de cidade, “adado” em vez de andando, “fara” em vez de falar, “craro” em vez de claro e outras.

Foram orientados, foram pronunciadas palavras para eles escreverem e quando não conseguiam transcrever as palavras faladas, as palavras eram escritas em um lugar separado, no caderno ou no quadro para e eles reescreverem determinada palavra.

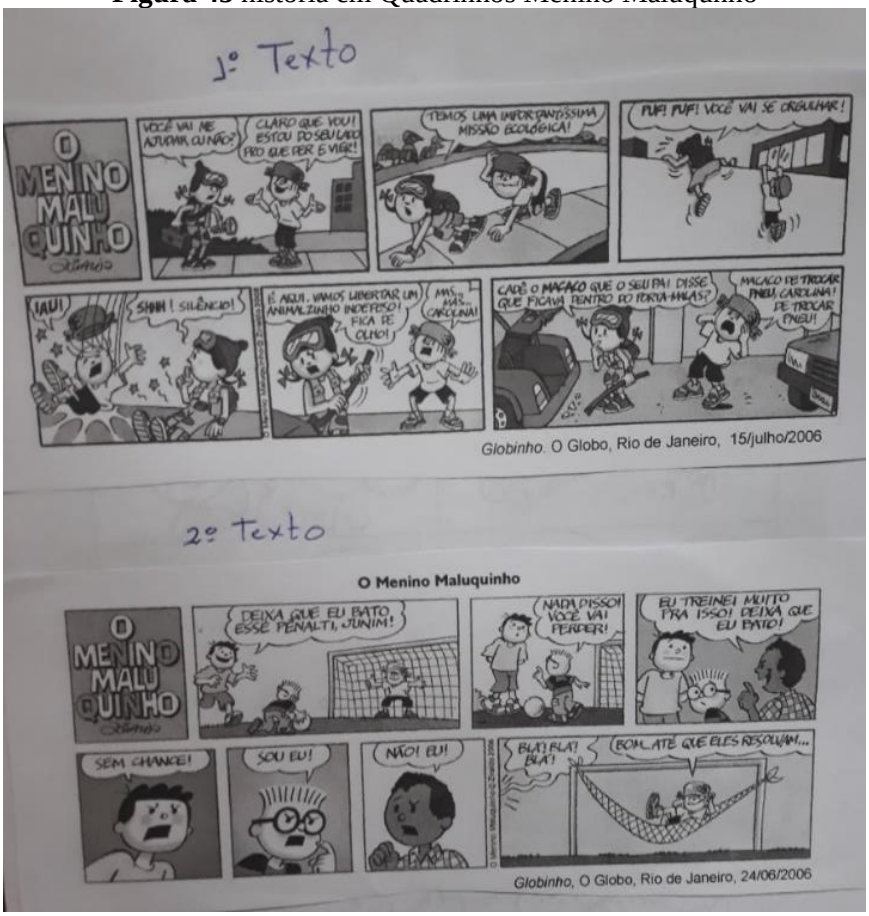
Os estudantes que tiveram maiores dificuldades em escrever foram os educandos do povo Mebêngôkre (Kayapó). Os estudantes Terena tiveram uma boa escrita nas respostas e conseguiram escrever de forma autônoma em português. É importante lembrar que os

estudantes Mebêngôkre usam a língua portuguesa como segunda língua e para as crianças Terena de MT, a primeira língua é o português.

Na leitura foi observado que tinha estudantes também que se depararam com dificuldade nas pronúncias de palavras. Ex. “craro” em vez de claro, “azudar” em vez de ajudar somente dois exemplos para ilustrar.

Na visão geral em relação à proposta, os estudantes ficaram interessados e abertos em aprender as propostas. A seguir a história em quadrinhos que foi proposta e trabalhada com os estudantes.

**Figura 45** história em Quadrinhos Menino Maluqunho




**Fonte:** Fundação SESGRANRIO (2006)

Aula 2 (2 horas)

A turma seguiu o mesmo modelo de duas fileiras uma ao lado da outra, como estavam na aula anterior e ficaram na mesma sala onde estudaram o ano letivo.

Primeiramente foi explicada como era para ser o desenvolvimento das atividades no decorrer da aula.

Foi pedido aos estudantes para pegarem os dois textos que foram trabalhados na aula anteriores para fazerem algumas análises antes de passar para outra atividade.

Dando sequência na aula, os estudantes responderam oralmente perguntas relacionadas os gêneros histórias em quadrinhos. As indagações foram sobre as combinações dos textos verbais e não verbais.

Exemplo: O que a imagem do primeiro quadrinho tem de relação com o diálogo? O cenário do primeiro quadrinho e do segundo, qual é a relação? E outras perguntas que foram surgindo para a compreensão e interpretação das histórias.

Foi retomada para análise as palavras missão e macaco. Qual o sentido da palavra macaco? O que é uma missão? As perguntas foram feitas orais e depois escritas.

Antes da turma escrever e responder foi feita pesquisa no dicionário da palavra missão.

Os estudantes pesquisaram e escreveram os sentidos da palavra missão. Logo após, eles retiraram das histórias as palavras no diminutivo, as pontuações, as onomatopeias e as acentuações.

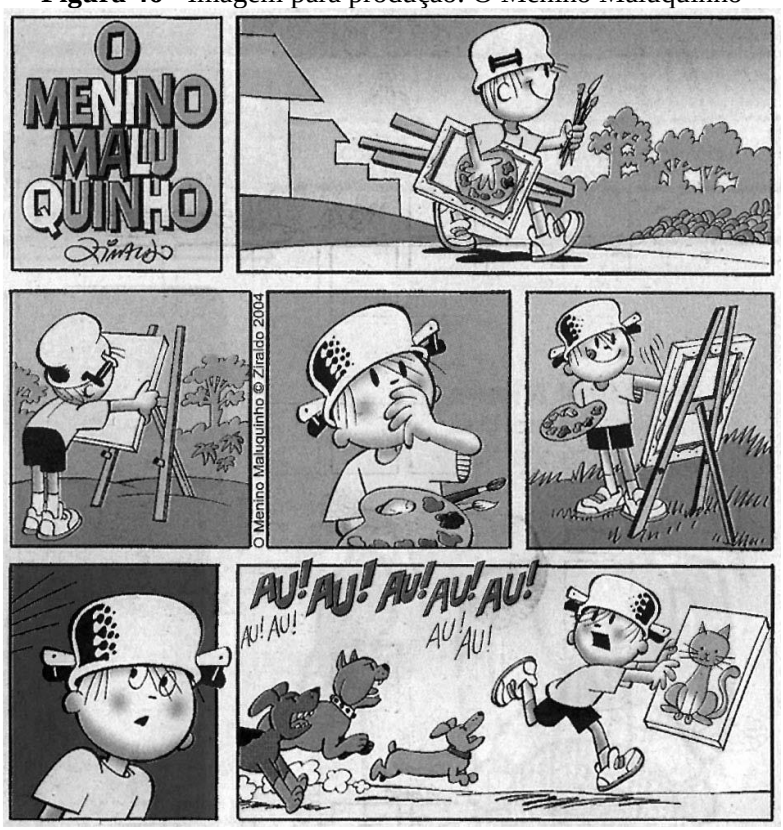
Os estudantes encontraram as seguintes palavras no diminutivo: maluquinho, animalzinho e globinho. Eles encontraram as pontuações de interrogação, exclamação, vírgulas e reticências nas histórias em quadrinhos. As onomatopeias que retiraram foram BLÁ! BLÁ! BLÁ! IAU! PUF! SHHH!

Com a atividade concluída, a turma recebeu outra cópia de texto do Menino Maluquinho que continha somente sequência de imagem e onomatopeia, mas que se tratava de uma história em quadrinhos.

Eles analisaram, leram as imagens, contaram a história oralmente, recortaram cada quadro organizaram, colaram em folha sulfite, criaram balões e escreveram os diálogos nos balões.

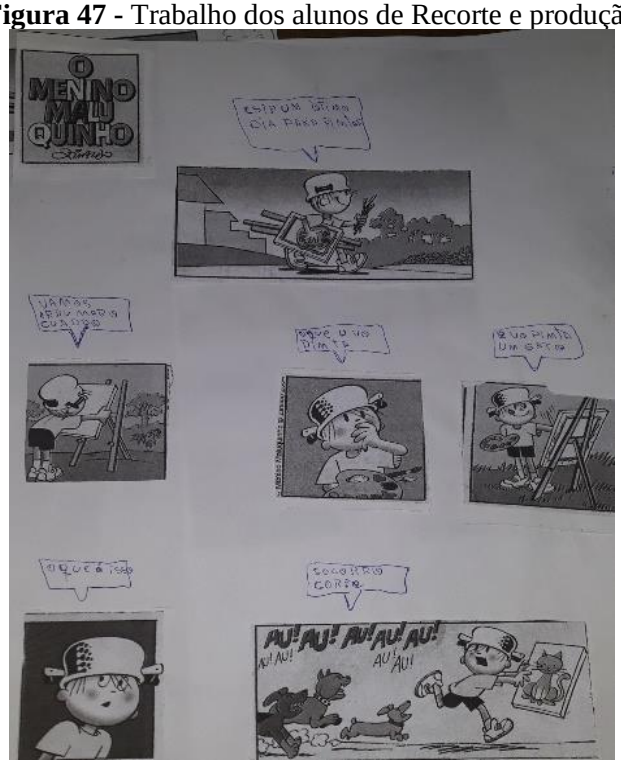
Na conclusão, eles leram suas produções de diálogos. Foi possível fazer um breve comentário sobre as ideias que eles desenvolveram a partir das sequências de imagens.

**Figura 46** - Imagem para produção. O Menino Maluquinho




**Fonte:** Fundação SESGRANRIO (2006)

**Figura 47** - Trabalho dos alunos de Recorte e produção




**Fonte:** própria do pesquisador

**As observações da aula**

Os estudantes conseguiram compreender bem as relações de imagem e textos escritos, perceberam que existe uma lógica, uma sequência com nexo para a história ter começo meio e fim.

A turma não teve muita dificuldade em retirar das histórias e escrever no caderno as palavras no diminutivo, as onomatopeias e as pontuações.

Depararam-se com dificuldade em manusear o dicionário, mas com auxílio localizaram a palavra missão que procuravam.

Eles contaram oralmente a história proposta das sequências em quadrinhos de forma positiva e satisfatória, mas para escrever a história, eles se depararam com um pouco de dificuldade e precisou de auxílio para escrever os diálogos nos balões.

É importante destacar que as atividades de recorte, colagem, depois a produção manteve os estudantes focados e motivou-os a desenvolver a produção a partir da sequência de quadrinhos que foi proposta.

Aula 3 (2 horas)

A organização da turma sofreu alterações. Eles ficaram em círculos e, antes do início da aula, teve uma roda de diálogo. Refletiram sobre a aula anterior esclarecendo, incentivando e falando da aula que era para ser executada.

Na sequência foram apresentadas duas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Uma escrita com diálogo e com imagens e a outra somente com sequências de quadrinhos e imagem sem diálogo escrito.

Os personagens de uma história em quadrinhos eram **Mônica, Magali e o gato Mingau.** Outra história em quadrinhos que continha somente sequência de quadrinhos e imagem as personagens eram o **Chico Bento e o espantalho.**

Antes de entregar as cópias para os alunos, foi feita a pré-leitura e o conhecimento prévio do gênero a ser trabalhado.

Em seguida, os estudantes receberam duas cópias (xerox) das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Eles fizeram a leitura silenciosamente individual, leram oralmente em dupla e depois leram coletivamente.

Depois que foi explorada a leitura realizou-se uma discussão relacionada às histórias em quadrinhos. Em todo momento estimulando, desafiando os estudantes a perguntarem e perceberem situações relevantes do texto.

Os estudantes foram provocados a observarem, identificarem os cenários, os balões, os símbolos de dúvida, admiração, música, as características das personagens e os pontos que foram empregados na história em quadrinhos.

Depois das análises com a turma, eles retiraram, reescreveram os pontos finais e as onomatopeias empregadas na história.

Foi entregue para os estudantes uma cópia com perguntas relacionadas ao texto dos personagens **Mônica, Magali e o gato Mingau**. Eles copiaram no caderno, responderam, depois foram feitas as correções coletivamente oral e também escrita no quadro.

Abaixo estão algumas perguntas que foram propostas aos estudantes.

Quem são os personagens? Onde a história acontece? Em que hora do dia acontece? Como começa a história? Magali pede que Mônica lhe "dê uma mão". "Dar uma mão" o que você entende dessa expressão? No primeiro quadrinho, como ficamos sabendo que Magali está aflita? Copiem as onomatopeias da história. Como sabemos que fruta Magali está comendo? Sobre o que as personagens conversam?

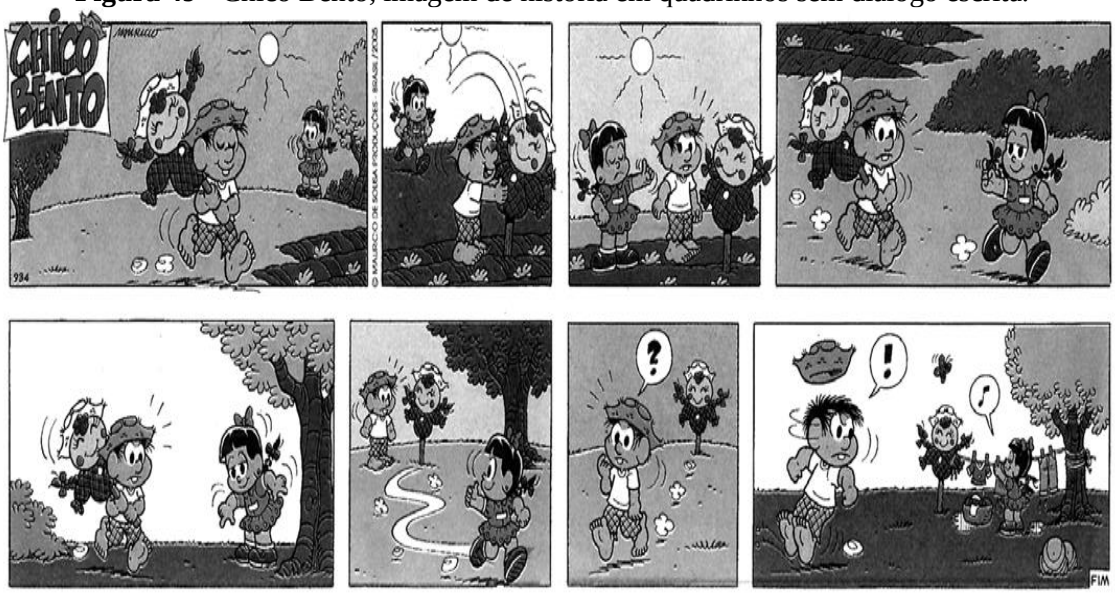
**Figura 48 -** Mônica, Magali e o Gato Mingau. Personagens de Mauricio de Sousa




**Fonte:** Fundação SESGRANRIO (2006)

A seguir, as imagens que os estudantes produziram diálogos para a história.

**Figura 49 -** Chico Bento, imagem de história em quadrinhos sem diálogo escrita.




**Fonte:** Fundação SESGRANRIO (2006)

**As observações da aula**

Os estudantes responderam bem as perguntas na oralidade, conseguiram expor seus argumentos e foi um diálogo proveitoso sobre a história. Percebe-se que os estudantes, aos poucos, perdiam o medo de conversar em relação às atividades. A confiança se concretizava cada vez mais com o professor e isso tornava a mediação muito favorável para ajudar os estudantes a consolidar os conteúdos propostos.

Copiaram bem as questões no caderno, foi possível observar que alguns estudantes eram copistas, ou seja, copiavam muito bem, mas se deparavam com dificuldade em escrever o pensamento e o que falavam.

Nas repostas das atividades orais, eles foram bem, mas para escrever, às vezes, escreviam corretamente conforme o vocábulo do português, mas, na maioria das vezes, eles se equivocavam na escrita de palavras, frases, porém as correções, as leituras eram feitas constantemente para auxiliá-los no aprendizado.

A proposta foi muito bem aceita pela turma. Chamar atenção dos alunos para fazer as atividades era muito raro.

Apesar dos estudantes estarem se equivocando em alguns aspectos das atividades, principalmente na escrita, era nítido o avanço em relação ao gênero textual proposto.

Aula 4 (2 horas)

O quarto encontro ocorreu na biblioteca da comunidade que fica localizada fora do recinto da escola. A organização da turma foi de dois e três estudantes sentados juntos, pois o espaço era grande e algumas mesas eram grandes e tinham o formato de círculo.

Foi solicitado para os estudantes pegarem a história em quadrinhos somente com sequências de quadrinhos e imagens. A história com sequências de quadrinhos sem diálogo foi a mesma utilizada na aula anterior do personagem **Chico Bento**.

Eles observaram as imagens, fizeram a leitura das imagens novamente para contextualizarem.

A proposta solicitada para a turma era que eles cotassem oralmente a história conforme a sequência dos quadrinhos. Todos os estudantes presentes tiveram a oportunidade de falar conforme preferiu e entendeu.

Depois de concluídas as exposições orais na sequência, a turma produziu o diálogo escrito conforme as sequências dos quadrinhos, criaram também os balões para escrever os diálogos e colocaram na história do **Chico Bento**.

As orientações dos diálogos foram feitas com cada educando, e depois eles escreveram no balão.

A aula foi finalizada com a leitura da história criada pelos estudantes. E foram elogiadas as ideias e a criatividade da turma pela produção.

**As observações da aula**

Os estudantes conseguiram assimilar bem as sequências de quadrinhos e contaram oralmente as histórias com nexo. O auxílio em relação à oralidade foi pouco, pois eles tiveram sucesso nesse aspecto da atividade.

Em relação à escrita dos diálogos, a orientação foi mais intensa. A escrita de algumas palavras foi de forma equivocada pelos estudantes, as orientações, correções foram individuais e específicas com cada estudante.

Na observação é fundamental destacar que os avanços foram acontecendo em relação ao entendimento do gênero textual, os conhecimentos linguísticos e a oralidade ocorriam de forma mais natural.

Outro aspecto relevante é sobre o interesse da turma em desenvolver e concretizar as atividades. Eles mantiveram um bom nível de desenvolvimento e foco.

Aula 5 (3 horas)

O encontro aconteceu novamente na biblioteca da comunidade que fica localizada fora do recinto da escola. A organização da turma foi em duplas. As duplas foram formadas para o desenvolvimento das atividades, mas sentaram juntos nas mesas, pois as mesas eram grandes.

Foi explicado o desenvolvimento da aula, foram apresentados dois formatos de produções para os estudantes fazerem. Eram duas histórias de sequências de imagens para eles pintarem e criarem os diálogos.

As propostas eram para eles criarem diálogo entre os personagens e darem um título para a história.

Cada um recebeu uma cópia, os estudantes estavam em dupla para desenvolver as atividades. As duplas fizeram as discussões, depois organizaram os diálogos.

As orientações das escritas e das ideias foram feitas com cada dupla.

Os estudantes eram incentivados a todo momento a observarem as onomatopeias que estavam nos quadrinhos, pois elas possibilitariam ajudar nas ideias. Foi orientado também que a turma ficasse atenta ao emprego das pontuações nas produções que elaboravam, ou seja, inserir as pontuações conforme os diálogos.

Alguns alunos decidiram pintar os personagens e cenários antes de escrever. Outras duplas decidiam primeiramente criar os diálogos, depois pintar as personagens e cenários. Eles ficaram livres para fazer conforme acharam melhor.

Quando os estudantes terminaram a primeira produção de diálogo e pintaram as sequências de quadrinhos com as imagens, eles receberam outras sequências de quadrinhos para criar outro diálogo, pintar o cenário e personagem.

Na segunda sequência de quadrinhos que foi indicada para a turma criar as falas das personagens tinha uma diferença, estava escrito no primeiro balão início de um diálogo e também estava escrito diálogo no penúltimo balão.

Os rascunhos foram feitos em folha sulfite e depois aconteceram as orientações, correções de equívocos de palavras, análise das escritas e as reescritas dos diálogos nos balões originas dos quadrinhos.

A aula encerrou com elogios das criações de diálogos e leituras de duas produções que os estudantes criaram. As leituras foram feitas pelas próprias duplas que produziram, mostraram como pintaram as personagens e cenários.

Inicialmente a intenção era ler todas a produções, mas o tempo se esgotou, leram somente duas produções.

**As observações da aula**

Os estudantes pintaram bem os cenários e as personagens. Cada dupla decidiu junto como queria pintar e cada um pintou um pouco seguindo o critério da dupla.

As leituras para toda turma ouvir foram feitas somente por duas duplas, mas nos desenvolvimentos das produções, as orientações foram feitas constantemente, foram exploradas as leituras dos diálogos das duplas com intenção de observar a pronúncia, os estudantes aprendiam a ler, a pronunciar com o próprio colega e nas suas produções. É importante destacar que os exercícios de explorar a pronúncia eram com cautela para a turma não ter a ideia de superioridade, ou seja, o português ser superior a língua original.

As escritas foram surpreendentes, escreveram de forma satisfatória as produções dos diálogos. Em relação às aulas anteriores, os estudantes deram passos importantes, eram nítidos os equívocos de palavras escritas, mas os equívocos faziam parte do processo, aprender coisas novas, às vezes, os equívocos acontecem para o novo se consolidar.

Foi detectado uma ligeira melhora na escrita e na oralidade. Era notável que a turma ficou mais confiante em falar e escrever.

As dificuldades nas produções dos diálogos ainda eram claras. Apresentavam dificuldades na ortografia, colocar os pontos finais adequados, plural, gênero e sequências nos diálogos de uma vinheta para a outra. Alguns estudantes foram bem e fizeram um bom diálogo.

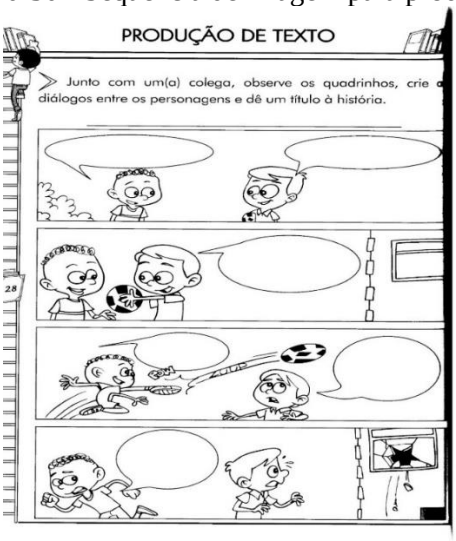
Os equívocos na escrita das palavras “lemdo” em vez de lendo, “mas” era para usar mais, “estaria” “hetoria” “istoria” em vez de história, “faz” em vez de, “fase” em vez de faser, “to” em vez de estou, “quoto” “gota” em de gosta, “ata” em vez de sim, “supeeroi” em vez de super herói, “tabom” = tudo bem, “intendi” = entendi, “bora”, “porá” era para ser vamos, “comesa” = começa, “princar” = brincar, pexi = peixe, ãta = anta, aguá= água.

As correções eram com cada estudante individualmente. Às vezes, as palavras eram escritas na folha de sulfite ou ao lado do balão para que o estudante tivesse a possibilidade de ver as letras, ler e escrever. Depois dos ajustes das suas produções dos diálogos, eles faziam as leituras novamente.

As orientações dos equívocos das palavras foram feitas com muito detalhe, com muito cuidado para não intimidar o estudante e tirar a naturalidade de escrever as ideias que estavam querendo empregar nos balões.

A organização da turma em dupla foi para fazer junto as atividades e os resultados foram ótimos. Indicar uma sequência de quadrinhos que possuía o começo de um diálogo foi desafiador para alguns e facilitou para outros. Reforça a atenção do professor que cada um dos estudantes tinha que ser olhado com muita especificidade para devolver.

**Figura 50 -** Sequência de imagem para produção.




**Fonte.** Lucimar

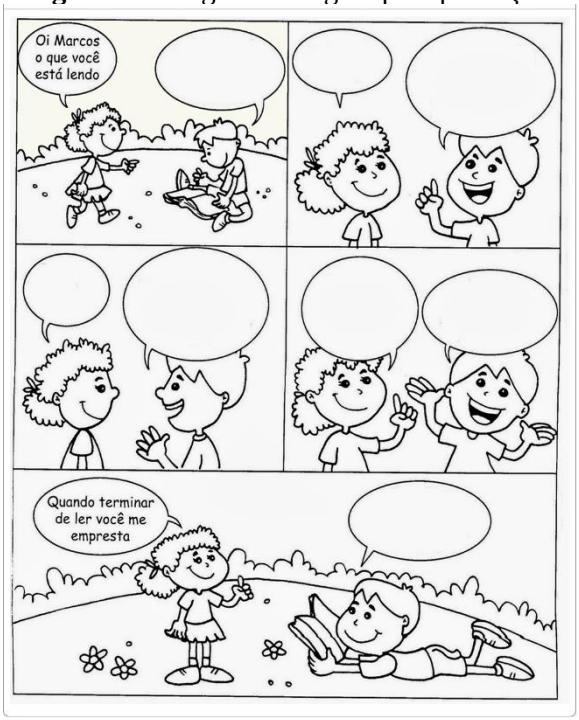
**Figura 51 -** Produção dos diálogos dos alunos.




**Fonte:** Lucimar

A figura 51 é produção dos alunos com sequência de imagem.

**Figura 52 -** Segunda imagem para produção.




**Fonte:** orientadora Lucimar

**Figura 53 -** Segunda produção dos alunos.




**Fonte:** Própria do pesquisador

Aula 6 (2 horas)

A turma foi organizada em mesas, sentaram juntos, porém cada um desenvolveu sua própria atividade proposta. A aula ocorreu na biblioteca da comunidade, a biblioteca não fica no recinto da escola.

Foi mostrada a cópia do texto e explicado como iria ser o desenvolvimento da aula. Começamos retomando, relembrando a última aula, elogiando as produções de cada estudante pelo trabalho realizado, dedicação em produzir as falas dos personagens e as pinturas dos cenários que fizeram na aula anterior.

Os discentes receberam cópias das atividades para desenvolverem. Eles pintaram uma sequência de quadrinhos numeradas. Nos quadrinhos, apresentavam personagens, cenários para colorir, recortaram, colaram em folha sulfite, fizeram os balões escreveram os diálogos e organizaram os diálogos da história.

Os estudantes elaboraram os diálogos e onomatopeia para a história em quadrinhos. No decorrer das produções eram feitas as orientações, correções dos equívocos de palavras e pontuações.

Depois das correções das falas, das organizações das sequências dos diálogos, a turma recortou os quadrinhos e colou em uma folha sulfite conforme as sequências dos quadrinhos numerados.

Com as colagens prontas, eles criaram balões para o diálogo que tinham produzido, escreveram nos respectivos balões as falas e empregaram as onomatopeias.

Encerrou-se a aula com as leituras das produções, cada estudante leu sua produção. A turma foi elogiada pela pintura, pelos recortes, pelas onomatopeias empregadas e as criações das falas.

**As observações da aula**

Os estudantes pintaram bem as personagens e cenários. Os recortes, as colagens foram ótimas.

As ideias que criaram foram de acordo com as sequências dos quadrinhos e ficou muito interessante.

A escrita surgiu com naturalidade, pois a confiança deles era maior que o medo de cometer equívoco e a cada momento o medo era superado pelos estudantes. Houve equívocos

de palavras, pontuações e frases, mas percebe-se que o avanço em relação ao gênero textual é gradativo e consecutivo.

As correções e orientações foram muito específicas com cada um, sempre explorando a oralidade, a leitura de palavras e frases.

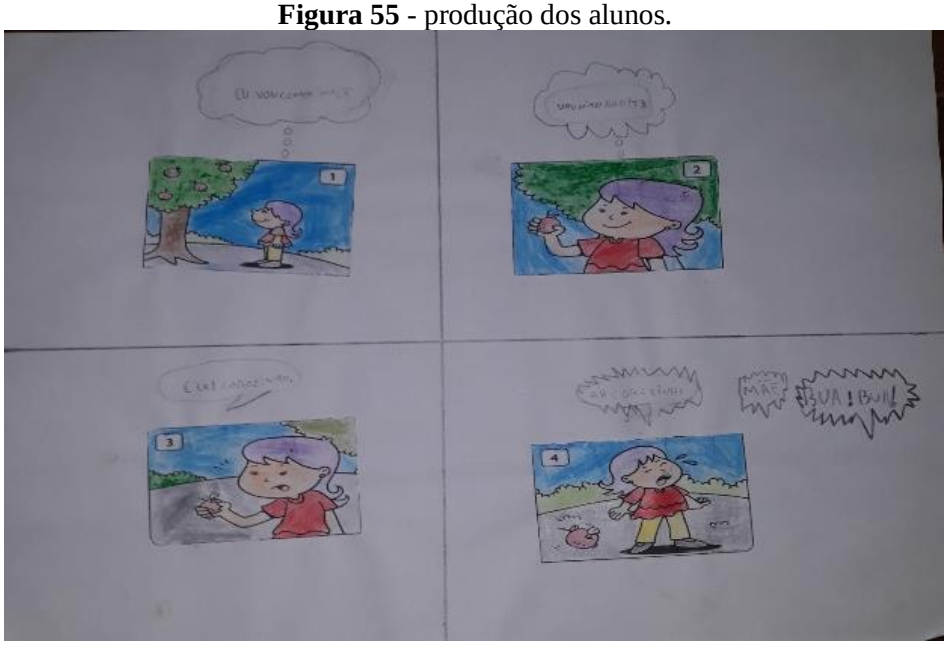
Os avanços gradativos aconteceram pelos esforços dos estudantes, atitude positiva deles pelas atividades, interesse em querer dominar aquela atividade e a língua portuguesa.

**Figura 54 -** imagem para produção.




**Fonte:** Orientadora Lucimar

**Figura 55** - produção dos alunos.



**Fonte:** Própria do pesquisador.

Aula 7 (2 horas)

Os estudantes foram organizados conforme a aula anterior. Sentaram juntos, porém cada estudante desenvolveu suas atividades que foram propostas.

Foi mostrada a cópia da sequência em quadrinhos que era para eles desenvolverem.

O procedimento da aula foi explicado relembrando da aula anterior, ressaltando o empenho da turma e elogiando as produções da turma pelo trabalho realizado.

Cada estudante recebeu uma cópia da atividade para ele observar e depois realizar as atividades.

Nos quadrinhos, havia personagens, cenários para eles pintarem recortarem e colarem. No desenvolvimento, pintaram as sequências de quadrinhos, numeraram os quadrinhos e produziram a história a partir dos desenhos.

Os diálogos foram criados e corrigidos com cada estudante individualmente.

Depois que eles terminaram de escrever os diálogos, recortaram os quadrinhos e colaram em uma folha sulfite, conforme as sequências dos quadrinhos que eles foram numerando.

Com os recortes e as colagens efetivadas, criaram os balões. Escreveram os diálogos nos balões que foram feitos para cada quadrinho.

A aula foi encerrada com as apresentações das atividades, leituras das produções e comentários sobre as falas que criaram sobre a sequência dos quadrinhos que foram numeradas. Cada estudante leu a sua própria produção, apresentou as personagens, como pintou e como organizou os diálogos para a turma.

**As observações da aula**

As pinturas, os recortes e as colagens, a turma fez muito bem. Eles gostaram de praticar essa atividade.

As organizações das ideias conforme as sequências das imagens foram boas a turma assimilou bem, percebeu que era preciso ter conexão entre as imagens e, com a percepção, as ideias fluíram para escrita.

Nas escritas foram bem rápidos, pois familiarizaram bem com o gênero textual, mas é importante lembrar que ainda havia equívoco nas escritas, sendo a maioria dos estudantes falantes da língua original do povo Mebêngôkre (Kayapó).

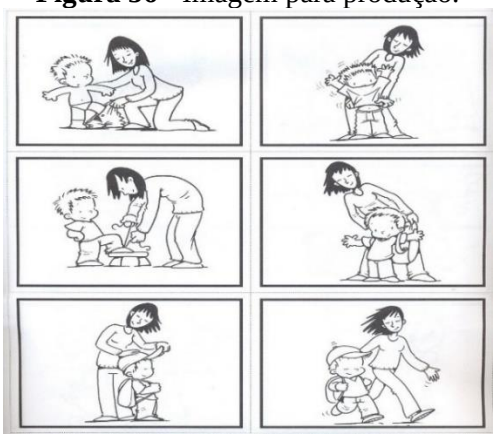
Quando se fez uma ligeira lembrança das suas primeiras produções até aquele momento, percebeu-se que o avanço aconteceu, o medo de escrever, eles não tinham mais, pois sabiam que o auxílio aconteceria para ajuste de suas escritas que por ventura seriam equivocadas.

Nas orientações e correção das escritas, sempre era pedido para eles escreverem e lerem para se habituarem à leitura, escrita e oralidade com as pronúncias das palavras.

Em relação à socialização das produções, os estudantes gostaram de apresentar seu trabalho e falar como criaram as ideias. As leituras dos diálogos que elaboraram foram satisfatórias.

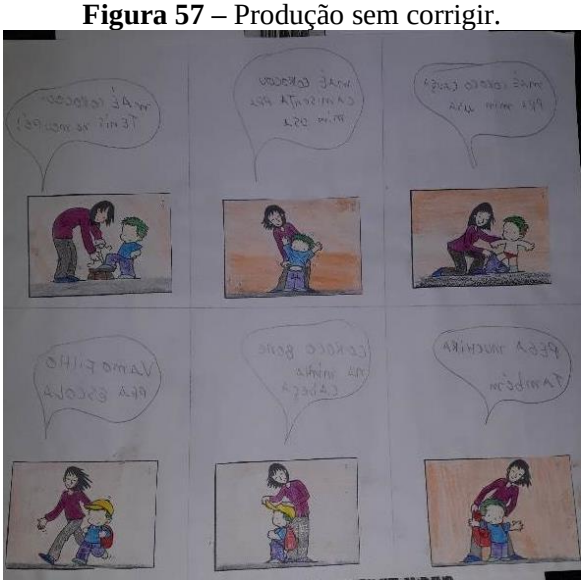
Atitudes e interesse da turma sempre foi um aspecto positivo e com essas positividades contribuíram para seus próprios rendimentos em sala de aula.

**Figura 56 -** Imagem para produção.



**Fonte:** Orientadora Lucimar.

**Figura 57 –** Produção sem corrigir.



**Fonte:** Próprio do pesquisador.

Aula 8 (2 horas)

As turmas foram organizadas em mesas, os estudantes sentaram juntos em formato de círculo para haver uma roda de conversa.

Foram apresentadas as cópias que a turma leu na aula. Esclareceu-se para os educandos que era para eles lerem quatro textos do gênero textual em quadrinhos.

Os textos que foram trabalhados foram de autores indígenas, autor Arawyo Wariniay'i Tajpaxigoo'i "O gavião a Cascavel", autor Tanawe'i Maxero'i "O jacaré que queria ser pássaro, queria ser bicho, queria ser peixe...", autor Caimi Waiasse Xavante "Pássaro mensageiro", aurora Edicléia Paresi "A raposa e a criança.

As propostas da aula eram leitura dos textos. Foi solicitado para a turma fazer análises das histórias em quadrinhos, dos contextos, dos balões, das onomatopeias, das personagens, dos cenários e das pontuações. Depois de toda leitura, analisar, comentar oralmente sobre observações feitas e que consideraram necessárias.

As cópias das histórias em quadrinhos foram entregues para os estudantes lerem e analisarem.

As leituras, primeiramente, foram silenciosas e individuais de todos as quatro histórias em quadrinhos que os estudantes receberam.

Concluída a leitura silenciosa, foram feitas as leituras orais. As leituras orais foram feitas uma de cada vez e discutidas e analisadas.

As perguntas que foram feitas nas discussões eram relacionadas às personagens, lugar, autor, título, balões, onomatopeias, nomes de animais, pontuações e contextualização, conforme a realidade.

Todos os estudantes tiveram a oportunidade para se expressar oralmente. Os estudantes que não responderam naturalmente as perguntas foram direcionadas no decorrer da conversa. Os direcionamentos das perguntas para determinados educandos foram feitos com cuidado para não os inibir a se expressarem oralmente. Os questionamentos eram feitos para provocar os estudantes se exporem o máximo possível de forma oral.

O encerramento da aula foi com a roda de conversa em relação às histórias em quadrinhos perguntando, comentando, argumentando sobre a importância dos autores indígenas e a importância de cada história.

**As observações da aula**

As leituras de diversas histórias em quadrinhos foram bem aceitas pelos alunos, pois se tratava de contextos que eles tinham familiaridade. Os textos indígenas demostraram que as histórias em quadrinhos fazem parte da vivência das comunidades indígenas, não somente do mundo dos não indígenas, podem ser escritas da própria vivência e da cultura do povo.

A leitura oral foi feita de forma satisfatória e, algumas vezes, teve intervenção em relação às pronúncias, pontuações entre outras. Os estudantes interrompiam a leitura para perguntar alguns significados de palavras, as dúvidas eram esclarecidas, houve também auxílio na entonação da leitura de frases com determinados pontos finais. A leitura foi bem tranquila e a turma se sentiu segura para ler as histórias propostas.

A oralidade dos estudantes nos comentários das histórias foi produtiva, eles conectaram as falas com os assuntos dos textos, as conexões dos comentários sobre os textos foram atraentes por motivo que as histórias eram de contextos que faziam parte das vivências dos educandos e facilitou nas expressões orais.

As observações orais que os estudantes fizeram das histórias foram das personagens, dos balões, das pontuações, dos cenários e as sequências dos quadrinhos e contextualizou com a realidade. Essas análises e exposições orais foram ótimas. Eles demonstraram que conseguiram compreender esses aspectos do gênero textual história em quadrinhos. A seguir histórias em quadrinhos que foram usadas nas leituras.

**Figura 58 -** história em quadrinhos Pássaro Mensageiro – Caimi – Xavante.



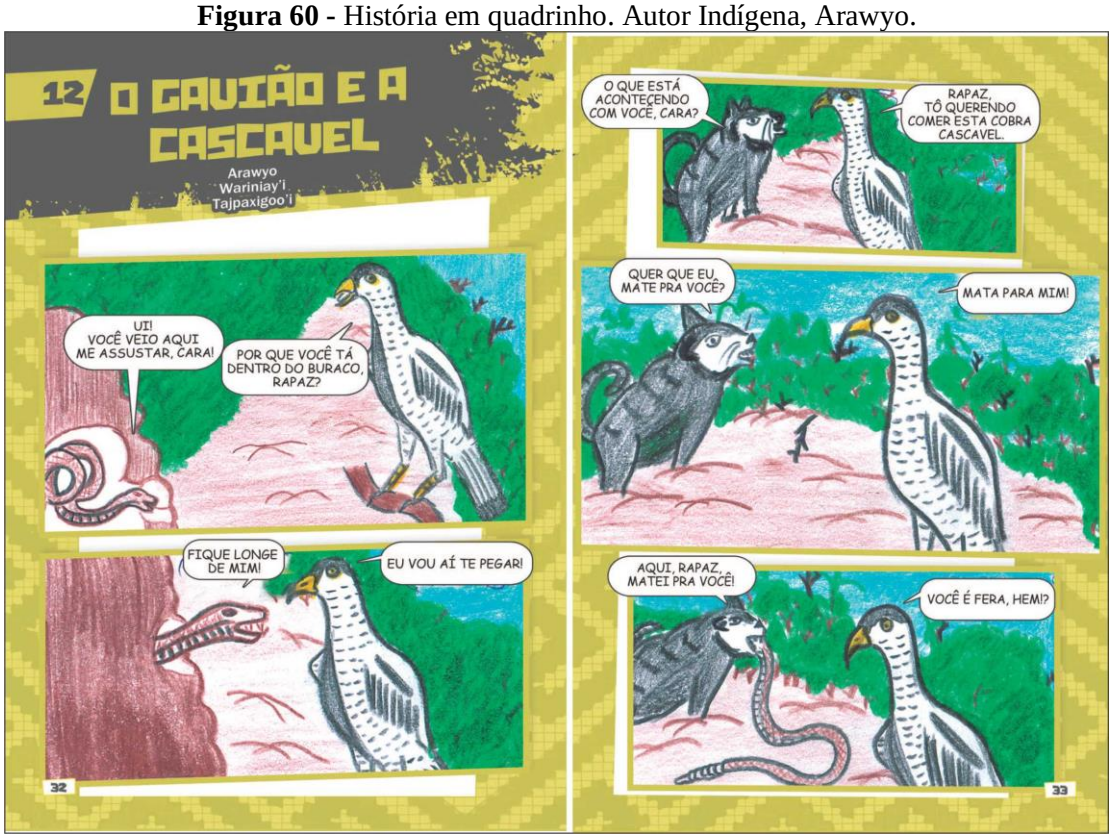

**Fonte:** Própria do pesquisador modificada.

**Figura 59 -** História em quadrinhos – Edicléia Paresi



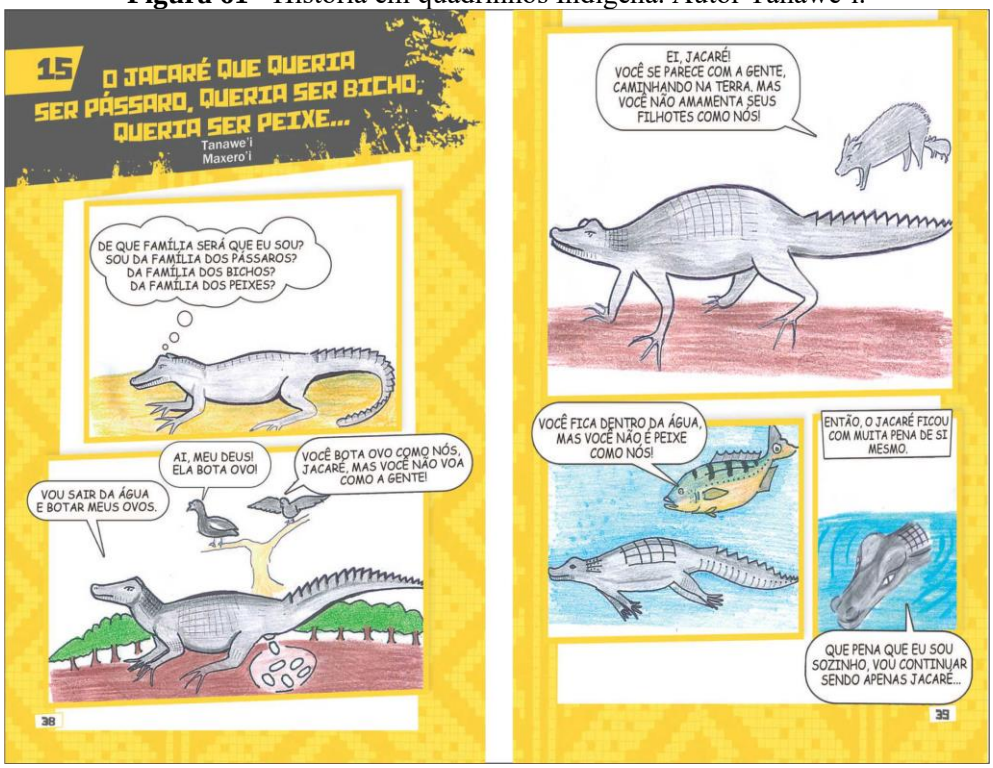

**Fonte:** Próprio pesquisador modificado.

**Figura 60 -** História em quadrinho. Autor Indígena, Arawyo.




**Fonte:** Própria do pesquisador modificada.

**Figura 61 -** História em quadrinhos Indígena. Autor Tanawe'i.




**Fonte:** Própria do pesquisador modificada.

Aula 9 (4 horas)

A organização da turma foi individual e também em dupla, eles ficaram em um lugar da sala, conforme eles preferiram sentar. Alguns ficaram sozinhos e outros estudantes preferiram ficar em dupla. Ficou a critério dos estudantes sentarem individual ou com um colega. Sentar individual e em dupla não alterou a forma do desenvolvimento da atividade. Eles produziram sua atividade individual, e aqueles que sentaram com o colega também fizeram a sua própria produção.

Foi explicado o desenvolvimento da aula para a turma. Eles receberam informação para as produções das histórias em quadrinhos.

As informações foram sobre os materiais disponíveis para eles produzirem suas histórias em quadrinhos. Os materiais ficaram disponíveis na sala: folha sulfite, papel apropriado para desenho, lápis de cor, apontadores, réguas, borrachas, giz de cera, cola de papel e folha com pautas.

Ainda em relação às informações, foi mencionada a duração da aula. Os estudantes foram incentivados a fazer com calma e organizar as ideias, discutir e fazer os esboços. O tempo

proposto para eles era suficiente para fazer uma ou mais histórias em quadrinhos, pois teriam dois períodos de quatro aulas para fazer as produções.

Cada estudante recebeu folha sulfite para fazer os rascunhos e ainda ficaram na sala disponíveis os materiais citados acima para usar quando necessários.

Os educandos planejaram como queriam fazer suas produções, discutiram e iniciaram os esboços.

A turma organizou as histórias fazendo o roteiro. Roteiro discutido, mediado pelo professor e pensado pelos alunos.

**Título** (nome do texto, nome da história)

**Enredo** (sequência de fatos)

**Quadrinhos** (quantidades de quadrinhos)

**Cenário** (onde o cenário acontece, escola, rio, roça...)

**Personagens** (animais, pessoas, objetos)

**Diálogos** (falas das personagens)

**Balões** (fala, pensamento, grito...)

**Onomatopeias** (palavras que emitam sons de animais, relógio, objeto quebrando, ruídos, choro ...)

As ideias criadas pelos estudantes não seguiram essa ordem de roteiro, alguns estudantes decidiram organizando os quadrinhos, outros escreveram as falas, outros pensaram nas personagens e suas características. No geral foram esses itens trabalhados sobre roteiro, mas os planejamentos não seguiram a ordem conforme descrito acima, pois o desenvolvimento se deu pela afinidade em criar as estratégias para a produção.

As organizações foram livres para eles terem autonomia nas suas produções e as ideias surgirem naturalmente, focando no desejo de como queria escrever.

No desenvolvimento, eram constantes as orientações e incentivos nas produções.

No fechamento da aula, foi solicitado que os estudantes se organizassem em roda para fazer o fechamento com diálogo com a turma.

No diálogo final, a turma foi elogiada pela determinação do trabalho nas produções, pela socialização com colegas, pelas ideias e pelas escritas.

Foram ressaltados alguns apontamentos que foram necessários no momento. As atividades foram recolhidas e guardadas em envelopes para não ter problemas de perdas ou que fossem estragadas.

Alguns estudantes conseguiram terminar sua produção e foi sugerido que eles elaborassem outra no próximo encontro, e aqueles que não conseguiram concluir, retomassem no encontro seguinte. A turma foi estimulada a fazer com tranquilidade para suas ideias fluírem e escreverem bem conforme surgiam seus pensamentos.

**As observações da aula**

No decorrer das produções, as orientações e correções de alguns equívocos eram feitos em todo momento da aula.

Cada estudante recebeu atenção individual conforme suas necessidades que deparavam.

Tiveram autonomia em fazer os balões, as onomatopeias, cenário e personagens.

As ideias criadas pela turma foram ótimas, conseguiram expressar como queriam fazer as falas e imaginaram como eram as histórias.

Tiveram um pouco de dificuldade na escrita e houve correções individuais. As palavras ou frases que eles tiveram dificuldades eram pronunciadas várias vezes e eles escreviam, quando eles não conseguiam escrever como eram pronunciadas, eram escritas na folha ou quadro para que visualizassem e reescrevessem.

Nas correções das escritas, era solicitado dos estudantes a leitura das palavras e frases que eles escreviam. As leituras eram feitas para eles perceberem o tipo de pontuação que era para ser empregado, pois as pontuações ainda eram empregadas de forma equivocada.

Em relação aos desenhos das personagens, a maioria deles se deparou com dificuldades em fazer o desenho bem elaborado, era nítido perceber que a turma teve dificuldade em produzir desenhos, mas isso não os impediu de desenvolver a produção.

A turma demonstrou interesse em desenvolver a produção de histórias em quadrinhos, o interesse era visível, eles se sentiram seguros em fazer as atividades de produção e não ficaram inibidos, pois tiveram muito contato com as histórias em quadrinhos e se familiarizaram com o gênero textual.

Aula 10 (4 aulas) finalização da sequência

A organização dos estudantes seguiu conforme a aula anterior. As turmas ficaram individualmente e em dupla em um lugar da sala conforme eles preferiram sentar.

Foi explicado o desenvolvimento da aula para a turma, retomar e continuar as produções do encontro anterior. Os estudantes que conseguiram terminar foram orientados fazer outra história em quadrinhos no encontro que acontecia naquele período.

Os estudantes que tinham finalizado suas produções foram solicitados ler as histórias que fizeram, observar alguns aspectos, se queriam mudar alguma coisa das histórias, reforçar as pinturas e contornos dos desenhos.

Foi solicitado o bom senso dos estudantes que conseguissem terminar a produção antes do avanço do tempo em sala de aula. Os pedidos foram para que os estudantes ficassem na sala ajudando os colegas, dando orientações e sugestões.

Os estudantes foram estimulados a fazer, sem pressa, a produção. Também foram estimulados a continuarem as produções, finalizando com calma. Foi ressaltado que o importante era que eles conseguissem fazer bem as produções.

Foram entregues para cada estudante que tinha concluído as histórias em quadrinhos, as produções e folha sulfite. Aos estudantes que não tinham concluído as histórias em quadrinhos foram devolvidas as produções que eles estavam desenvolvendo no encontro anterior para serem finalizadas.

Ficaram disponíveis na sala materiais para os alunos usarem quando necessário: papel sulfite, papel apropriado para desenho, lápis de cor, apontadores, réguas, borrachas, giz de cera e folha com pautas.

Os estudantes que tinham terminado decidiram fazer outras histórias em quadrinhos. Fizeram todo o processo novamente, pensaram no roteiro das histórias em quadrinhos, planejaram como queriam organizar os quadrinhos, desenvolveram a escrita, desenhos e ficaram focados nas produções.

A turma deu sequência nas produções de histórias em quadrinhos, revisaram suas produções leram, releram, fizeram alguns ajustes e continuaram nos desenvolvimentos para concluírem as produções.

Na aula, pintaram as personagens, escreveram os diálogos, organizaram os quadrinhos, criaram balões, empregaram onomatopeias, leram, socializaram com colegas. Lembrando que as orientações e correções eram constantes no decorrer das atividades.

Os estudantes que foram terminando esperavam na sala e auxiliava outros colegas. Todos conseguiram terminar dentro do prazo estipulado e houve com a turma diálogo de agradecimento.

No fechamento da aula, os estudantes foram organizados em roda de conversa. Foi sugerido que lessem as produções, mas foi possível ler somente uma produção para a turma que os estudantes escolheram. A escolha de somente uma história para ler foi por motivo do tempo que estava se esgotando. O próprio autor da história em quadrinhos leu, apresentou as personagens e os cenários.

Apontamentos gerais das aulas de produção foram citados, argumentando como positivo, ressaltando o avanço de toda turma, todos apresentaram avanço em alguns aspectos do gênero textual e as produções. Os estudantes foram incentivados a buscarem mais conhecimentos além dos que tinham adquirido no processo de ensino nos períodos anteriores.

Agradecimentos foram feitos para a turma pelo desempenho, dedicação, compreensão e solidariedade com os colegas. Cada estudante foi elogiado pela determinação do trabalho das produções desde o início do estudo do gênero textual. E finalizado, todos aplaudiram os esforços de todos.

**As observações da aula**

As escritas dos estudantes ainda continuaram sendo desafios, mas sempre é importante lembrar que os equívocos fazem parte do processo do aprendizado. É importante destacar que os estudantes conseguiram avançar na escrita. No início do processo, eles estavam em determinado ponto de partida em relação às escritas, no decorrer dos trabalhos da sequência didática em sala de aula com o gênero textual explorado, eles conseguiram sair do ponto inicial e caminhar para outro ponto considerável. A locomoção do ponto inicial ao ponto que eles atingiram foi significativo para o domínio da oralidade, leitura e escrita. É importante destacar que o avanço foi respeitando cada estudante e sem imposição.

A oralidade dos estudantes também foi fator que obteve avanços. Inicialmente era clara a timidez, o medo de se expressar em relação ao gênero textual, pois não dominavam os gêneros histórias em quadrinhos. Compreendendo o gênero, os estudantes possuíram domínio e autonomia em muitas expressões na oralidade, ganharam força a naturalidade de falar, escrever expor ideias e socializar com a turma.

Em relação aos desenhos, eles superaram o desafio por razão de não conseguirem dominar bem a arte de desenhar. Não ser capaz de desenhar com perfeição, o que eles desejavam, não impediu o desenvolvimento das produções.

O interesse pela atividade proposta foi fator fundamental desde o início ao final. Os estudantes conseguiram manter o alto nível de foco no gênero proposto. Em todos instantes, eles eram desafiados e provocados na curiosidade deles para manter a concentração. As atitudes dos estudantes foram boas, obtiveram compreensão, colocaram-se em lugar dos colegas, tendo bom senso e socializaram com a turma contribuindo no ensino e aprendizado.

As características das Histórias em quadrinhos foram aspectos que os estudantes assimilaram bem, analisando o início da sequência didática que foram desenvolvidas as compreensões das características eram muito superficiais, alguns estudantes não compreendiam absolutamente nada. Com a sequência desenvolvida, explorando várias histórias em quadrinhos de autores não indígenas e autores indígenas que tratavam de contextos diferentes contribuíram nas compreensões das características do gênero trabalhado e auxiliou nas oralidades, interações, leituras e escritas.

As características exploradas que auxiliaram na compreensão do gênero textual histórias em quadrinhos foram esses: os quadros, os balões, as onomatopeias, as interjeições, o título, a legenda, linguagem verbal e não verbal, marca do fim da história e humor.

**Quadros -** as histórias contadas em quadrinhos. As sequências de quadrinhos são o desenvolvimento da história, a sequência de quadros fornece, possibilita a compreensão e interpretação da história.

**Balões –** os diálogos são apresentados através de balões. Os balões têm formato que emprega a fala e há vários formatos, de grito, fala, pensamento e outros.

**Onomatopeias –** palavras que emitam som de objeto, relógio, animal, alguma coisa quebrando e muitos outros ruídos.

**Interjeição –** nossa! Puxa! Meu Deus! Através dessas Interjeições as personagens expressam as sensações e as emoções.

**Título –** o título está destacado em letras garrafais. Nem todas as histórias têm títulos. O título prevê o que a história vai apresentar e oferece uma ideia da leitura.

**Legenda –** é uma informação, explicação para compreensão e interpretação da História.

**Linguagem mista –** verbal e não verbal é uma junção das duas linguagens, uma língua colabora com a outra e complementa a outra.

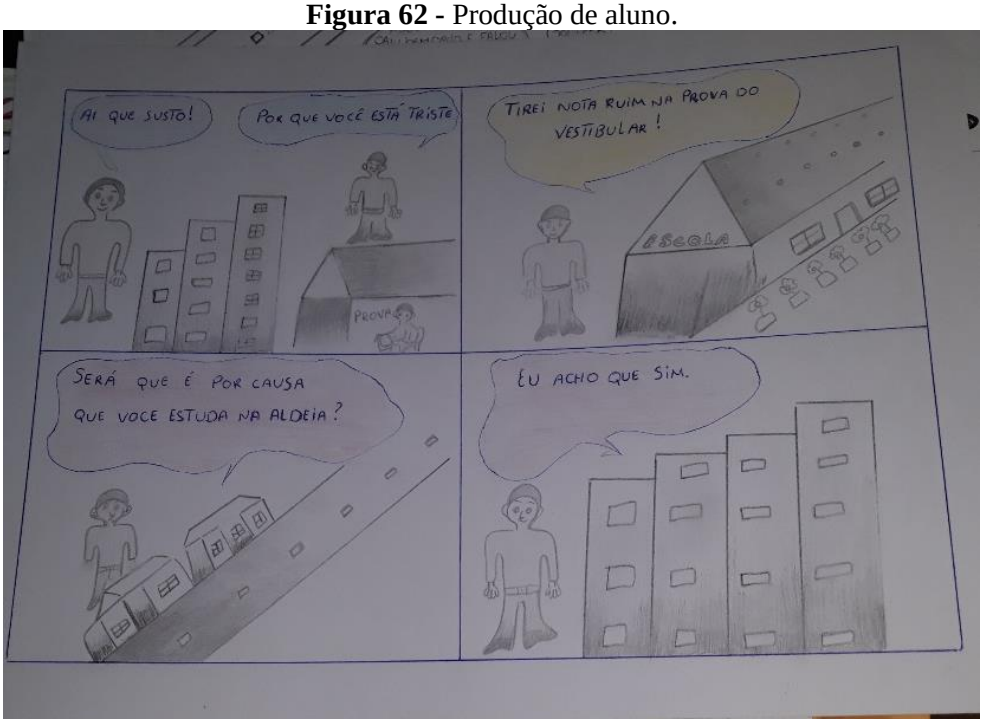
**A marca do fim –** o quadrinho final fica escrito com a palavra FIM.

**Humor –** o humor na história não provoca um riso de rolar no chão de tanto sorrir, mas faz sorrir porque é uma quebra de expectativa. A quebra de expectativas é algo inesperado no

final, ou seja, o leitor imagina o que vai acontecer dentro de uma sequência lógica, mas não acontece a lógica, a lógica é quebrada por algo inesperado que acontece e provoca o humor.

Acima estão descritos, de forma bem resumida, as características do gênero histórias em quadrinhos que foram exploradas e que auxiliaram os estudantes em compreender, interpretar as histórias em quadrinhos, interagir com o texto desenvolvendo habilidade oral, interações, leitura e escrita.

**Figura 62 -** Produção de aluno.




**Fonte:** Própria do pesquisador.

## 4.5 **Terceira Sequência Didática**

A terceira sequência didática foi articulada com base nos mitos do povo Terena e Mebêngôkre. A história do mito também é estratégia para superar a deficiência de aprendizado que foi deparada no desenvolvimento da primeira e segunda sequência. Pensada também em ampliar o aprendizado que os estudantes adquiram na aplicação das primeiras sequências e alargar a visão sobre o mito do povo

Assim como foram as duas primeiras sequências didáticas, a terceira sequência também tem objetivo de expandir e possibilitar aos estudantes a aquisição de habilidade em leitura, habilidades orais, escritas, habilidade nos usos linguísticos e permitindo interação sobre as realidades dos povos indígenas. O tema proposto foi o surgimento do povo que abrangeu diversos temas.

O desenvolvimento da sequência ocorreu na escola Terena de Komomoyea Kovoêro e na biblioteca da comunidade Kuxonety Poke'é. Desenvolveu-se em módulos ou encontro com total de 18 aulas, cada aula corresponde a uma hora. Os módulos variaram em quantidades de aulas, alguns encontros tinham duração de 2 aulas e 4 aulas.

## 4.6 Relatório da terceira sequência

Aula 1 (2 horas)

Primeiramente organizou-se a turma individual em fileiras uma ao lada da outra. Eles ficaram na mesma sala onde estudaram o ano letivo.

Logo após, apresentou-se a proposta das atividades para os estudantes. Foi contado pelo professor oralmente o mito da origem do povo Terena. O mito foi apresentado de forma detalhada para que todos os estudantes pudessem compreender de forma clara.

A mitologia contada foi "Caminhando pelo mundo Orekayuvakái" a origem do povo Terena.

Depois que o mito foi contado, houve espaço para perguntas e diálogo sobre o mito. Os estudantes perguntaram e o professor respondiam argumentando sobre a pergunta, dando exemplo e comentando a relação do mito com a vida atual do povo.

Após a interação oral com os estudantes sobre o mito, foram entregues as cópias escritas do mito Terena para os estudantes lerem. As cópias do mito escrito eram as mesmas que o professor tinha contado oralmente, era a mesma versão como foi contada oralmente.

A seguir, os estudantes leram individualmente e foi solicitado para a turma leitura oral coletiva e todos leram uma parte do texto.

Na sequência da aula, foram feitas perguntas em relação ao texto lido. Quem era o personagem? Quais os animais sagrados que fizeram parte do mito? Lugar, tempo, desfecho? O mito pertencia a qual povo? Qual ensinamento deu ao povo? Entre outros questionários.

Na parte final da aula, os estudantes copiaram cinco perguntas no caderno e responderam às perguntas. Quando terminou de responder no caderno, o professor corrigiu as questões no quadro para que todos pudessem observar as suas respostas e corrigir eventuais equívocos de compreensão de texto.

A aula foi finalizada fazendo as correções e comentando cada pergunta, deixando bem claro para o entendimento dos estudantes sobre o texto mito.

**As observações da aula**

Os estudantes não apresentaram receio em perguntar oralmente sobre o mito que foi contado, perguntaram o que queriam saber, e também tiraram suas dúvidas. Isso demonstrou que eles estavam muito tranquilos com o professor. A confiança de relação em sala é primordial, é fundamental para o ensino e aprendizado consolidar de forma prazerosa.

Alguns tiveram dificuldade em fazer a leitura, mas, com ajuda dos colegas e professor, conseguiram fazer e concluir.

Outros estudantes se depararam com dificuldade na escrita, quando queriam escrever, tinha palavras que precisavam de ajuda para fazer.

Exemplo de equívocos “Bem vi”, em vez de bem-te-vi, lodo em vez de lobo entre outras. É interessante que eles sabiam como era determinada situação, mas quando queriam escrever ainda se deparavam com dificuldade, não era muito fácil para eles.

Ponto interessante e positivo que foram detectados é que os estudantes gostaram de ouvir o mito e isso fez aproximação com o real de cada um deles, pois tratava de coisas que eles vivenciavam e sentiam.

Aula 2 (2 horas)

A turma foi organizada do mesmo modelo em fileiras uma ao lado da outra. Ficaram na mesma sala onde estudaram o ano letivo.

Foi retomado o assunto sobre o mito contado oralmente na aula anterior, também foi comentado sobre as perguntas e respostas dos estudantes que tinham feito. Foi incentivado e elogiado pelas respostas que tinham escrito.

Depois foi esclarecido o desenvolvimento das atividades da presente aula. Foi explicado que os estudantes eram para fazer uma história em quadrinhos com base no mito que eles conheceram.

Foi falado para cada estudante ficar responsável por uma parte da história. Alguns estudantes ficaram com duas partes do mito para desenhar e fazer os diálogos que exigia determinada parte. O mito foi dividido em 9 partes.

A turma recebeu materiais necessários para fazer a produção da história em quadrinhos.

Começaram a organizar as ideias de como era para serem feitos os diálogos, o cenário, os quadrinhos para a história do mito.

Os planejamentos das ideias foram sendo colocados no papel, como era para ser o cenário, os personagens, o diálogo e os balões que os estudantes queriam usar para as falas dos personagens.

Com as ideias quase definidas, eles iniciaram fazendo os rascunhos dos diálogos, das falas dos personagens dos quadrinhos.

**As observações da aula**

Ficou claro que as histórias trabalhadas anteriormente auxiliaram muito os estudantes nas produções. Era visível a autonomia que a turma já tinha para iniciar as produções em quadrinhos.

Como ainda era início, eles não se depararam com dificuldade de organizar as ideias relacionadas aos quadros e balões.

Aula 3 (2 horas)

A organização da turma continuou como estava na aula anterior em fileiras uma ao dado do outro.

Foi solicitado que os estudantes retomassem as atividades de produção da história em quadrinhos do mito Terena. Eles continuaram as suas produções de onde tinham parado no encontro anterior.

Conforme a aula foi passando, eles foram avançando, alguns terminaram os diálogos, outros terminaram os cenários, personagens, alguns pintando e assim prosseguiu o desenvolvimento da produção.

A aula foi finalizada com as correções dos diálogos que os estudantes tinham elaborado. Foi possível organizar com eles todos os diálogos escritos.

**As observações da aula**

Os estudantes tiveram um bom rendimento na aula em relação à escrita, as ideias e as organizações dos quadros. Fizeram uma ótima leitura de sequência de fatos.

As produções escritas em relação às primeiras sequências, é considerável. Ao analisar as ideias pensadas e escritas por eles, foi possível perceber que o rendimento foi bom. Esse fator positivo se deu pelo fato de que a história faz parte do seu contexto, o encantamento pela história do mito tornou fácil pensar e escrever. Nesse sentido, os estudantes tiveram benefício na produção, pois a atividade que faziam tinha significado para eles.

Aula 4 (4 horas)

A organização da turma continuou como estava na aula anterior em fileiras uma ao lado da outra. O professor pediu que os estudantes retomassem as atividades de produção da história em quadrinhos do mito Terena.

Os estudantes continuaram as suas produções na parte final. Iniciaram as atividades onde tinha parado na aula anterior.

Alguns estudantes terminaram de desenhar, outros fizeram o término do balão, as escritas, alguns contornaram os desenhos e reforçaram a pintura.

As correções escritas eram individuais com cada estudante, orientando, relembrando vários aspectos das linguagens dos quadrinhos com objetivo de consolidar o aprendizado.

Todos conseguiram terminar suas produções conforme as propostas. Encerrando a aula, os estudantes fizeram a leitura do mito. O texto no formato de quadrinhos se tornava retextualização.

**As observações da aula**

Os estudantes fizeram com tranquilidade a retextualização do mito Terena. No desenvolvimento do processo era comum se deparar com estudantes dando voz ao personagem do mito. Esse aspecto demonstrou que o mito é muito profundo e está enraizado no mundo do povo, pois os estudantes eram adolescentes e o mito causara benefício importante para eles.

Os estudantes demonstraram interesse na proposta desenvolvida. Produzir o mito Terena em quadrinhos possibilitou diversos benefícios para os estudantes. Um dos benefícios que consolidou a produção com mito foi relacionado às sequências dos fatos, o enredo, pois em cada quadro eles teriam que representar um determinado acontecimento e no outro quadro a continuação.

A produção permitiu também os estudantes representar os cenários, personagens, falas dos personagens, balões conforme a visão própria deles a partir de um texto base. Eles também conheceram, através do mito, os animais sagrados do povo. Escrever e desenhar fez muito sentido para a turma.

Aula 5 (2 horas) Mito Kayapó

A turma foi organizada individual em fileiras uma ao lada da outra. Eles ficaram na mesma sala onde estudaram o ano letivo.

Primeiramente apresentou-se a proposta de contar oralmente um mito. Depois que o mito foi contado, os estudantes receberam o mito escrito. Falando ainda da proposta, os estudantes tinham que produzir história em quadrinhos a partir do mito da origem do povo Kayapó, o povo do buraco da água.

Depois de contado o mito, surgiram perguntas dos estudantes em relação ao mito e sucedeu interação sobre o mito.

Dando sequência, foram entregues as cópias (xerox) do mito Kayapó para os estudantes lerem. A cópia do mito que os estudantes receberam era a mesma versão como foi contada oralmente.

Os estudantes, primeiramente, leram individualmente de forma silenciosa e depois a leitura foi coletiva com a turma de forma oral.

Na sequência da aula, foram feitas perguntas em relação ao texto lido. Quem era o personagem? Lugar, tempo, qual povo? Como saiu da gaiola? E outros questionários.

Na parte final da aula, os estudantes escreveram e responderam às perguntas no caderno. Quando terminaram foram corrigidas no quadro todas as perguntas.

**As observações da aula**

Os estudantes ficaram interessados pelo o texto do mito. Foram poucos os estudantes que tiveram dificuldade para ler. A maioria deles leram muito bem, pois o mito era curto e a leitura foi rápida.

Nas interações orais, os estudantes argumentaram bem, falaram de acordo com os acontecimentos e fizeram uma boa análise.

As produções escritas dos estudantes, apesar do avanço que adquiriram, ainda percebiam na escrita traços da oralidade. As correções foram feitas individual e também coletiva, registrando alguns pontos relevantes no quadro para auxiliar os estudantes.

A compreensão do mito e interação oral dos estudantes foram boas. É importante lembrar que a compreensão ocorreu com mais facilidade por conta de que a história era curta, mas rica em sentido e fazia parte do contexto próprio do povo indígena. O interesse e a curiosidade aumentaram beneficiando o estudante em relação ao aprendizado.

Aula 6 (2 horas)

A organização da turma seguiu o mesmo modelo em fileiras uma ao lado da outra.

Primeiramente foi explicado e retomado sobre o mito Kayapó contado oralmente. Foi relembrado do mito escrito em forma de texto que a turma leu e os questionários feitos pela turma.

Foi esclarecido o desenvolvimento das atividades na aula. Foi explicado para os estudantes fazerem uma história em quadrinhos do mito que eles conheceram.

Os estudantes fizeram suas produções em dupla, pois o mito não era muito extenso.

A turma recebeu materiais necessários para fazer a produção da história em quadrinhos sobre o mito Kayapó.

A turma organizou as ideias como era para serem feitos os diálogos, o cenário, os quadrinhos para a história do mito. Os rascunhos das histórias em quadrinhos começaram a surgir.

Os planejamentos das ideias foram sendo colocados no papel, o cenário, os personagens, o diálogo e os balões

Com as ideias quase definidas, eles iniciaram fazendo os rascunhos dos diálogos, dos personagens e pensando nas sequências dos fatos.

Foi interessante que a maioria decidiu fazer em cinco quadrinhos a história do mito Kayapó. A organização de fazer em cinco ou mais quadrinhos foi decisão dos estudantes.

A aula foi finalizada com as atividades em andamento, a produção começou a ganhar forma de história em quadrinhos.

**As observações da aula**

Foi muito claro nas observações o envolvimento em desenvolver as atividades relacionadas ao mito. Era visível também perceber que os estudantes eram autônomos em executar a produção história em quadrinhos.

Os estudantes desenvolveram muito bem as atividades, tiveram boas ideias, criatividade de diálogos e cenário.

Os pontos que os estudantes tiveram maiores dificuldades eram em colocar, ou seja, escrever as ideias. Escrever era desafiador para a turma, mas os educandos que se depararam com a dificuldade de escrever eram auxiliados em todo momento da aula.

Aula 7 (4 horas) término da sequência

A organização da turma continuou como estava na aula anterior em fileiras uma ao dado do outra.

O professor solicitou que os estudantes retomassem as atividades de produção da história em quadrinhos do mito Mebêngôkre (Kayapó) e que continuassem com a produção.

Os estudantes continuaram as suas produções de onde tinham parado na aula anterior.

Alguns estudantes terminaram os diálogos, os balões, os cenários, personagens. Outros estudantes fizeram mais uma revisão do balão e alguns contornaram os desenhos e reforçaram a pintura.

A turma terminou de fazer a produção. Para finalizar a aula, foi solicitado para os estudantes se organizassem em círculo. Quando todos estavam em seus lugares, houve diálogo com a turma.

Antes do diálogo, os estudantes leram suas produções em dupla. Depois a turma foi elogiada pela produção.

A roda de conversa aconteceu para agradecer a turma pela dedicação, esforço, pela solidariedade com os colegas e pelo professor. O momento final foi com muitos aplausos e entusiasmo dos estudantes que produziram.

**As observações da aula**

Na aula, os estudantes demonstraram que realmente tinham se familiarizado com o gênero história em quadrinhos. No desenvolvimento ficou claro o aprendizado que adquiriram ao longo do processo. Eles tinham autonomia em empregar os balões, pontuações, onomatopeias e sinais gráficos.

Poucos estudantes se depararam com dificuldade em escrever os diálogos e, quando ocorria, era auxiliado com detalhe respeitando cada educando conforme o sistema representacional de cada estudante.

O sistema educacional do estudante é como ele aprende ou tem facilidade em aprender. A forma como assimilamos as informações ocorrem através dos nossos sentidos: a visão, a audição, o tato, o paladar e o olfato. Cada pessoa tem sentido que será mais presente do que outros e esse será seu sistema representacional. Não é intenção aprofundar sobre o assunto sistemas representacionais é somente um esclarecimento.

A análise geral das sequências didáticas é muito positiva. Com desenvolvimento das atividades comprova-se que o recurso sequência didática utilizado é um instrumento extremamente importante no ensino do gênero textual. Permite ao estudante aprimorar na oralidade, escrita, leitura, raciocínio lógico, inferência, compreensão e interpretação de texto. Além de contribuir para o planejamento do professor. Demonstrou também que os equívocos relacionados às escritas é um processo gradual que possibilita o aprimoramento da escrita em uma segunda língua e até mesmo em primeira língua.

## 4.7 A terceira sequência com base no mito Terena e no Mebêngôkre (Kayapó)

O mito explica todo o espaço de um povo contado, na maioria das vezes, de forma oral. As histórias contadas oralmente para os povos indígenas são muito importantes, pois, através das narrativas, todo um sistema de explicação cosmológica e cultural é repassado de geração a geração. Para ficar claro, essa comunicação oral vai depender do contexto da interação para que a interlocução possa se concretizar. Por outro lado, há uma necessidade de registrar essas histórias milenares, sabendo que o registro escrito tem importância na informação e compartilhamento de conhecimentos entre as culturas. Com o registro, um povo pode compreender a visão do mundo de um outro povo.

A intenção do registro da oralidade para a escrita não é um ato de superioridade ou *status*, é outra forma de comunicar e difundir a história para o mundo conhecer a riqueza que a história carrega.

> O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se cobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e continuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias. (MARCUSCHI, 2001, p. 46.)

A oralidade e a escrita são fundamentais, são duas maneiras de organizar o discurso e praticar interação no dia a dia sem que uma seja mais importante que a outra, cada uma tem seu valor, não compete, são complementares e é usada harmonicamente no dia a dia.

Na cultura ocidental, em várias situações, as pessoas dão mais valor à escrita, mas a oralidade sempre existiu e tem tanto valor quanto a escrita.

Na proposta de produção de histórias em quadrinhos produzidas a partir do mito dos povos Terena e Mebêngôkre, a intenção foi o ensino aprendizado atrelado com mito para oferecer conteúdo que tenha significado para os estudantes indígenas. É importante frisar que a discussão sobre o tema retextualização é riquíssima e merece um bom debate e pode ser um assunto longo, mas o objetivo na nossa pesquisa foi possibilitar aos alunos um trabalho de retextualização com o mito de seu povo. Isso porque as atividades de interação ligadas ao processo de produção de histórias em quadrinhos e retextualização de textos busca proporcionar espaço de criação o aperfeiçoamento das habilidades dos estudantes.

Os resultados revelaram que a retextualização, por meio de atividades de interação, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e expansão das habilidades que os estudantes precisam desenvolver. O estudo fez com que os estudantes percebessem o processo de construção da própria produção das histórias em quadrinhos conectado às situações de interlocução nos meios sociais. Puderam produzir textos a partir de situações de vivência, compreendendo a função social dos gêneros trabalhados e os aproximando de sua realidade.

Percebe-se que, no processo da produção de textos, por exemplo, a interação social durante todo o processo educativo, com atividades colaborativas, pode conferir maior aprendizado. Assim, as atividades colaborativas fizeram os estudantes se sentirem pertencentes à sociedade em que vive, sendo um sujeito que age. Nessa perspectiva, os estudantes tiveram um ganho no aprendizado.

A retextualização foi uma estratégia de formação pessoal, social, intelectual e cultural. O estudo fez com que os estudantes indígenas percebessem o processo de construção do próprio texto conectado às situações comunicativas das esferas sociais de que participam, compreendendo a função social dos gêneros trabalhados e os aproximando do mito como realidade do seu povo.

É fundamental ter clareza que antes de qualquer transformação textual, é indispensável que ocorra a compreensão do texto base oral ou escrito para que não existam problemas de coerência durante os processos de retextualização. É essencial esse momento de compreensão e pode ser considerado uns dos momentos mais importantes da retextualização, porque é por meio dele que as estratégias e os outros mecanismos são utilizados para compor o novo texto.

Na transformação de um gênero em outro é necessário tomar posse, apropriar-se, apreender as operações linguístico-discursivas de ambos os gêneros, aumentando a complexidade da atividade e estimulando a apropriação das diferenças dos gêneros textuais e consciência de que se trata de um novo texto a partir de um texto base.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática dessa pesquisa originou da minha trajetória como educador, com as experiências vividas na aldeia Terena Kuxonety Poke'é e no dia a dia com o povo Mebêngôkre (Kayapó) da aldeia Poreby. Nesse percurso, nasceu a motivação de aprofundar na reflexão e no estudo sobre ensino de línguas para poder auxiliar os estudantes que pretendem conhecer e dominar a língua portuguesa. A escola Terena de Komomoyea Kovoêro, *locus* desta pesquisa, tem um papel crucial na formação das gerações futuras, além de ser um instrumento importante para o fortalecimento cultural do povo Terena e Mebêngôkre da aldeia Poreby.

Sempre percebi que ensinar língua portuguesa na confluência de línguas faladas por dois povos indígenas é um trabalho desafiador. Mas também é um campo riquíssimo de estudos, sendo anseio e direito da comunidade adquirir o conhecimento, o domínio da língua portuguesa, já que o anseio da comunidade também está assegurado nos textos legais. Dominar a língua portuguesa é esperança de crescimento e melhoria para as comunidades, pois servirá para registrar sua cultura, lutar pelos direitos da cidadania e o bem-estar social da comunidade indígena. Assim, saber a língua portuguesa pode trazer autonomia e consolidar os direitos de manter os saberes tradicionais dos povos.

Os professores Terena se deparavam com enorme preocupação em ensinar o português para os estudantes Terena e Mebêngôkre, sendo os povos de riqueza cultural e línguas diferentes. Os métodos que os professores seguiam não diferenciava muito do modelo das escolas não indígenas, métodos tradicionais, pois as práticas que eram executadas tinham respaldo nos materiais ocidentais que a escola Terena recebia das secretarias municipais e estaduais. As práticas pedagógicas que os professores Terena efetuavam não eram opção dos professores, na verdade, eles tinham opções limitadas, pois não tinham materiais com embasamento teórico voltado às suas realidades.

Convivendo nesse contexto, percebi que o ensino de língua portuguesa poderia ser mais específico para os estudantes de cada povo indígena que participava do processo de aprendizagem. Precisava urgentemente de estratégias e metodologias que possibilitassem ensinar português para os alunos Mebêngôkre e Terena, considerando as suas culturas e realidades específicas.

Assim, no ingresso no Mestrado Professional, propus desenvolver um trabalho com leitura e produção textos com os alunos do Ensino Fundamental da Escola Terena de Komomoyea Kovoêro, buscando considerar e abordar as realidades específicas de cada povo. A pesquisa se desenvolveu no período de 2020 a 2022, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT.

Com a sondagem em sala de aula e vivência com a realidade da escola, foi proposto trabalhar com produções de histórias em quadrinhos, considerando a realidade cultural e o cotidiano dos alunos Terena e Mebêngôkre (Kayapó). Esse é um recurso pedagógico para efetivar a prática da leitura, da escrita, da oralidade, da interação, que possibilita um vasto campo de alternativas de ensino e aprendizagem, podendo possibilitar aos estudantes tornarem-se capazes de fazer suas próprias produções orais e escritas.

As histórias em quadrinhos são textos encantadores para as crianças e jovens pelo fato de usarem no mesmo texto a linguagem imagética, as cores, os balões, as onomatopeias e a escrita. Além disso, os textos em quadrinhos podem ser curtos, trazendo humor, informação e reflexão. Esses são elementos importantes das histórias em quadrinhos que motivam, estimula a curiosidade e provoca o senso crítico dos alunos.

Os professores indígenas têm papel fundamental de defender dos direitos dos estudantes indígenas, garantindo uma escola que contribua para a valorização e a identidade do próprio povo, permitindo dialogar com outros conhecimentos para fortalecer o estudante sobre os saberes que precisam aprender. Para compreender mais profundamente os povos em questão foi preciso os estudos sobre a história do povo Terena e do povo Mebêngôkre, analisando os contextos históricos dos povos que buscam intensamente o fortalecimento cultural e o sentido de pertencimento, como símbolo da luta pela terra, permitindo que as crianças, adolescentes, jovens, adultos tenham a oportunidade de conhecer, desenvolver o domínio da cultura e o domínio dos conhecimentos ocidentais para garantir a vida das futuras gerações.

Metodologicamente, os caminhos percorridos para se construir uma metodologia de ensino de português, considerando a realidade dos estudantes foram difíceis, porém foi possível compreender que há possibilidade de criação de estratégias de ensino de português que contribua com a aprendizagem dos estudantes indígenas, valorizando as suas culturas. No decorrer das sequências didáticas foi percebido o interesse dos estudantes e o foco nas atividades.

Outro aspecto importante para concretizar a aprendizagem foi o tempo trabalhado. Os estudantes tiveram um período de tempo razoável para aprender. As sequências didáticas foram executadas respeitando o tempo de aprender dos alunos Terena e Mebêngôkre. Cada período que se passava, o estudante crescia e amadurecia em termos de conhecimento. Os alunos também aprendiam com a realidade. Eles levaram para a sala de aula assuntos, ideias, sugestões da vivência do dia a dia. Experiências adquiridas fora da sala de aula foram valorizadas no processo de aprendizagem. A valorização do contexto demonstra que a educação indígena se dá no âmbito da comunidade.

Conforme a fundamentação teórica dessa pesquisa, foi possível construir embasamento capaz e explicar que o ensino de português pode ser significativo para os alunos das duas realidades Terena e Mebêngôkre. Os resultados alcançados nas ações didáticas usadas no trabalho com história em quadrinho mostram que o ensino de português pode ser feito, considerando a vivência e os saberes culturais de cada povo.

Então, a conclusão que chegamos com esta pesquisa é que na escola existem condições para a criação e desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino de língua portuguesa que podem contribuir com os alunos de forma eficaz, sem ferir a cultura dos povos, possibilitando interação entre Mebêngôkre e Terena, ambos os povos se fortalecendo e construindo um robusto conhecimento cultural tradicional.

Como resultado dos estudos teóricos, a prática de sala de aula, as observações e diálogo nas comunidades Terena e Mebêngôkre da aldeia Poreby, a pesquisa revela que é possível ensinar língua portuguesa de acordo com a realidade de cada comunidade. E esta pesquisa, ao possibilitar a produção de histórias em quadrinhos, com base no contexto e na cultura de cada povo, favorece o entendimento de que os alunos podem aprender português juntos na mesma escola, respeitando seus saberes e culturas específicas.

As possibilidades de estratégias metodológicas e as práticas pedagógicas não cessam com esta pesquisa, pois há muita descoberta nos estudos científicos e nas epistemológicas de cada povo. O importante foi perceber que a educação indígena precisa continuar resistindo com um processo pedagógico capaz de fomentar o fortalecimento da identidade étnica de cada aluno.

Acreditamos que o resultado deste trabalho possa ser exemplo de estratégia didática para trabalhar com estudantes indígenas Terena e Mebêngôkre, considerando seus contextos específicos e saberes culturais distintos. Esperamos que o produto pedagógico (livro de história em quadrinhos), possa ser usado por alunos e professores, sendo fonte de inspiração e de

pesquisa na área do ensino da língua portuguesa na escola indígena. O produto pedagógico é uma demonstração da possibilidade exequível da sequência didática.

# REFERÊNCIAS


ALBUQUEQUE, Francisco Edviges, CALDAS, Raimunda Benedito Cristina, ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves e ALMEIDAS, Severina Alves de (Orgs.) **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016

BARBOSA Alexandre. **Como usar a Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

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

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (org.) **Discurso e Ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino)

BRASÍLIA. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

ELOY AMADO, Luiz Henrique; SANTOS, ***Vukápanavo*** **o despertar do povo Terena para os seus direitos: Movimento Indígena e confronto político.** Rio de janeiro 2019.

EISNER, Will Título original: **Comics and Sequencial Art**. 1985. São Paulo – SP – Brasil. 1º Edição brasileira, dezembro, 1989.

FERREIRA, Lucimar Luisa et al**. Olhares e Saberes Indígenas.** Tangara da Serra MT. Editora Ideias, 2019. 52p.

FERREIRA, Lucimar Luísa. **Historinha Divertida**. 2017.

ISA – Instituto Socioambiental.org. (Povo Mebêngôkre Kayapó). **KAYAPÓ KUKRÃDJÀ**: manifestações culturais dos povos indígenas. Disponível em <https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/.../42>.

ISAAC, Paulo Augusto Mario. **Modo de existir terena na Comunidade Multiétnica que vive em Mato Grosso.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Serie educativa, história e cultura).

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Artigo, Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, dez. 1999.

PAULA, Eunice de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In :BRAGGIO, Silva Lucia Bigonjal (Org). **Estudos de Línguas e Educação Indígena**. Campinas-SP: Pontes, 2018.

RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos Quadrinho**. São Paulo. Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

TASSINARI, I. M. A. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, A. L. FERREIRA, M. K.L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramatica e interação: uma proposta para o ensino de gramatica no 1º e 2º grau.** 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso:** Infância, identidade e educação. 2009.244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. In: **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 2, p. 9-24. Porto Alegre: jul./dez. 2010.

**CONSULTORES INDÍGENAS**

ANTONIO JORGE – **ancião do povo Terena MT.**

ANTONINO JORGE REGINALDO – **professor de língua Terena MT**.

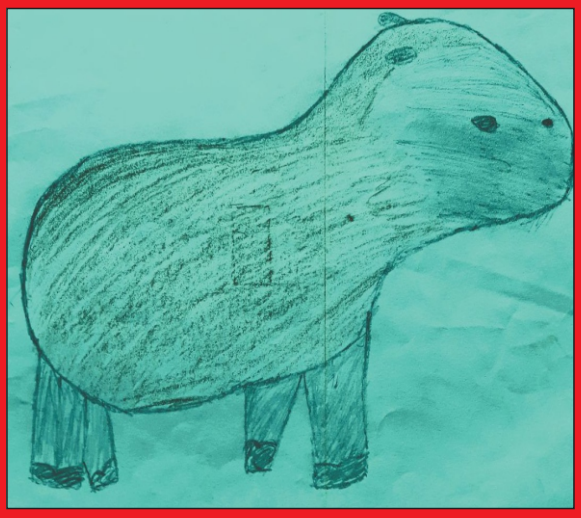
COCAI KAYAPÓ – **Cacique da aldeia Poreby MT.**

ELIEL JORGE TURI RONDON – **Terena Bacharelado em serviço Social, coordenar de projeto pela Focco em Guarantã do Norte.**

KARANGRE KAYAPÓ – **Técnico de Enfermagem e liderança da aldeia Poreby MT.**

MILTON JORGE TURI RONDON –**Cacique Rondon (in memória) primeiro cacique guerreiro do povo Terena MT. Liderou o povo do início da luta até a conquista da terra. Foi líder do movimento Terena até seu falecimento no ano de 2020.**







# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DOS ESTUDANTES TERENA E MEBÊNGÔKRE MT













Livro produzido pelos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro



ORGANIZADOR
MICAEL TURI RONDON

ALDEIA KUXONETY POKE'É
2022

**AUTORES**

Alaphi Rondon Reginaldo – Terena

Alice Reginaldo Rondon – Terena

Angelito – Xavante

Aristide de Jesus Gomes – Terena

Ayummy Thamara Gabriel Campos – Terena

Bepdjakwynhti Mekragnoitre – Mebêngôkre

Bepkukre Mekragnotire – Mebêngôkre

Denys Gabriel Campos – Terena

Gabriel Jorge Manuel – Terena

Greinhoti metuktire – Mebêngôkre

Kangri Kayapó – Mebêngôkre

Kokobikere Kayapó – Mebêngôkre

Raika Rondon Reginaldo – Terena

Sabrina Jorge Manuel – Terena

Takaknho Mekrangotire – Mebêngôkre

**PARTICIPANTES**

Ariane Delfino Gomes – Terena

Bepri Kayapo – Mebêngôkre

Beptopu – Mebêngôkre

Daniel Tsereprodi – Xavante

Marcelo Venancio da Silva – não indígena

Mikra Kayapó – Mebêngôkre

Ngreiproti Mekragnotire – Mebêngôkre

Pajkum Mekragnotire – Mebêngôkre

Maria Eduarda – Terena

**ILUSTRAÇÃO DAS HISTÓRIAS**

Os autores

**ILUSTRAÇÃO DE CAPA**

Alaphi Rondon Reginaldo, Aristide de Jesus Gomes, Bepdjakwynhti Mekragnotire, Bepkukre Mekragnotire, Denys Gabriel Campos e Gabriel Jorge Manuel

**ILUSTRAÇÃO DE CONTRA CAPA**

Denys Gabriel Campos

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

RONDON, Micael Turi.
R771h Histórias em Quadrinhos dos Estudantes Terena e Mebêngôkre MT / Micael Turi Rondon – Barra do Bugres, 2022.
25 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Lucimar Luisa Ferreira

1. Produções de Textos e Leituras. 2. Histórias em Quadrinhos. 3. Estudantes Terena e Mebêngôkre. 4. Sequência Didática. 5. Práticas Pedagógicas. I. Micael Turi Rondon. II. Histórias em Quadrinhos dos Estudantes Terena e Mebêngôkre MT: .

CDU 741.5

## APRESENTAÇÃO

Este livro é o produto de uma experiência de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro. A prática de ensino foi proposta e realizada no desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada História em Quadrinhos no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Komomoyea Kovoêro – Terena MT. A pesquisa faz parte do Mestrado Profissional do PPGECII - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT.

Os textos que compõem este livro foram produzidos pelos estudantes nas aulas de produção de texto e leitura desenvolvida com o uso de histórias em quadrinhos. O objetivo principal foi desenvolver a prática pedagógica utilizando-se sequências didáticas no ensino de língua portuguesa para estudantes indígenas da aldeia Kuxonety Poke'é Terena e aldeia Poreby Mebêngôkre. O uso de histórias em quadrinhos foi uma proposta que visou ensinar português a partir de textos com significado cultural e de acordo com contexto das aldeias.

Como a escola atende estudantes Terena e Mebêngôkre, o recurso das histórias em quadrinhos proporcionou intercâmbio entre os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro resguardando suas culturas, línguas e respeitando o desejo e a decisão da comunidade no ensino na instituição escolar.

Com essa finalidade, foram trabalhados conteúdos relacionados a linguagem verbal e não verbal, destacando a produção de texto em quadrinhos, a partir da cultura dos povos envolvidos mais especificamente do mito e das situações do cotidiano dos estudantes.

Para dar base para os estudantes produzir suas histórias em quadrinhos foram trabalhadas diversas histórias em quadrinhos indígenas e não indígenas. Essa prática possibilitou a realização de variadas atividades de interpretação, compreensão, produção textual e oralidade. Na discussão sobre linguagens dos quadrinhos, foram trabalhados recursos gráficos, linguagem híbrida (mista), elementos da narrativa, pontuações, onomatopeias, interjeições e aspectos gramaticais gerais.

O conjunto das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes compõem este livro. Com este resultado, fica nítido o poder que possuem as histórias em quadrinhos,

quando trabalhadas a partir de sequências didáticas. Assim, é possível afirmar que o uso de textos em quadrinhos e sequências didáticas podem ampliar a visão do professor em relação ao ensino de Língua Portuguesa na escola indígena e também ampliar a visão dos estudantes em relação aos conteúdos abordados. Com a experiência, foi observado que as sequências didáticas facilitam o trabalho do professor e permite o dinamismo para a sala de aula, permitindo uma rica interação entre os estudantes e um aprendizado que acontece com alegria.

A prática pedagógica possibilitou para os estudantes o aprendizado de valores culturais, saberes tradicionais e valores de outros conhecimentos ocidentais. O desenvolvimento da sequência didática utilizando-se das histórias em quadrinhos de fato possibilitou que a educação intercultural tivesse espaço para acontecer. Ela foi praticada nesse intenso e prazeroso processo educacional.

**SUMÁRIO**

**MITO DO POVO TERENA EM PROSA.....1**

**MITO DO POVO TERENA EM QUADRINHOS.....2**

**MITO DO POVO KAYAPÓ EM PROSA.....8**

**MITO DO POVO KAYAPÓ EM QUADRINHOS.....9**

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS LIVRES.....15**

**FAMÍLIA EM BUSCA DE PAZ.....16**

**NOVO IRMÃO.....17**

**O PAI E AVÔ QUE RECLAMAVAM DOS FILHOS E NETOS.....18**

**OS AMIGOS.....19**

**O ZECA E O MARCELO OS FAZENDEIROS.....20**

**O MENINO QUE GOSTVA DE GUITARRA.....21**

**QUERENDO DIVERTIR COM A TURMA.....22**

**A VIDA CINZENTA/A VIDA CINZENTA PARA A VIDA COLORIDA.....23**

**A PROVA DO VESTIBULAR.....24**

Para apresentar como foi a criação do povo Terena recorro a escrita de um livro que foi elaborado em 2008, pela pesquisadora Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha. O livro foi publicado em 2010, foi intitulado “Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena”.

**Caminhando pelo mundo – Mitologia Terena**

Há muito tempo atrás, a terra não era povoada. Existia um ser mitológico, homem, seu nome era Orekayuvakái, ele não tinha pai, nem mãe e ninguém o conhecia.

Ele vivia caminhando pelo mundo...

Um dia andando por um caminho, viu um bem-te-vi piando, olhando com medo para o chão. Ele aproximou-se devagarinho onde o passarinho apontou e olhou.

Era um buraco, com muito capim, parecia um brejo.

Lá dentro havia muitos homens e mulheres, era o povo Terena, o bem-te-vi descobriu onde havia gente. Buraco que continham várias raças.

Os Terena estavam no buraco embaixo da terra e tremiam de frio, não sorriam e nem falavam...

Orekayuvakái mandou o passarinho tico-tico buscar fogo. Ele foi, mas achou o fogo.

Então, o coelho, por ser ligeiro, foi atrás do dono do fogo. Quando chegou, fizeram uma grande fogueira.

Os Terena levantaram os braços e Orekajuvakái foi puxando todos para perto do fogo.

Eles queriam conversar, mas não conseguiam. Orekayuvakái chamou alguns animais e aves para ajudá-lo.

O povo Terena fez fila e o primeiro animal a passar por ela foi o lobinho, que mesmo pulando, rodopiando, mordendo o rabo, não conseguia fazer o povo sorrir e falar.

Chamou o sapinho vermelho, que passou pela fila três vezes. Então o povo Terena começou a dar risada e falar.

Orekayuvakái percebeu que o povo Terena falava diferente dos outros povos, era gente de todas as etnias.

Orekayuvakái foi aumentando o mundo para todos caberem nele.

Deu algumas sementes de feijão e milho, ramas de mandioca e foi ensinando o povo a roçar e a plantar.

Deu semente de algodão e os ensinou a tecer.

Todos aprenderam a fazer arco e flecha.

Aprenderam a construir casa para sua moradia.

Até hoje o povo Terena é conhecido pela sua habilidade com a agricultura.

# CAMINHANDO PELO MUNDO MITOLOGIA TERENA

HÁ MUITO TEMPO ATRÁS A TERRA NÃO ERA POVOADA. EXISTIA UM SER MITOLÓGICO.




ELE VIVIA CAMINHANDO PELO MUNDO.




UM CERTO DIA ANDANDO POR UM CAMINHO, VIU UM BEM-TE-VI PIANDO OLHANDO COM MEDO PARA O CHÃO!



O BEM-TE-VI TINHA VISTO UM BURACO COM MUITO CAPIM, PARECIA COM BREJO.

UM BURACO! PARECENDO UM BREJO COM MUITO CAPIM AO REDOR! ACHO QUE TEM ALGUMA COISA?

DENNYS

O POVO TERENA ESTAVA NO BURACO.

TEM HOMENS E MULHERES! QUE LEGAL! DESCOBRI! SÃO PESSOAS!

DENNYS

OS TERENA ESTAVAM EMBAIXO DA TERRA NO BURACO. TREMIAM DE FRIO, NEM SORRIAM E NEM FALAVAM.

ELES ESTÃO COM MUITO FRIO!

TAKANHO

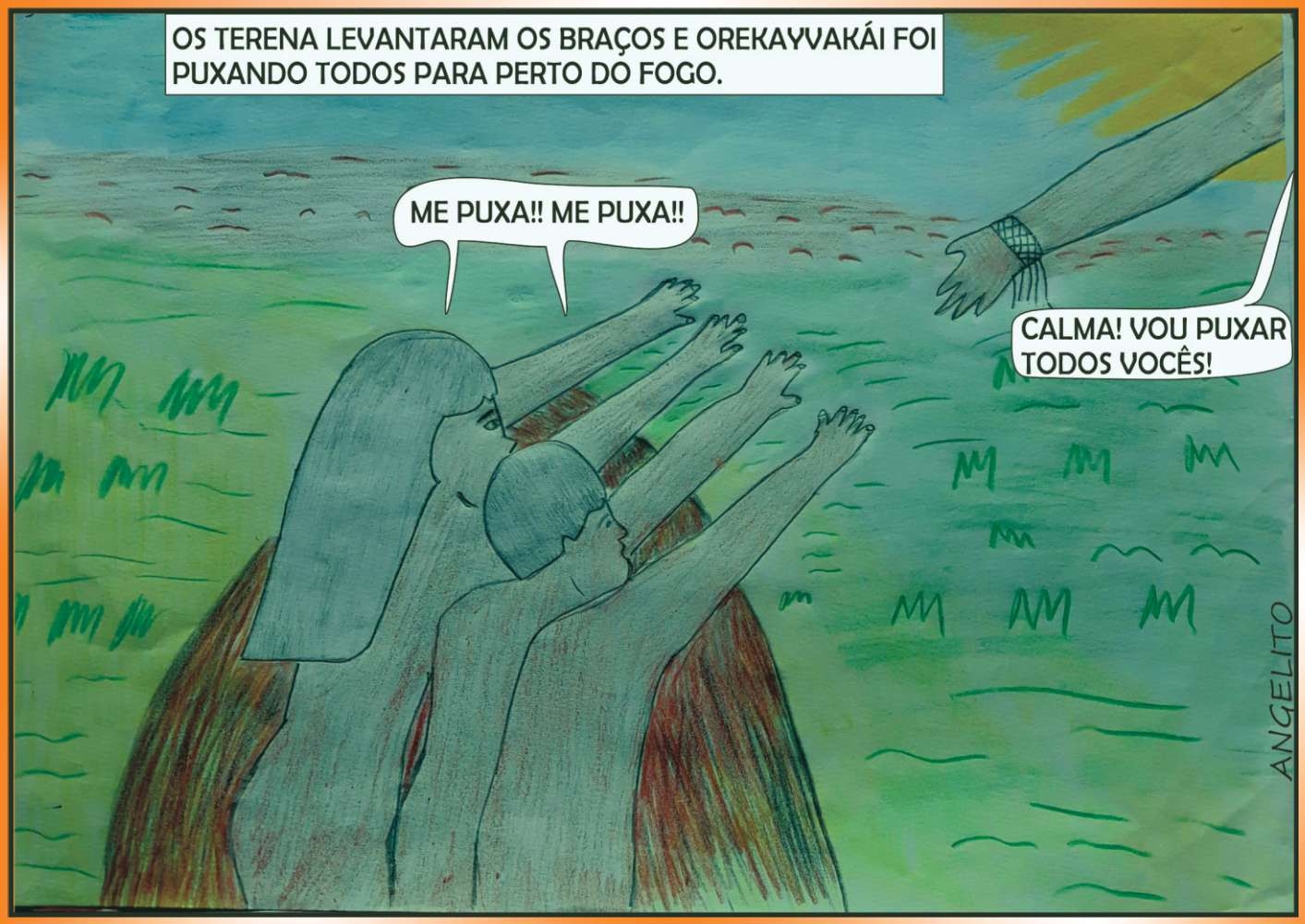
OREKAYUVAKÁI MANDOU O TICO-TICO BUSCAR FOGO. O PÁSSARO FOI, MAS NÃO ACHOU FOGO.

VAI BUSCAR FOGO TICO-TICO!

ESTOU INDO! ATRÁS DO FOGO!!

TAKANHO


O COELHO POR SER LIGEIRO, FOI ATRÁS DO DONO DO FOGO.
CONSEGUI O FOGO PARA AQUECER ESSE POVO!
ANGELITO


OS TERENA LEVANTARAM OS BRAÇOS E OREKAYVAKÁI FOI PUXANDO TODOS PARA PERTO DO FOGO.
ME PUXA!! ME PUXA!!
CALMA! VOU PUXAR TODOS VOCÊS!
ANGELITO

ELES QUERIAM CONVERSAR, MAS NÃO CONSEGUIAM. OREKAYVAKÁI CHAMOU ALGUNS ANIMAIS E AVES PARA AJUDÁ-LOS



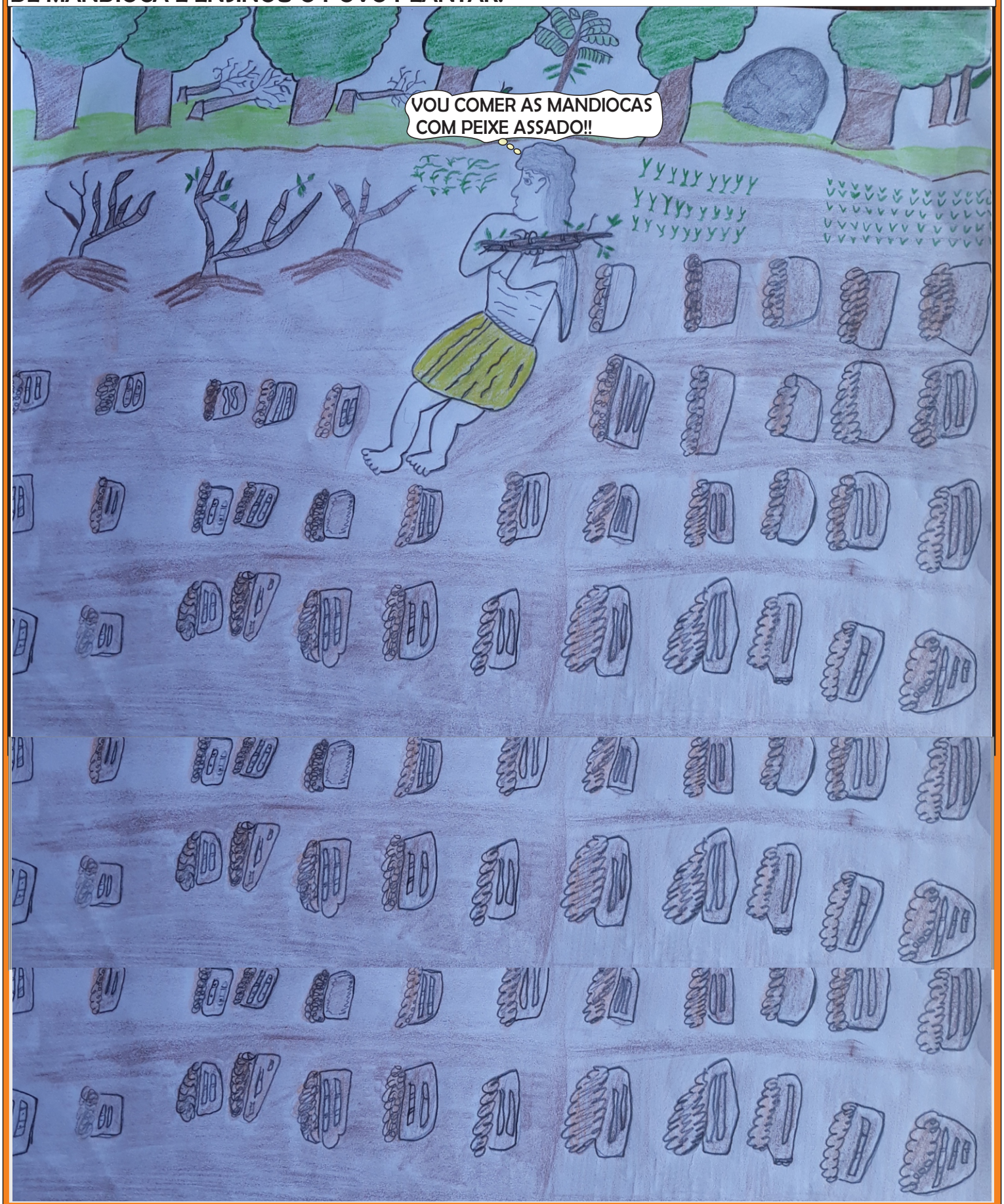



OREKAYVAKÁI CHAMOU O SAPINHO VERMELHO, QUE PASSOU EM FRENTE À FILA TRÊS VEZES E O POVO TERENA COMEÇOU A SORRIR E A FALAR.




ARISTIDE NETO

OREKAYUVAKÁI DEU SEMENTE DE FEIJÃO, MILHO, ARROZ E OUTRAS SEMENTES. DEU RAMA DE MANDIOCA E ENSINOU O POVO PLANTAR.



OREKAYUVAKÁI ENSINOU OS TERENA A TECER.




ENSINOU OS TERENA A FAZER ARCO E FLECHA.




OS TERENA APRENDERAM A CONSTRUIR CASA.




OS TERENA TEM MUITA HABILIDADE COM A AGRICULTURA.



Mito de origem do povo Kayapó Herói mítico – primeiro Kayapó surgiu do fundo da água. O professor Paulo Maués Corrêa no seu no canal do YouTube, afirma que quem compartilhou esse lindo mito foi o aluno José Domingos Pina, professor Indígena do município de Redenção – Pará.

**O povo que veio do buraco da água**

O primeiro indígena kayapó surgiu do fundo das águas, do lago, do rio. Ele ficava preso em numa gaiola no fundo da água.

Se alimentava de batatinhas que descia da superfície, pela corda de ramos. Ele comia as batatinhas.

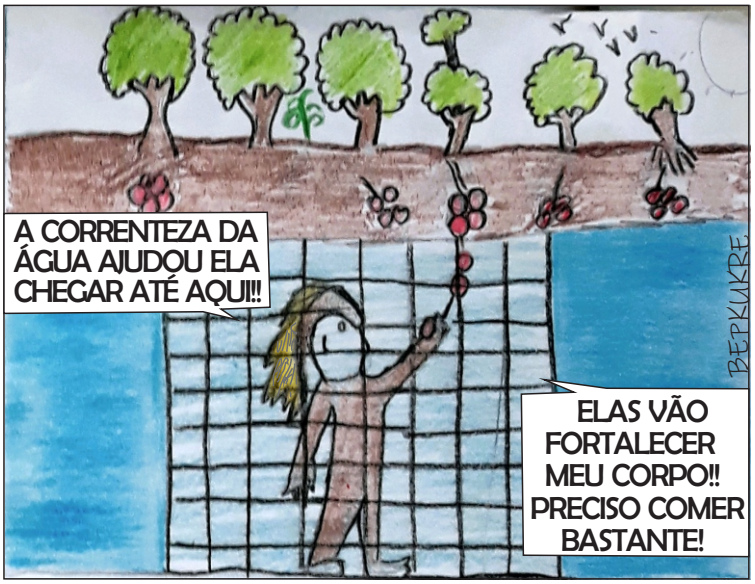
Ele comeu tantas batatinhas, tantas batatinhas que ficou forte suficiente para romper, quebrar aquela gaiola.

Quebrou a gaiola e saiu à tona, à superfície, na flor da água.


SOU FORTE A PRISÃO NÃO ME SEGURA
BEPKUKRE


TENHO QUE TER UM PLANO PARA SAIR DAQUI!!
DE UMA COISA TENHO CERTEZA! PRECISO FICAR FORTE!
BEPDJAKWYNHTI


NAS RAÍZES E RAMOS DAS PLANTAS TEM BATATINHAS, POSSO COMÊ-LAS!!
KANGRI


A CORRENTEZA DA ÁGUA AJUDOU ELA CHEGAR ATÉ AQUI!!
ELAS VÃO FORTALECER MEU CORPO!! PRECISO COMER BASTANTE!
BEPKUKRE


VOCÊ CONSEGUE QUEBRAR!!
NÃO ESTÁ SENDO FÁCIL!
TEK! TEK!
TEK! TEK!
BEPDJAKWYNHTI


CONSEGUI!!!
UHUM!!
É HORA DE IR EMBORA!!
KANGRI


ESTOU LIVRE!!
JÁ VEJO UM LUGAR LINDO!!
KANGRI


ESSE LUGAR
É MUITO LINDO!
PRECISO FAZER UMA CASA PARA MORAR!!
AQUI TEM MUITA FARTURA!
BEPDJAKWYNHI


AQUI É UM PARAÍSO!
TEM MUITA FARTURA, MUITOS
PEIXES PARA ME ALIMENTAR!
NÃO VAI ME PEGAR!
EU TORCI PARA VOCÈ
SAIR DA PRISÃO!!
VOCÊ É MEU PARCEIRO!!
PODE VIVER TRANQUILO!!
ADEUS!!
FIM
BEPDJAKWYNHI

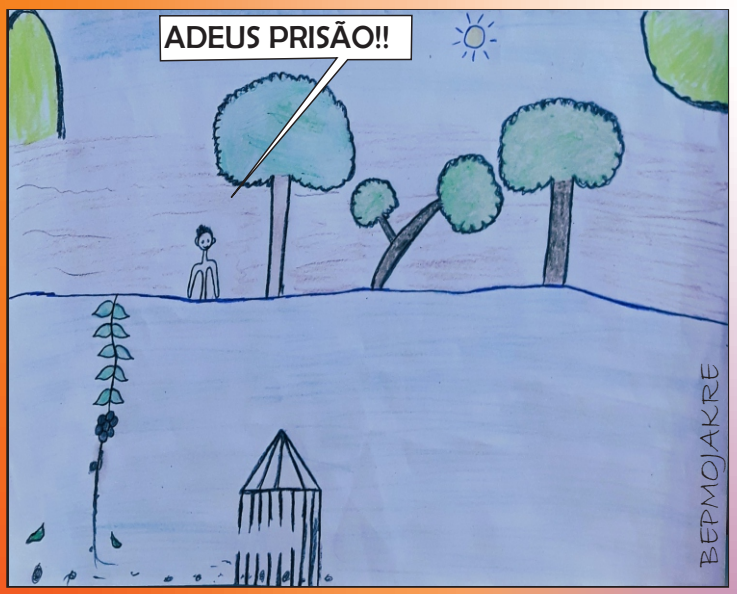

DO FUNDO DA ÁGUA
COMO POSSO SAIR DESSA GAIOLA?
PRECISO PENSAR!!
BEPMOJAKRE


PARA O MUNDO
TENHO QUE PEGAR AQUELAS BATATINHAS PARA COMER!
QUANDO EU PEGAR AS BATATINHAS TE-NHO QUE COMER MUITAS!!
ALAPHI


A CORRENTEZA DA ÁGUA TROUXE AS BATATINHAS!!
OBRIGADO NATUREZA!! POR TRAZER O ALIMENTO!
ALAPHI


DEPOIS DE ALGUNS DIAS COMENDO BATATINHAS FICOU FORTE E ROMPEU A GAIOLA.
ALAPHI


VOU SAIR LOGO DA-QUI!!
NADAR RÁPIDO PARA A MARGEM!!
BEPMOJAKRE


ADEUS PRISÃO!!
BEPMOJAKRE


QUE LUGAR LINDO!!
NESSE MUNDO VOU CRIAR MEU POVO!!
ALAPHI
FIM


VIDA NO FUNDO DA ÁGUA
ESTOU MUITO TEMPO PRESO AQUI! PRECISO DE ALIMENTO!!
SE EU PUDESSE PEGAR AQUELAS BATATINHAS!!
DENIS


UFA!!
ATÉ QUE ENFIM!! CONSEGUI PEGAR ESSAS BATATAS!
ARISTIDE N.

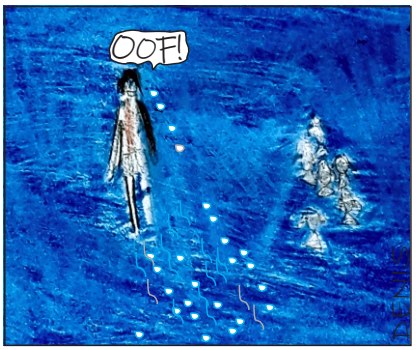

ESSAS BATATINHAS SÃO GOSTOSAS! UMA BOA FONTE DE VITAMINA!!
VOU COMER MUITAS DELAS PARA TER FORÇA E QUEBRAR ESSA GRADE!
NHAC!
GLUB! GLUB!
DENIS

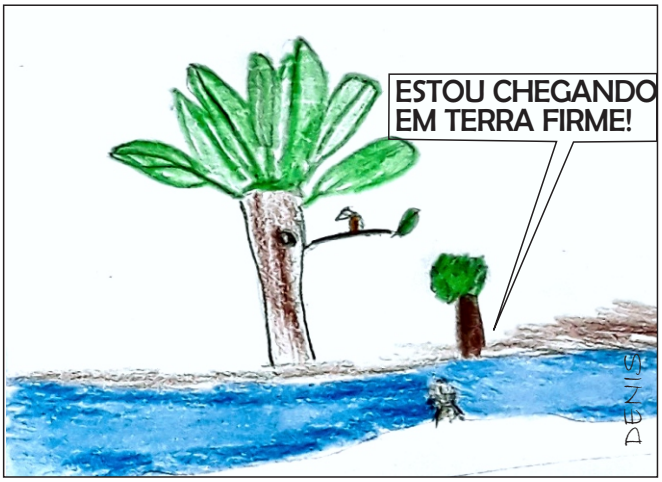

DEPOIS DE ALGUNS DIAS.
AGORA ME SINTO FORTE!!
NHAC!
DENIS

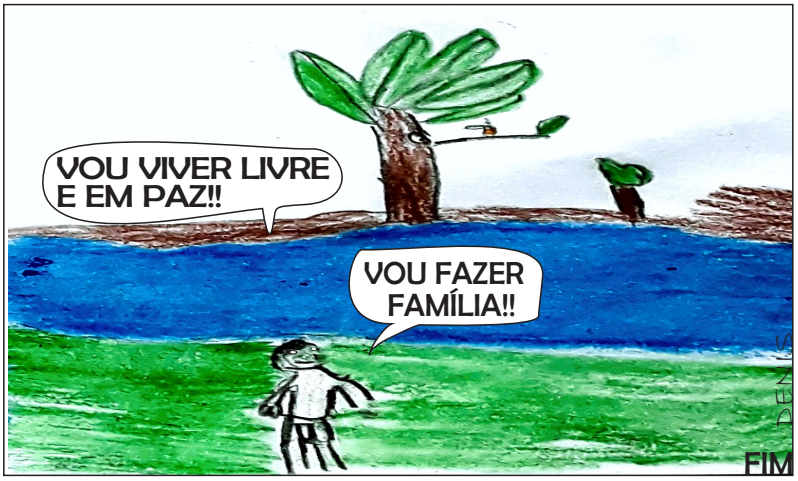

VOU CONSEGUIR QUEBRAR ESSA GAIOLA!!
GLUB! GLUB!
TEK! TEK!
GLUB! GLUB!
ARISTIDE N.


CONSEGUI QUEBRAR!!!
DENIS

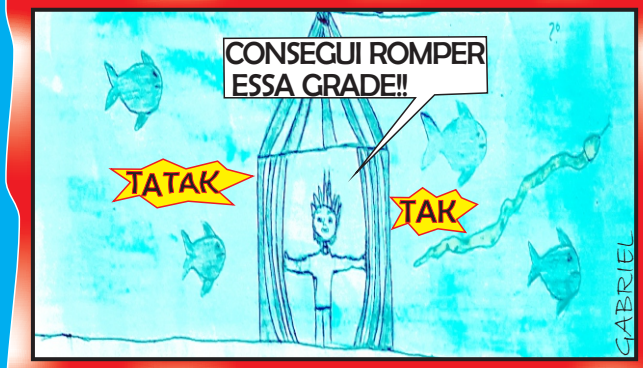

É O MOMENTO DE IR EMBORA!
DENIS


OOF!
DENIS


ESTOU CHEGANDO EM TERRA FIRME!
DENIS


VOU VIVER LIVRE E EM PAZ!!
VOU FAZER FAMÍLIA!!
DENIS
FIM


EU SOU O PRIMEIRO
NOSSA! FAZ TEMPO QUE ESTOU AQUI, TENHO QUE SAIR DAQUI!
TENHO QUE COMER MUITAS BATATINHAS! PRECISO FICAR FORTE E ROMPER ESSES FERROS!
GABRIEL


CONSEGUI ROMPER ESSA GRADE!!
TATAK
TAK
GABRIEL


PRECISO DAR O FORA DAQUI!!!
VOU NADAR O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL ATÉ A BEIRA DO RIO...
GABRIEL


AGORA ESTOU LIVRE, VOU FAZER O QUE QUISER!!!
TAKANHO


VOU VIVER LIVRE...
TAKANHO


VOU SEGUIR MEU INSTINTO E AUMENTAR MINHA POPULAÇÃO!!
TAKANHO

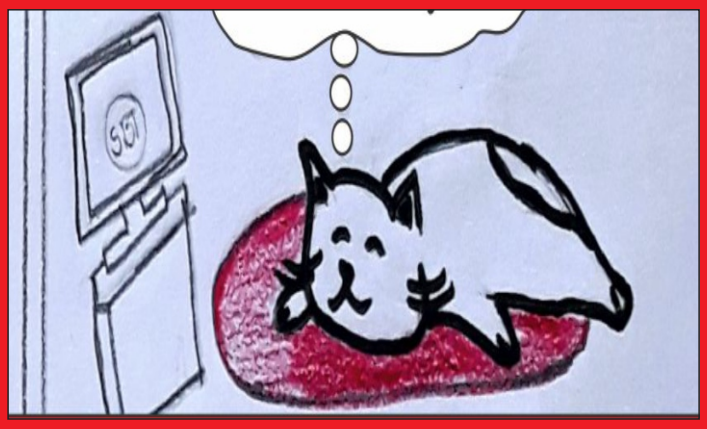
# HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

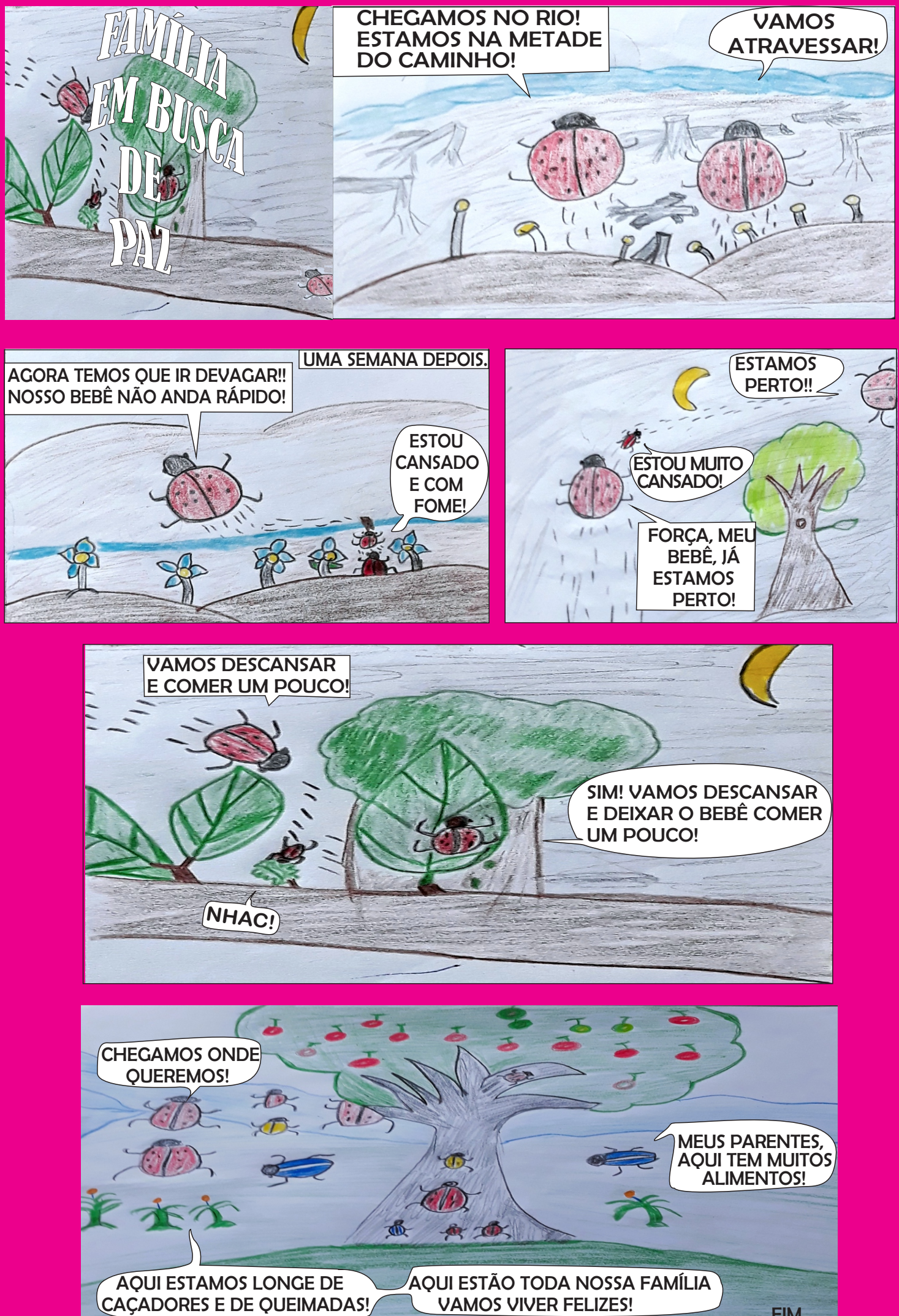




## LIVRES






FAMÍLIA EM BUSCA DE PAZ
CHEGAMOS NO RIO! ESTAMOS NA METADE DO CAMINHO!
VAMOS ATRAVESSAR!
UMA SEMANA DEPOIS.
AGORA TEMOS QUE IR DEVAGAR!! NOSSO BEBÊ NÃO ANDA RÁPIDO!
ESTOU CANSADO E COM FOME!
ESTAMOS PERTO!!
ESTOU MUITO CANSADO!
FORÇA, MEU BEBÊ, JÁ ESTAMOS PERTO!
VAMOS DESCANSAR E COMER UM POUCO!
SIM! VAMOS DESCANSAR E DEIXAR O BEBÊ COMER UM POUCO!
NHAC!
CHEGAMOS ONDE QUEREMOS!
MEUS PARENTES, AQUI TEM MUITOS ALIMENTOS!
AQUI ESTAMOS LONGE DE CAÇADORES E DE QUEIMADAS!
AQUI ESTÃO TODA NOSSA FAMÍLIA VAMOS VIVER FELIZES!
FIM

# NOVO IRMÃO

Raiko

















# O PAI E O AVÔ QUE RECLAMAVAM DOS FILHOS E NETOS
















OS AMIGOS
VOU CONVIDAR MEUS AMIGOS PARA JOGAR VÔLEI E DEPOIS FUTEBOL!


VAMOS COMEÇAR!
COMEÇA! LOGO VAI ANOITECER!


NO OUTRO, DIA DEPOIS DA AULA.
PEGUEI O SUFICIENTE PARA O JANTAR!
VOU PEGAR MAIS UNS TRÊS MATRINXÃS!
TEMOS QUE IR EMBORA JOGAR VÔLEI E FUTEBOL!!


VAMOS JOGAR FUTEBOL PRIMEIRO!! DEPOIS JOGAMOS VÔLEI!
ISSO MESMO! FUTEBOL E VÔLEI!
DEPOIS DOS JOGOS VOU FAZER A TAREFA DA ESCOLA!
EU NÃO TENHO TAREFA!!


JÁ SÃO 6H40!! AINDA ESTÁ LONGE DA ESCOLA! TENHO QUE ANDAR RÁPIDO PARA CHEGAR ANTES DAS 7:00 NA ESCOLA! HOJE TEM AS CORREÇÕES DAS TAREFAS!
ASSIM É MINHA VIDA COM MEUS COLEGAS!

# O ZECA E O MARCELO OS FAZENDEIROS

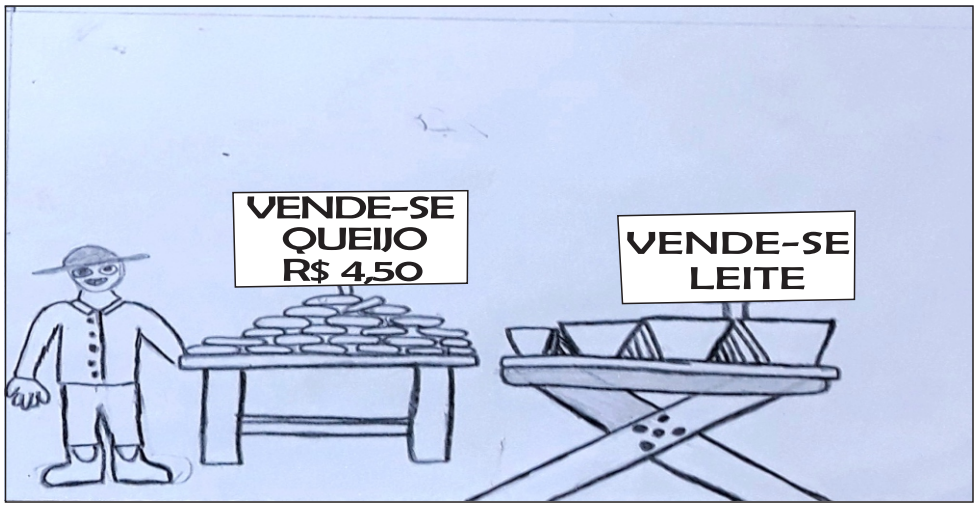













# O MENINO QUE GOSTAVA DE GUITARRA















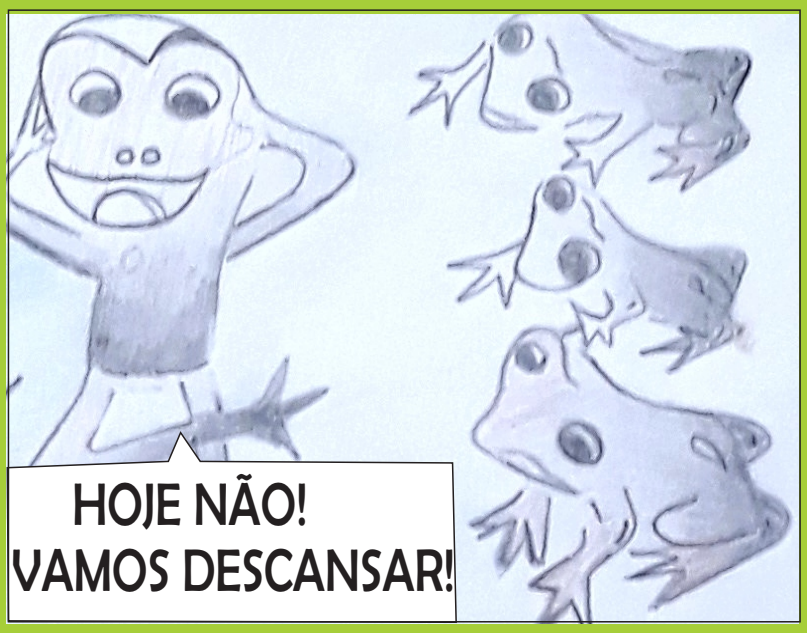


# QUERENDO DIVERTIR COM A TURMA



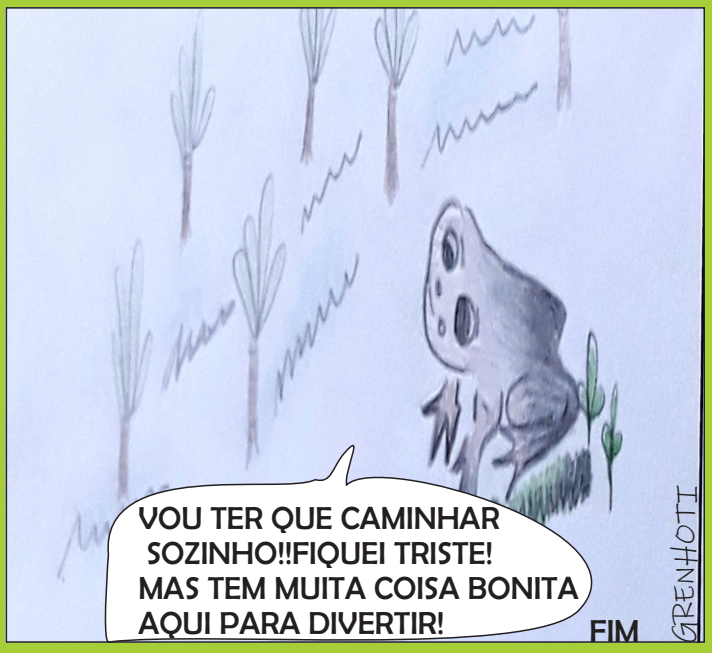













10 MINUTOS DEPOIS DA CHEGADA.
A VIDA CINZENTA
PREFIRO MINHA ALDEIA!
BLA! BLA! BLA!
QUE LOUCURA!
SAI DAQUI!
HOTEL
LOJA


O PRIMEIRA DIA DA INDÍGENA NA CIDADE.
AS PESSOAS, PARECE QUE NÃO CANSAM DE FALAR!
AQUI NÃO TEM ESPAÇO PARA REFLETIR COM A NATUREZA!
HOTEL
UNIVERSIDADE


UM ANO DEPOIS.
A VIDA COMEÇA A GANHAR SENTIDO! TALVEZ EU QUE ACOSTUMEI COM ESSA ROTINA!


CINCO ANOS DEPOIS.
A VIDA CINZENTA
PARA A VIDA COLORIDA
DEPOIS DE CINCO ANOS A VIDA NA FACULDADE FEZ SENTIDO!!
UNIVERSIDADE
SABRINA
FIM


A PROVA DO VESTIBULAR
PROVA
NOSSA! QUE SUSTO DA PROVA! ACHO QUE NÃO FUI BEM!
NÃO FICA ASSIM! NÃO FICA TRISTE!
PROVA
TIREI NOTA RUIM NA PROVA DO VESTIBULAR! TINHAM MUITOS CONTEÚDOS QUE NÃO ESTUDEI!
ESCOLA
MEU AMIGO, SERÁ QUE É POR CAUSA QUE VOCÊ ESTUOU NA ALDEIA?
O QUE VOCÊ ACHA?
SERÁ QUE NÃO ESTUDEI COISAS IMPORTANTES!?
NÃO SEI! ACHO QUE SIM!
ESTUDAR E CONHECER A CULTURA DO POVO É MUITO IMPORTANTE!
EU APRENDI SOBRE O MITO DANÇA, CULINÁRIA, GRAFISMO E OUTRAS COISAS NA ESCOLA!
FIM

O Trabalho foi desenvolvido com o instrumento pedagógico sequência didática utilizando-se as História em Quadrinhos como estratégia para o ensino de língua portuguesa para os estudantes Terena e Mebêngôkre da Escola Estadual Indígena Terena de Komomoyea Kovoêro.

Com o desenvolvimento das sequências didáticas foi percebido o interesse dos estudantes e o foco nas atividades. Além disso, foi possível presenciar o diálogo e a interculturalidade na sala de aula.

Com a conclusão do trabalho, foi organizado este livro que poderá servir de exemplo de estratégia de ensino de língua portuguesa na escola da aldeia.

Esperamos que este material pedagógico sirva para inspirar e estimular outros professores a criarem novas estratégias de ensino de língua portuguesa, valorizando o conhecimento dos alunos.