



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – CLIND

GEILDA MARIA DA SILVA

SABERES E PRÁTICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS
NO BRASIL

JOAQUIM GOMES, AL

2025

GEILDA MARIA DA SILVA

**SABERES E PRÁTICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS
NO BRASIL**

Trabalho apresentado à
Universidade Estadual de Alagoas -
UNEAL, como requisito para
conclusão do curso de Licenciatura
em Letras-Português e Suas
Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. David Christian
de Oliveira Pereira

JOAQUIM GOMES, AL

2025

SILVA, Geilda Maria da. **SABERES E PRÁTICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS NO BRASIL**. Joaquim Gomes/AL, 2025. 16 Pág. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena em Letras) – Curso de Letras - Português, Polo Zona da Mata Joaquim Gomes/AL, Universidade Estadual de Alagoas, Joaquim Gomes/AL.

Artigo Científico, apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Polo Zona da Mata Joaquim Gomes/AL, como requisito parcial à obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e do título de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras.

Orientador: Prof. Dr. David Christian de Oliveira Pereira

Aprovado em: 05/04/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. David Christian de Oliveira Pereira (Orientador) – UNEAL

Profa. Dra. Maria Bethânia da Rocha de Oliveira/ Avaliador(a) – UNEAL
/ Avaliador(a) – UNEAL

Prof. Dr. Lavoisier Almeida dos Santos/ Avaliador(a) – UNEAL

RESUMO

O presente artigo analisa os saberes e práticas da alfabetização de crianças indígenas no Brasil, considerando os desafios e possibilidades para a construção de uma educação intercultural. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo revisa autores como Magda Soares (2001), Sacristán (2001) e Dominique (2006), além de documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei nº 9.394/1996). A pesquisa evidencia que, apesar das garantias legais de uma educação diferenciada para os povos indígenas, sua implementação enfrenta barreiras significativas, como a ausência de formação específica para professores e a escassez de materiais didáticos bilíngues. Os achados indicam que a alfabetização indígena deve transcender a simples aquisição da escrita na língua portuguesa, incorporando os letramentos culturais e linguísticos das comunidades indígenas como parte essencial do ensino. Além disso, destaca-se a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que promovam a participação ativa das comunidades indígenas na construção de currículos e metodologias pedagógicas. Dessa forma, o artigo contribui para o debate sobre a educação indígena, reforçando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e fortaleçam a identidade dos povos indígenas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação no indígena. Alfabetização. Letramentos culturais. Formação docente. Ensino intercultural.

INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil, enquanto campo de estudo e prática educacional, envolve desafios complexos relacionados à inclusão de saberes culturais no ambiente escolar, além de uma luta histórica por reconhecimento e valorização. Como indicam Peixoto de Paiva et al. (2019), a integração entre práticas pedagógicas formais e saberes tradicionais é essencial para uma educação que respeite as identidades culturais.

Por outro lado, Sacristán (2001) argumenta que a padronização curricular frequentemente ignora a pluralidade das comunidades indígenas, perpetuando um modelo excludente. Este referencial teórico discute esses desafios e apresenta uma análise fundamentada em autores seminais e contemporâneos, como Dominique (2006), Magda Soares (2001) e Bardin (2011), bem como em documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996).

A educação indígena no Brasil está ancorada em diretrizes legais que buscam garantir uma formação escolar diferenciada, específica e intercultural. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 210, que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988, p. 78).

Da mesma forma, a LDBEN, em seu artigo 78, reforça a necessidade de currículos e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Apesar disso, a implementação dessas garantias encontra limitações significativas, incluindo a escassez de professores formados para atuar em contextos interculturais e a falta de recursos nas escolas indígenas.

Sacristán (2001) enfatiza que a diversidade cultural na educação vai além da simples adaptação curricular. Ele argumenta que "a inclusão efetiva da diversidade exige uma revisão estrutural do sistema educativo, que considere as especificidades culturais não como obstáculos, mas como elementos

enriquecedores” (SACRISTÁN, 2001, p. 45). Isso implica que a educação indígena, para ser efetiva, deve reconhecer as particularidades culturais como centrais no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Dominique (2006) destaca os desafios do ensino de português como segunda língua para comunidades indígenas. Segundo o autor, a ausência de estratégias bilíngues bem estruturadas pode comprometer tanto o aprendizado da língua nacional quanto a preservação das línguas maternas. Ele afirma que: “A educação bilíngue precisa transcender a mera tradução de conteúdos. Deve ser um espaço de diálogo entre culturas, onde o conhecimento tradicional seja valorizado e respeitado” (DOMINIQUE, 2006, p. 62).

Essa perspectiva reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que não apenas contemplem a língua portuguesa, mas que integrem os letramentos culturais das comunidades indígenas como uma parte fundamental do currículo.

No entanto, os desafios não se restringem ao âmbito linguístico. Peixoto de Paiva et al. (2019) apontam que a exclusão de saberes tradicionais nas práticas pedagógicas é uma das maiores barreiras para a implementação de uma educação realmente intercultural. Eles argumentam que, para integrar esses saberes ao ensino formal, é necessário um compromisso político e pedagógico que vá além da simples inclusão de elementos culturais no currículo.

Nesse sentido, a visão de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo é relevante, pois permite identificar como os currículos e práticas escolares refletem (ou negligenciam) a diversidade cultural. Para Bardin, “a análise crítica das práticas pedagógicas pode revelar lacunas significativas entre os objetivos declarados e os resultados alcançados” (BARDIN, 2011, p. 87).

Embora os marcos legais sejam importantes, sua aplicação prática é frequentemente limitada por barreiras estruturais e culturais. Sacristán (2001) alerta que a reprodução de um modelo educativo hegemônico tem implicações profundas, pois reforça a marginalização das culturas indígenas dentro do próprio sistema escolar. Ele afirma, de forma incisiva, que “a educação, quando desprovida de sensibilidade cultural, transforma-se em um instrumento de homogeneização e exclusão” (SACRISTÁN, 2001, p. 53).

Para reverter esse quadro, Kleiman e Assis (2016) sugerem que os processos educativos devem ser repensados a partir de uma abordagem participativa, envolvendo ativamente as comunidades indígenas. Isso inclui, por

exemplo, a co-construção de currículos que reflitam os contextos locais e a valorização das práticas culturais como parte integrante do ensino. Essa prática, além de promover a inclusão, contribui para a resistência cultural frente às influências externas que tendem a desvalorizar as tradições indígenas.

Assim, o futuro da educação indígena no Brasil depende de uma articulação mais efetiva entre as políticas públicas e as realidades locais das comunidades. Como Soares (2001) coloca, “a alfabetização precisa ser compreendida como um processo cultural, enraizado nos contextos sociais e históricos dos aprendizes” (SOARES, 2001, p. 34). Para isso, é indispensável que os educadores, gestores e formuladores de políticas reconheçam a centralidade das culturas indígenas na construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Em síntese, a educação indígena no Brasil é um campo que exige atenção contínua, tanto no âmbito teórico quanto na prática. A análise aqui apresentada destaca não apenas os fundamentos legais e teóricos, mas também a necessidade de uma ação crítica e transformadora, que reconheça a pluralidade cultural como um elemento essencial para a justiça social e a equidade educacional.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, voltada para a análise dos saberes e práticas da alfabetização de crianças indígenas no Brasil. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os processos educativos a partir de um referencial teórico que dialogue com os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas na construção de uma educação intercultural e bilíngue.

Como destaca Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite não apenas o levantamento de dados e conceitos fundamentais, mas também a problematização de temas recorrentes, possibilitando um olhar crítico sobre as políticas e práticas educativas vigentes.

A metodologia adotada fundamenta-se na análise de obras de autores consagrados na área da educação, como Magda Soares (2001), que discute os processos de alfabetização e letramento no Brasil, e Sacristán (2001), que problematiza a diversidade cultural no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa baseia-se na revisão de documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que estabelecem diretrizes para a educação indígena no país, garantindo o direito ao ensino diferenciado, bilíngue e intercultural.

No que diz respeito à análise do material coletado, utilizou-se a abordagem de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método possibilita a identificação de padrões e categorias nos textos analisados, permitindo compreender de que forma os discursos acadêmicos e institucionais refletem (ou negligenciam) a inclusão dos saberes tradicionais no ensino formal. Como enfatiza Bardin, a análise de conteúdo não se limita à interpretação superficial dos textos, mas busca revelar suas estruturas subjacentes, evidenciando contradições, lacunas e possibilidades de avanço.

Além da literatura acadêmica e dos documentos normativos, a pesquisa também considera reflexões de estudiosos que discutem a educação indígena a partir de uma perspectiva crítica. Dominique (2006), por exemplo, aborda os desafios do ensino de português como segunda língua, apontando para a necessidade de metodologias bilíngues que não se restrinjam à mera tradução de conteúdos, mas que promovam um verdadeiro diálogo entre culturas. Nessa mesma linha, Peixoto de Paiva et al. (2019) analisam as dificuldades enfrentadas por crianças indígenas em contextos urbanos, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade e os letramentos comunitários como formas legítimas de conhecimento.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de explorar a complexidade dos processos educativos em comunidades indígenas, sem reduzir essa realidade a dados quantitativos isolados. Conforme defende Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca captar os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos estudados, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais e pedagógicas envolvidas. Assim, ao analisar a literatura existente, o presente estudo procura não apenas descrever as práticas de alfabetização indígena, mas também

refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades para a construção de uma educação que respeite as especificidades socioculturais dessas comunidades.

Por fim, é importante ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, este estudo não envolve a coleta de dados empíricos junto a comunidades indígenas, limitando-se à análise de fontes secundárias. Essa delimitação não invalida a relevância da pesquisa, uma vez que a revisão da literatura permite mapear avanços e desafios na área, fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações e práticas educacionais mais contextualizadas. Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre a alfabetização de crianças indígenas no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais e promovam uma educação intercultural de qualidade.

SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A integração dos saberes tradicionais às práticas pedagógicas é um dos maiores desafios da educação indígena no Brasil. Esses saberes, enraizados na oralidade, nos mitos, nas práticas de convivência e nos modos de organização social, configuram-se como pilares para a construção de currículos interculturais. Como destaca Sacristán (2001), os currículos precisam “acolher as múltiplas vozes e realidades presentes na sociedade, para que a escola se torne um espaço de inclusão e transformação social” (p. 56). No entanto, há um hiato significativo entre a valorização teórica dos saberes indígenas e sua aplicação prática, o que perpetua um modelo educacional descontextualizado e pouco eficaz.

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) garantem a educação diferenciada, mas, na prática, a aplicação dessas diretrizes é limitada por currículos que não dialogam com as especificidades das comunidades indígenas. Nesse sentido, Dominique (2006) argumenta que “a educação intercultural exige mais do que a mera inclusão de conteúdos culturais; demanda uma transformação profunda nas concepções pedagógicas e nos métodos de ensino” (p. 48). Essa perspectiva reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir de

uma epistemologia que reconheça o protagonismo dos povos indígenas como detentores de saberes legítimos e indispensáveis.

A oralidade, por exemplo, é uma dimensão central dos saberes tradicionais, mas muitas vezes é negligenciada no ambiente escolar. Como Peixoto de Paiva et al. (2019) apontam, a valorização da oralidade não apenas promove o reconhecimento cultural, mas também facilita o aprendizado ao conectar os estudantes às suas raízes e vivências comunitárias. Para os autores:

"A introdução de narrativas orais no processo de ensino-aprendizagem pode funcionar como um ponto de partida para o desenvolvimento de competências linguísticas e críticas, desde que essas práticas sejam integradas ao currículo de maneira significativa" (PEIXOTO DE PAIVA et al., 2019, p. 76).

No entanto, essa integração esbarra em resistências institucionais e na falta de formação docente adequada. Bardin (2011), ao discutir a análise de práticas pedagógicas, observa que a ausência de preparo para lidar com a diversidade cultural muitas vezes resulta na exclusão simbólica dos saberes indígenas. Segundo Bardin, "os professores, quando desprovidos de formação específica, tendem a reproduzir modelos pedagógicos homogêneos, que negligenciam a pluralidade de contextos e culturas" (p. 92).

Ademais, a incorporação de saberes tradicionais às práticas pedagógicas está intrinsecamente ligada ao reconhecimento dos direitos humanos e culturais. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) reforça que os Estados devem respeitar os direitos linguísticos, educacionais e culturais das comunidades indígenas, promovendo políticas que assegurem sua preservação e continuidade. No Brasil, apesar de avanços pontuais, essas políticas ainda encontram desafios significativos em sua implementação.

Um exemplo notável é o uso de metodologias participativas, nas quais as comunidades indígenas contribuem diretamente para a construção dos currículos escolares. Kleiman e Assis (2016) destacam que tais metodologias não apenas fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade, mas também promovem a autonomia dos povos indígenas na gestão de sua educação. Contudo, a ausência de recursos adequados e o descompasso entre as políticas públicas e as demandas locais comprometem o pleno desenvolvimento dessas iniciativas.

Além disso, a abordagem de práticas pedagógicas deve considerar a interseccionalidade entre os saberes tradicionais e os contextos contemporâneos.

Magda Soares (2001) observa que “a alfabetização, para ser efetiva, precisa integrar os letramentos específicos das comunidades aos letramentos escolares, criando uma ponte entre o tradicional e o moderno” (p. 40). Isso implica que as práticas pedagógicas não devem ser vistas como estáticas, mas como processos dinâmicos que se adaptam às transformações sociais e tecnológicas.

Portanto, a valorização dos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas requer uma mudança paradigmática que ultrapasse a mera adaptação curricular. Dominique (2006) argumenta que essa mudança só será possível por meio de um esforço conjunto entre governos, comunidades indígenas e educadores. Ele afirma: “Somente através do diálogo intercultural, que respeite as diferenças e valorize as convergências, será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e transformador” (DOMINIQUE, 2006, p. 65).

Essa visão aponta para a necessidade de políticas públicas mais efetivas, formação continuada para educadores e, sobretudo, a participação ativa das comunidades indígenas na formulação e execução das práticas pedagógicas.

Conclui-se que os saberes tradicionais, enquanto elementos fundamentais da identidade cultural dos povos indígenas, devem ser reconhecidos e incorporados às práticas pedagógicas de forma integrada e significativa. A educação intercultural, nesse contexto, não é apenas uma meta, mas um compromisso ético e político com a promoção da equidade e da justiça social. A análise aqui apresentada ressalta que a integração desses saberes depende de ações concretas que vão além do discurso, demandando uma articulação efetiva entre teoria, prática e políticas públicas.

LETRAMENTOS CULTURAIS E ESCOLARES

Os letramentos culturais e escolares representam um campo essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo inclusivas e transformadoras. No contexto da educação indígena, essas práticas precisam reconhecer a coexistência de sistemas de conhecimento distintos: os saberes tradicionais, profundamente enraizados na experiência comunitária, e os saberes

escolares, que estão frequentemente alinhados às normas culturais e linguísticas dominantes.

Conforme apontam Kleiman e Assis (2016), a articulação entre esses dois letramentos é não apenas possível, mas também indispensável para uma educação significativa e intercultural. A chave está em construir pontes que respeitem as especificidades de cada comunidade, ao mesmo tempo em que promovam o acesso ao conhecimento universal.

Nesse sentido, os letramentos culturais, caracterizados por práticas cotidianas de comunicação, ritualização e organização social, oferecem uma base sólida para o desenvolvimento de letramentos escolares. Dominique (2006) destaca que “os letramentos culturais, quando incorporados às práticas escolares, permitem aos alunos indígenas reconhecer-se no processo educativo, reduzindo a sensação de alienação frequentemente associada ao ambiente escolar” (p. 58). Assim, a escola deve ser entendida como um espaço de convergência, onde os diferentes letramentos se encontram e dialogam de forma produtiva.

A inclusão dos letramentos culturais no currículo, no entanto, não é uma tarefa simples. Como observa Bardin (2011), isso exige uma abordagem metodológica que vá além da mera adaptação de conteúdos. Para Bardin, “a análise crítica das práticas escolares revela que a integração dos letramentos culturais frequentemente esbarra em uma visão reducionista, que os trata como apêndices ao currículo formal, em vez de reconhecê-los como componentes centrais do processo educativo” (p. 93). Essa crítica sugere a necessidade de uma revisão profunda nas abordagens pedagógicas, com vistas a construir uma educação verdadeiramente intercultural.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN oferecem respaldo jurídico para a promoção de práticas pedagógicas que integrem os letramentos culturais e escolares. O artigo 210 da Constituição, por exemplo, determina que o ensino fundamental deve respeitar as peculiaridades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Entretanto, como apontam Peixoto de Paiva et al. (2019), a aplicação dessas diretrizes tem sido limitada por uma visão institucional que prioriza os letramentos escolares em detrimento dos culturais. Segundo os autores: “Embora as políticas públicas enfatizem a importância da educação intercultural, a prática revela uma supremacia dos modelos escolares tradicionais, que muitas vezes ignoram ou minimizam os saberes comunitários” (PEIXOTO DE PAIVA et al., 2019, p. 82).

Essa supremacia não apenas perpetua desigualdades, mas também compromete o desenvolvimento pleno dos alunos indígenas, que muitas vezes se veem deslocados em um sistema que desvaloriza suas experiências e conhecimentos prévios.

Por outro lado, os letramentos escolares, enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento formal e às tecnologias contemporâneas, também desempenham um papel crucial. Magda Soares (2001) ressalta que a alfabetização, compreendida como um processo que abrange tanto a leitura e a escrita quanto a compreensão crítica dos textos, é fundamental para o empoderamento dos indivíduos e para sua participação ativa na sociedade. Contudo, ela adverte que “a alfabetização só será efetiva quando os contextos e práticas escolares dialogarem diretamente com os contextos culturais dos aprendizes” (p. 39). Esse diálogo é especialmente relevante em comunidades indígenas, onde as práticas culturais e linguísticas muitas vezes divergem das normas escolares convencionais.

Além disso, a articulação entre letramentos culturais e escolares não pode ser vista como uma via de mão única. Como propõe Sacristán (2001), a escola também deve se abrir para aprender com os saberes comunitários, reconhecendo sua legitimidade e potencial transformador. Ele afirma: “A escola deve abandonar sua posição de superioridade epistemológica e adotar uma postura de diálogo, onde os saberes locais sejam valorizados não apenas como suporte, mas como fonte de conhecimento” (SACRISTÁN, 2001, p. 54).

Essa postura requer um esforço conjunto de educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, que devem atuar de forma articulada para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

No âmbito internacional, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) reforça a importância de respeitar os letramentos culturais nas políticas educacionais. O documento enfatiza que a educação indígena deve ser desenvolvida “em conformidade com os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem de cada comunidade” (ONU, 2007, p. 15). Essa diretriz oferece um parâmetro importante para avaliar as práticas pedagógicas no Brasil, onde as políticas públicas frequentemente carecem de uma abordagem realmente participativa e intercultural.

Em síntese, a integração entre letramentos culturais e escolares é um componente essencial para a construção de uma educação indígena inclusiva e

significativa. Essa integração, contudo, exige uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas e na formulação de políticas públicas, que devem reconhecer os saberes comunitários como elementos centrais do processo educativo. A análise apresentada reforça que, para avançar nesse campo, é necessário investir em formação docente, promover a participação ativa das comunidades indígenas e repensar os currículos escolares a partir de uma perspectiva intercultural e crítica. Dessa forma, será possível construir uma educação que respeite as diversidades e promova a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou os saberes e práticas da alfabetização de crianças indígenas no Brasil, destacando a complexidade desse processo em um contexto de diversidade cultural e desafios estruturais. Os estudos revisados demonstraram que a educação indígena, apesar das garantias legais previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), enfrenta obstáculos significativos para a sua efetiva implementação. Entre esses desafios, sobressaem a falta de formação adequada para professores, a carência de materiais didáticos contextualizados e a predominância de um modelo educacional que ainda impõe a língua portuguesa como eixo central do ensino, muitas vezes em detrimento das línguas maternas indígenas.

Diante dessa realidade, os autores analisados, como Sacristán (2001), Dominique (2006) e Peixoto de Paiva et al. (2019), enfatizam a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre os letramentos culturais das comunidades indígenas ao currículo escolar. A alfabetização não pode ser vista apenas como um processo técnico de decodificação da escrita, mas como uma prática social enraizada nos modos de vida, nas tradições orais e nos valores das comunidades indígenas. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a adoção de estratégias bilíngues, aliada à valorização da oralidade e ao protagonismo dos povos indígenas na construção de suas próprias práticas pedagógicas, são caminhos fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva e intercultural.

Um dos aspectos centrais identificados no estudo é a necessidade de formação específica para professores indígenas e não indígenas que atuam nessas comunidades. Magda Soares (2001) argumenta que a alfabetização deve estar intrinsecamente ligada ao contexto sociocultural dos aprendizes, e essa perspectiva reforça a urgência de programas de formação docente que preparem os educadores para lidar com a diversidade linguística e epistemológica das comunidades indígenas. Sem essa formação adequada, corre-se o risco de reproduzir práticas pedagógicas homogêneas e descontextualizadas, que não apenas desconsideram os saberes tradicionais, mas também dificultam a aprendizagem dos alunos indígenas.

Além da formação docente, outro ponto que merece destaque é o papel das políticas públicas na efetivação de uma educação indígena de qualidade. Embora o marco normativo brasileiro reconheça a especificidade da educação indígena, a prática demonstra que muitas escolas localizadas em territórios indígenas ainda enfrentam dificuldades estruturais severas, como a falta de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos bilíngues e a ausência de um currículo verdadeiramente intercultural. Como sugerem Kleiman e Assis (2016), a formulação de políticas educacionais eficazes para esses contextos deve partir de um diálogo constante com as comunidades indígenas, garantindo que suas demandas sejam ouvidas e incorporadas nos programas educacionais.

Nesse sentido, a pesquisa aponta algumas possibilidades para o aprimoramento da alfabetização de crianças indígenas no Brasil. Uma delas é a ampliação de iniciativas que fortaleçam o protagonismo indígena na construção de materiais didáticos, permitindo que a escola reflita, de fato, a cultura e os saberes da comunidade. Outra estratégia essencial é a implementação de metodologias pedagógicas que conciliem o ensino da língua portuguesa com a valorização das línguas indígenas, promovendo um bilinguismo que não seja impositivo, mas sim dialógico e respeitoso com a identidade linguística dos povos indígenas.

Por fim, este estudo reforça a importância de pesquisas futuras que aprofundem o entendimento sobre a alfabetização em contextos indígenas, sobretudo por meio de abordagens etnográficas que permitam uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas adotadas em diferentes comunidades. O caminho para uma educação indígena verdadeiramente

intercultural exige um esforço contínuo de pesquisadores, educadores e formuladores de políticas, de modo a construir um sistema educacional que não apenas respeite, mas fortaleça as identidades culturais indígenas. Nesse sentido, a alfabetização de crianças indígenas deve ser compreendida não apenas como um direito fundamental, mas como um pilar essencial para a manutenção e valorização das culturas originárias no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

DOMINIQUE, Jorge. **O ensino de português como segunda língua para alunos indígenas**. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Luiz. **Letramento no Brasil: Teoria e Prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Nova Iorque: ONU, 2007.

PEIXOTO DE PAIVA, Ignês Tereza et al. A alfabetização de crianças indígenas em contexto urbano. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 77, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno José. **A diversidade cultural na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.