



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Gabriela Nunes Fernandes

**“A morte é a perda da palavra”:  
Repensando a alfabetização bilíngue a partir das reflexões de professores  
guarani das escolas indígenas de Maricá, Rio de Janeiro**

Duque de Caxias

2022

Gabriela Nunes Fernandes

**“A morte é a perda da palavra”:**

**Repensando a alfabetização bilíngue a partir das reflexões de professores guarani das escolas indígenas de Maricá, Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Kelly Cristina Russo de Souza

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F363 Fernandes, Gabriela Nunes  
Tese “A morte é a perda da palavra”: Repensando a alfabetização bilíngue a partir das reflexões de professores guarani das escolas indígenas de Maricá, Rio de Janeiro / Gabriela Nunes Fernandes - 2022.  
78f.

Orientadora: Kelly Cristina Russo de Souza

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação bilíngue - Teses. 2. Índios – Educação – Teses. 1. Souza, Kelly Cristina Russo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376.74

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

-----  
Assinatura

-----  
Data

Gabriela Nunes Fernandes

**“A morte é a perda da palavra”:**

**Repensando a alfabetização bilíngue a partir das reflexões de professores guarani das escolas indígenas de Maricá, Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 17 de março de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kelly Russo (Orientador)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Barbosa  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense– UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Paladino  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Algemiro da Silva Karai Mirim  
Pesquisador e alfabetizador Guarani Mbya, Aldeia Sapukai

Duque de Caxias

2022

## **DEDICATÓRIA**

Ao povo Guarani Mbyá e aos povos originários de Abya Yala.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à falange espiritual, responsável por me garantir suporte emocional, mental e físico, antes mesmo de tentar a vaga para este programa de pós-graduação. Aos orisás, aos nossos ancestrais, e ao Pai Zezinho que me acolheu de portas abertas no Asé.

À minha mãe, às minhas duas avós e a todas as matriarcas da família que me ensinaram os princípios da vida. Ao meu pai, enquanto esteve comigo nesse plano. À minha irmã e meus afilhados, Murillo e Alice, por serem o motivo do meu sorriso. Às primas e primos por todo apoio e escuta. Ao meu namorado, pela companhia e cafuné após intensas sessões de leitura e escrita.

À minha orientadora Kelly Russo, que durante toda a trajetória acadêmica sempre esteve disponível, pacientemente, para me orientar e buscar alternativas junto à pesquisa. E pessoalmente, por ser uma das pessoas mais humanas que conheci.

À banca, Prof<sup>ª</sup> Gabriela Barbosa e Prof<sup>ª</sup> Mariana Paladino, que me acolheram em atividades acadêmicas sobre o tema, mesmo enquanto eu estava desinstitucionalizada. Isso foi muito importante para fazer acontecer a pesquisa com os Guarani.

Aos professores Guarani Leandro e Vanderley, sujeitos da pesquisa, por serem gentis na troca com nós *jurua* e por colocarem a riqueza do pensamento guarani como perspectiva possível.

Aos colegas da turma de 2019, Ariene, Sthefany, Nathalia, Letícia, Roberta, Roseclair, Fábio, Filipe, e tantos outros que trocaram conversas, risos, choros, dicas, desabafos e torcida durante as aulas presenciais, apresentação de trabalhos, e principalmente, no período de isolamento social. À Bia Vecchia, jovem parceira da UNIRIO que escreveu uma dissertação sobre alfabetização indígena com os Guarani de Angra dos Reis, paralelamente a esta pesquisa, e fomentou nossa troca de literaturas e análises.

Aos coordenadores do Programa, Prof<sup>ª</sup> Flávia Faissal e Prof. Ivan Amaro, e aos demais: Dilton, Talita Vital, Letícia, Alexandre Ribeiro, fundamentais para o entendimento sobre fazer pesquisa em Educação em Periferias Urbanas.

À todos e todas que simbolicamente estão inscritos nas entrelinhas desse texto.

## RESUMO

FERNANDES, Gabriela. *“A morte é a perda da palavra”*: Repensando a alfabetização bilíngue a partir das reflexões de professores guarani das escolas indígenas de Maricá, Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Este trabalho pretende se aproximar das reflexões e práticas de professores Guarani que atuam na alfabetização bilíngue Guarani Mbyá no Rio de Janeiro através do projeto de extensão “Ações de valorização e acompanhamento escolar das aldeias Guarani do município de Maricá”, promovido pela Universidade Federal Fluminense. Tendo como marco referencial as perspectivas decoloniais acionamos, metodologicamente, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), para analisar as experiências de alfabetização bilíngue de dois professores Guarani Mbyá que atuam nas escolas do Rio de Janeiro. Na análise dos depoimentos, é possível perceber duas características que contextualizam as práticas pedagógicas dos professores indígenas: a cultura guarani, o modo de pensar, e o *nhandereko*; e a relação com a sociedade envolvente. A tensão evidencia-se à medida que os professores provocam “deslocamentos gnoseológicos” priorizando o pensamento guarani que trazem, por exemplo, noções de “contagem” e “medidas” com base em valores não ocidentais. Outro aspecto encontrado nas práticas pedagógicas dos professores indígenas é a superação da dicotomia colonial entre oral e escrito, visto que, os professores utilizam textos de domínio oral, como a canção sagrada “Tangará Mirim”, como recurso durante o aprendizado da língua escrita. Há também uma importância especial que envolve o nome nas práticas pedagógicas de alfabetização bilíngue, uma vez que, o conhecimento sobre o nome na cultura guarani é sagrado e tem relação com *nhandereko*. Nas entrelinhas, nos avisam que para romper com o epistemicídio, linguicídio, e a racionalidade, é preciso garantir autonomia na construção da escola mbyá.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Alfabetização Indígena; Educação Bilíngue; Guarani Mbya

## ABSTRACT

FERNANDES, Gabriela. *“Death is the loss of the word: Rethinking bilingual literacy from the reflections of Guarani teachers from indigenous schools in Maricá, Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.*

This work intends to approach the reflections and practices of Guarani teachers who work in Guarani Mbyá bilingual literacy in Rio de Janeiro through the extension project “Actions for valuing and school monitoring of Guarani villages in the municipality of Maricá”, promoted by the Fluminense Federal University. Using decolonial perspectives as a benchmark, we methodologically used content analysis (BARDIN, 1977) to analyze the bilingual literacy experiences of two Guarani Mbyá teachers who work in schools in Rio de Janeiro. In the analysis of the testimonies, it is possible to perceive two characteristics that contextualize the pedagogical practices of the indigenous teachers: the Guarani culture, the way of thinking, and *nhandereko*; and the relationship with the surrounding society. The tension is evident as the teachers provoke “gnoseological displacements” prioritizing Guarani thought that brings, for example, notions of “counting” and “measurements” based on non-Western values. Another aspect found in the pedagogical practices of the indigenous teachers is the overcoming of the colonial dichotomy between oral and written, since the teachers use oral texts, such as the sacred song “Tangará Mirim”, as a resource during the learning of the written language. There is also a special importance that surrounds the name in the pedagogical practices of bilingual literacy, since the knowledge about the name in the Guarani culture is sacred and is related to *nhandereko*. Between the lines, they warn us that to break with epistemicide, linguicide, and rationality, it is necessary to guarantee autonomy in the construction of the Mbyá school.

Keywords: Indigenous school education; Indigenous literacy; Bilingual education

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Industria
FEBF -	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
NEC -	Núcleo de Educação Continuada
PPGEC -	Programa de Pós-Graduação em Educação Comunicação e Cultura
PROMOVIDE -	Programa de Movimentos Sociais, Diversidade e Diferenças
SCIELO -	The Scientific Electronic Library Online Editora
UCDB -	Universidade Católica Dom Bosco
USP -	Universidade de São Paulo
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICAMP -	Universidade de Campinas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Crianças Guarani Mbyá da Tekoa Ara Hovy realizando atividades de matemática com Professor Jovani ao ar livre .....60
- Figura 2 - Crianças Guarani Mbyá brincando e interagindo na Tekoa Ara Hovy.....61
- Figura 3 - Crianças e adolescentes Guarani Mbyá convivendo na Tekoa Ara Hovy.....62

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA: CONHECENDO O TERRENO.....</b>	<b>20</b>
1.1	Informações gerais sobre os trabalhos localizados .....	21
1.2	Principais conceitos e análises desenvolvidas .....	22
1.3	Escolarização e alfabetização entre os Guarani: o que as pesquisas apontam .....	31
<b>2</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS: DESCOLONIZANDO ALGUNS CONCEITOS .....</b>	<b>39</b>
2.1	A escrita como uma tecnologia de subjetivação colonial .....	39
2.2	Alfabetização e Letramentos .....	42
2.3	Pesquisas de acadêmicos Guarani sobre infância .....	47
<b>3</b>	<b>REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS REFLEXÕES DE PROFESSORES GUARANI DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ, RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>51</b>
3.1	O campo e o contexto .....	51
3.2	Reflexões sobre Projeto Político Pedagógico Indígena na perspectiva de professores guarani .....	57
3.3	Interface entre alfabetização, letramento e educação matemática.....	61
	<b>CONCLUSÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

### ENTRE TANTOS CAMINHOS, QUAL TRILHA SEGUIR?

A trajetória estudantil costurada sob complexos cenários de luta e resistência tem sede em uma região denominada geopoliticamente como Baixada Fluminense. Uma instituição considerada, por vezes, popular, marcada politicamente por caras e cores periféricas, foi e continua sendo palco desta produção acadêmica.

A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) garante para os/as estudantes que por aqui passam mais do que um diploma. Famosa por compor um corpo docente ativo, atuante, engajado, e, sobretudo, protagonizado por mulheres, e não somente mulheres, mas mulheres negras, militantes dos direitos humanos, e intelectuais comprometidas/os com a democracia brasileira, formam-se todos os dias dentro e fora deste espaço, pessoas interessadas pela reflexão, pela criticidade e pela transformação social. A escrita que redijo nesta seção introdutória, portanto, é de uma eterna aprendiz advinda deste lugar.

Este contexto periférico faz ecoar vozes inéditas na academia, a qual demandam pautas específicas em potencial. E foi a partir deste lugar que aconteceu o encontro entre uma estudante de Pedagogia com as histórias e culturas dos povos indígenas. E, sobretudo, o encontro que proporciona e alimenta o enfrentamento das desigualdades e assimetrias no contexto educacional brasileiro.

As histórias a qual me refiro representou o encontro entre duas “periferias”. A minha trajetória pessoal, com a história dos/as professores/as guarani, dentre eles/elas, mais especificamente, da professora Sandra Benites, professora indígena que muito contribuiu para minha proximidade com o universo guarani ao longo da construção de meu Trabalho de Conclusão de Curso para finalizar minha graduação em Pedagogia<sup>1</sup>. Também me levou a repensar a minha futura prática como pedagoga e a prática de professores não indígenas ao abordarem as histórias e culturas dos povos indígenas nas salas de aulas brasileiras, através do contato que tive com os livros e histórias voltados para a implementação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de cultura e história dos povos indígenas no currículo da educação básica brasileira, disponíveis no acervo do antigo Núcleo de Educação Continuada

---

<sup>1</sup> FERNANDES, Gabriela Nunes. O lugar da oralidade no espaço da escrita: desafios para educação escolar indígena Guarani Mbyá no Rio de Janeiro. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. UERJ. Duque de Caxias, 2016.

(NEC)<sup>2</sup>, hoje Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação, ambos coordenados pela professora Kelly Russo, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ).

Desse modo, desde 2014 o caminho desta pesquisadora que vos fala cruzou os caminhos dos guarani mbyá através de disciplinas ou projetos de extensão e de pesquisa, atividades que participei como estudante, bolsista e agora, pesquisadora de uma universidade pública periférica. Portanto, esta dissertação tem continuidade com esse caminhar, repleto de aproximações com universo das populações indígenas e passou a ter ainda mais significado e importância no atual contexto político brasileiro, com os recorrentes ataques às populações indígenas e com as consequências nefastas que a pandemia do COVID19 tem representado para todos nós.

Foi devido a esse contato continuado com a experiência com os guarani e durante as reflexões desenvolvidas ao longo desses dois anos no mestrado que percebemos a imensa lacuna existente nas pesquisas do campo da educação, sobre a alfabetização bilíngue e intercultural em contexto indígena. Alfabetização, por si, já é um campo que gera tensões e posicionamentos em disputa. Ainda mais desafiador é pensar no desenvolvimento da alfabetização nas escolas indígenas.

Importância neste espaço introdutório, nos posicionamos favoráveis à alfabetização na língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental, por motivos de valorização e fortalecimento de uma língua e uma cultura ancorada na oralidade, na palavra sagrada, e no *nhadereko*<sup>3</sup>, e porque nos atentamos para a relação de poder existente por trás das letras. Sendo assim, nosso trabalho pretende investigar as práticas pedagógicas de alfabetização a partir da perspectiva de professores indígenas do município de Maricá.

E por que a escolha do título “A morte é a perda da palavra” para investigar alfabetização guarani? Porque a palavra é de importância sagrada para os Guarani. Como define (CLASTRES, 1978): “a alma-palavra é o princípio de tudo. As palavras que não morrerão, foram criadas antes dos seres” e, com isso, percebe-se que os três conhecimentos fundamentais para existência dos guarani estão diretamente ligados às belas palavras:

*Ayvu porã*, a bela linguagem (é assim que os mbiás designam o conjunto das suas tradições sagradas), é com efeito a que falam os deuses, a única também que

---

<sup>2</sup> O NEC – Núcleo de Educação Continuada presente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ – Duque de Caxias) desde 1997, atuou na formação inicial e continuada de professores/as das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro, tendo como princípio incentivar e agregar ações acadêmicas de extensão, pesquisa e ensino voltadas para a formação de professores/as das redes públicas nas temáticas Educação em Direitos Humanos e Diversidade Cultural. Em 2016, ele se transforma no PROMOVIDE - Programa Movimentos sociais e outros sujeitos coletivos no debate sobre Diferenças e Educação.

<sup>3</sup> Palavra utilizada para se referir ao “modo de ser guarani”.

apreciam ouvir. Sua especificidade é marcada por um vocabulário que lhe é próprio: certo número de termos que encontramos no *ayvu porã* e que traduzem noções abstratas (saber-poder criador; completude; força espiritual; e outros) nunca são empregados na linguagem corrente e não possuem equivalente nesta: seu sentido e uso são exclusivamente religiosos (CLASTRES, 1978:86).

Na mesma direção, o título faz referência à tensão epistemológica existente na escolarização indígena à medida que a instituição escolar deixa de lado os costumes das crianças guarani e não se preocupa com o seu jeito de ser (BENITES, 2015, p.8). Portanto, trazer o elemento da linguagem oralizada, e da palavra para análise do processo de alfabetização guarani é trazer o princípio da fala, da memória e do “deslocamento gnoseológico” (BARROS, 2002) para o cerne da discussão já que Nhandêri Tenondê criou a linguagem humana, na qual também está contida o fundamento da pessoa guarani - *nhe'e* (CHAMORRO, 2018, p.23-24).

De acordo com Testa (2008), em entrevista realizada com cacique Verá Mirim, da Aldeia Pyaú [...] a palavra que é falada dentro de cada um não morre. Ela passa por dentro de mim e passa por dentro dos outros e, mesmo quando eu morrer, as palavras que forem verdadeiras vão continuar circulando entre meus filhos e netos. (Verá Mirim, Aldeia Tekoá Pyaú, 2006) (TESTA, 2008, p.293). Articulando a sabedoria Guarani com a produção de conhecimento de autores clássicos do campo da educação, vemos como “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras”. (VYGOTSKY, 2001, s/p.) Ou seja, em uma linha muito próxima com o pensamento guarani, o psicólogo russo explica que a palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra.

### **Espaços da pesquisa e trajeto teórico-metodológico**

A princípio, esta pesquisa seria realizada juntamente com os professores guarani do município de Angra dos Reis e Maricá, levando em consideração a experiência que os mesmos têm com alfabetização bilíngue. No entanto, no decorrer desse processo, justamente no período que realizaríamos o trabalho de campo nas escolas indígenas do estado do Rio de Janeiro, fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19, como dito anteriormente, e com isso foi preciso repensar e recriar os espaços da pesquisa, saindo do campo presencial para investigar novas possibilidades de diálogo e reflexão mediados pelas plataformas digitais.

Importante também apontar a forma como este coronavírus tornou ainda mais evidente a forma como todo e qualquer acontecimento histórico é compreendido, reelaborado e ressignificado a partir das reflexões dos próprios povos indígenas. Krenak (2020), por

exemplo, afirma que o vírus é uma reação da terra contra os seres humanos, a fim de nos obrigar a rever a forma como pensamos a humanidade e o organismo Terra, sobretudo, porque a humanidade vai sendo deslocada de maneira tão absoluta desse organismo que é a Terra na qual:

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pela bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade (KRENAK, 2020, p.11).

Nesse sentido, sabe-se que a pandemia do Covid-19 trouxe e ainda trará muitas questões para a sociedade em geral, mas as reflexões que envolvem a relação dos povos originários com a sociedade envolvente movimentam o caminhar deste trabalho, seja com relação à vida, ao sagrado, ao território ou com relação à escola.

As medidas de confinamento social exigidas por essa emergência sanitária fechou todas as escolas públicas do país por grande parte do ano de 2020. No caso dos povos indígenas, houve uma portaria da FUNAI proibindo a entrada de pessoas de fora nas Terras Indígenas, e também processos organizativos das próprias comunidades impedindo (ou procurando impedir) essa entrada. Nossa pesquisa então, precisou ter um foco mais específico: o que podemos aprender com os professores Guarani sobre as práticas e suas reflexões sobre o processo de alfabetização? Para isso, recorreremos à literatura a partir de uma perspectiva decolonial: autores indígenas nos guiaram no exercícios de descolonizar teorias e conceitos, assim como, autores não-indígenas nos ajudaram a contextualizar o debate sobre alfabetização, letramentos e desafios da educação brasileira.

A abordagem metodológica deste trabalho assentou numa revisão crítica da literatura, o que permitiu a análise de uma ampla diversidade de estudos e artigos, permitindo um contexto interpretativo que não se encontra disponível em outros tipos de investigação (Camilo & Garrido, 2019). Devido às medidas de distanciamento social e confinamento exigidas pela situação de emergência sanitária nos obrigou a repensar a proposta planejada inicialmente. Desta maneira, o interesse inicial da pesquisa, que visava realizar um trabalho de inspiração etnográfica nas duas escolas Guarani situadas no município de Maricá, foi substituído por uma pesquisa em duas dimensões: 1) Revisão crítica da literatura sobre o tema da alfabetização escolar bilíngue em contexto de comunidades indígenas brasileiras, com maior ênfase nas experiências localizadas em aldeias Guarani Mbya; 2) Como tem se desenvolvido o processo de alfabetização nas escolas indígenas Guarani Mbyá de Maricá?

Mas como incluir uma parte empírica – tão importante desde o desenho inicial desta pesquisa – sem ter como acessar aldeias, escolas e professores indígenas em tempos pandêmicos? A solução foi aproveitar as oportunidades oferecidas pelos encontros remotos organizados pelo projeto de extensão *Ações de valorização e acompanhamento escolar das aldeias guarani do município de Maricá* coordenado pela Professora Mariana Paladino, em parceria com a professora Kelly Russo, que envolveu a participação de estudantes de graduação de Pedagogia e de Ciências Sociais vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, com o intuito de acompanhar e apoiar os processos de ensino e aprendizagem escolares nas duas aldeias guarani que se localizam no município de Maricá, bem como fortalecer a formação dos profissionais da educação básica que atuam nessas escolas.

Considerando esta situação, pretende-se contribuir para educação escolar indígena a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores guarani. Para tanto, identificamos nas transcrições palavras-chave para análise de conteúdo (BARDIN, 1977) que se trata de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977. p.42)

À medida que entendemos a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas, nos perguntamos quais do conjunto de técnicas da análise de conteúdo estamos nos referindo especificamente? O conjunto de técnicas consiste em: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proporcional do discurso, análise da expressão, análise das relações, análise temática (semântica, estrutural, sequencial).

A primeira etapa da análise categorial é a pré-análise do material, a segunda é a exploração, e a terceira, o tratamento. Mas em todas as etapas o/a pesquisadora precisa atentar-se para a fragmentação em unidades: unidades de registro (palavras, frases, números); unidades de codificação (códigos atribuídos), e unidades de contexto (frases) caso os elementos codificados forem ambíguos), pois as unidades de registro criam indicadores.

A pré-análise diz respeito à fazer a leitura flutuante, a escolha dos documentos, criar hipóteses, objetivos, e indicadores para fundamentar a futura interpretação. A partir da leitura flutuante do material em análise, o pesquisador poderá identificar as unidades de registro, que são palavras ou frases que estão diretamente relacionados ao objeto de pesquisa (BARDIN,

1977. p.130). Nesse processo, geralmente aparecem mais de uma unidades de registro e estas permitem a criação de indicadores e a criação de categorias de análise. Essas categorias podem ser similares, ou não, e podem estar sistematizadas por agrupamentos.

A exploração do material consiste na elaboração das categorias que podem ser “a priori” ou “emergente”. O tratamento é a análise detalhada do material.

A diferença entre a análise de conteúdo e a análise documental são as inferências sobre a comunicação que estamos analisando. As inferências são realizadas com base nos indicadores (definidos quantitativamente ou qualitativamente) usando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo (BARDIN, 1977). O objetivo da análise de conteúdo é apresentar uma inferência sobre a mensagem que está embutida no texto que está analisando. A análise de conteúdo – AC vai permitir enxergar a mensagem nas entrelinhas .

Sendo assim, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para analisar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em contexto indígena considerando o jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. Isto porque a formação em análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 1997. p. 49).

Um material que contribui significativamente com a empiria de nossa pesquisa são as aulas do Curso de Extensão com alunos/as do Magistério Indígena, que reúne professores indígenas das aldeias Guarani Mbyá do Rio de Janeiro. No atual contexto de pandemia, as aulas remotas acontecem na versão síncrona e assíncrona. Portanto, quando se trata de analisar material empírico, sejam os áudios, textos, depoimentos, entre outros, recorreremos a análise de conteúdo.

Do projeto foram utilizados como material empírico os depoimentos dos professores guarani durante encontros remotos, realizados entre 2020 e 2021, entre os quais:

1) Reunião do Projeto Político Pedagógico Indígena, que envolveu professores universitários, equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá e os professores guarani que trabalham nas aldeias de Maricá. O encontro aconteceu dia 11 de agosto de 2021, com 1h30min de duração e contou com a participação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Kelly Russo, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariana Paladino, Equipe da Secretaria Municipal de Maricá, professores indígenas e professores não indígenas.

2) Oficina Alfabetização e Letramento, realizada pela Prof<sup>a</sup> Mariana Paladino (UFF), com a participação do Prof<sup>a</sup> Domingos Nobre (UFF/IEAR), os professores guarani, e a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá. O encontro aconteceu dia 14 de setembro de 2021, com 1h30min de duração, e contou com a participação do Prof. Dr. Domingos Nobre,

Profª Drª Mariana Paladino, Equipe da Secretaria Municipal de Maricá e professores da rede, professores indígenas e estudantes universitários da graduação e mestrado.

3) Oficina de Educação Matemática, ministrada pela Profª Drª Gabriela Barbosa, com a participação dos professores guarani, professores universitários e equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá. O encontro aconteceu em setembro de 2021, com 1h30min de duração e contou com a participação da Profª. Drª Gabriela Barbosa, Profª Drª Mariana Paladino, Equipe da Secretaria Municipal de Maricá e professores da rede, professores indígenas e estudantes universitários da graduação e mestrado.

E por fim, procuramos analisar também a última entrevista realizada no campo, em março de 2020, pela Fernanda Muniz dos Santos para sua dissertação de mestrado intitulada “Tensões na construção das escolas indígenas interculturais e diferenciadas nas aldeias do Rio de Janeiro”, orientada pela Profª Gabriela Barbosa

Justificamos a escolha das aldeias de Maricá por serem mais recentes no estado do Rio de Janeiro, e também pelo vínculo que construímos com essas duas aldeias, onde atuam professores indígenas e não indígenas, e, porque é o município onde duas aldeias em um primeiro momento, pareciam escolher dois caminhos diferentes no que diz respeito à alfabetização bilíngue. O mesmo povo, Guarani Mbya, na mesma cidade, mas duas escolhas diferentes: bilíngue desde o primeiro ano, na Tekoa Kaaguy Ovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita), em São José do Imbassai, e alfabetização somente em guarani nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, na Tekoa Ara Hovy, em Itaipuaçu. Este cenário ilustra muito bem a complexidade da alfabetização bilíngue indígena no Rio de Janeiro, que iremos abordar com maiores detalhes no terceiro capítulo deste trabalho.

Este cenário político atual a qual estamos imersos ilustra um ataque concomitantemente declarado e velado às diferenças culturais, linguísticas e religiosas ao passo que não considera os processos próprios de aprendizagem, a relação entre a língua portuguesa e a língua materna, assim como, as formas outras de conceber o conhecimento produzido por estes grupos sociais. Essa ideologia ameaça os direitos dessas populações, entre eles o direito à alfabetização voltada para sua existência enquanto povo, com identidade étnica específica.

Desde o final da década de 1980, a Constituição Federal estabelece novos marcos para a relação entre o Estado, sociedade brasileira e povos indígenas no que diz respeito a assegurar a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem na educação

básica (artigo 210, § 2º), além do respeito à organização social, aos costumes, crenças e tradições. Também é preciso considerar que este Governo se posicionou contrário a própria Unesco, negando o trabalho deste organismo internacional das Nações Unidas que em 2019 promoveu justamente, o Ano Internacional das Línguas Indígenas em todo o mundo, para alertar sobre o desaparecimento em ritmo alarmante dos idiomas falados por estas populações.

O site oficial *International Year of Indigenous Languages* defende alguns porquês que sustentam a escolha do tema, em que estão: conhecimento, paz, direito, inclusão e diversidade. O primeiro princípio remete-se aos sistemas únicos de conhecimento e compreensão do mundo. O segundo, ao desenvolvimento sustentável, investimento, construção da paz e reconciliação. O terceiro refere-se aos direitos humanos e liberdades fundamentais para os povos indígenas. O quarto à inclusão social, alfabetização, redução da pobreza e cooperação internacional. E o quinto tem relação com os valores culturais, diversidade e patrimônio.

Ao se opor ao pensamento e à produção científica, aos direitos dos povos indígenas, o Estado brasileiro mostra sua negligência e o desinteresse do Poder Público no que tange ao cumprimento de políticas públicas voltadas para educação e cultura dos povos indígenas no Brasil, bem como, a relação arbitrária e desigual entre as secretarias de educação e as comunidades locais. A este fenômeno que é histórico e continuado, podemos identificar sua índole epistemicida, que decide, por exemplo, que a língua dos brancos são línguas nacionais, enquanto as demais línguas, são dialetos. Ou seja, considerar qualquer variação linguística distante daquelas faladas por um grupo letrado como dialeto é parte do projeto de racialização do pensamento moderno que, não só cria a opressão, mas cria a língua como seu processo gerador primordial (NASCIMENTO, 2020).

Importante ainda neste espaço introdutório apresentarmos alguns conceitos centrais para investigação deste tema referentes ao campo da antropologia social e da educação, indispensáveis à compreensão de contextos socioculturais e educacionais específicos, a saber: **etnicidade, identidade e bilinguismo**.

Discutimos o conceito de etnicidade a partir do trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira (1976), quem desenvolve, a partir da perspectiva de Fredrik Barth (1969) sobre a construção e relação entre fronteiras étnicas, o conceito de fricção interétnica onde a afirmação de um determinado grupo se processa na distinção e contraste, diante dos demais. Quando uma pessoa ou um grupo se afirma como tal, o faz como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se confronta (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Diante desse contato pode-se analisar, sob o ponto de vista deste autor, a etnicidade em suas

transformações através do tempo e as identidades étnicas como identidades fluidas que se constroem, se reconstroem, se ocultam e se mostram, de acordo com as circunstâncias e configurações históricas, políticas e socioculturais, considerando também as desigualdades de poder existentes nesta relação.

Assim, se as relações interétnicas configuram tensões interculturais, linguísticas e até filosóficas, é possível considerar que o espaço escolar tem sido sinônimo de disputa para sociedades indígenas. Neste contexto, o conceito de **bilíngüismo** se faz fundamental para investigação do tema proposto.

Considerado um fenômeno multidimensional, Megale (2019) indica seis dimensões cruciais para o entendimento teórico do bilíngüismo, são elas: a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua (L2); o status da língua; e por último, a identidade cultural. Algumas destas dimensões serão tratadas no terceiro capítulo deste trabalho, quando analisamos o material empírico. No entanto, vale ressaltar que “bilíngüismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, inter pessoal, inter grupal e social” (MEGALE, 2019, p.16).

Tendo em vista que as sociedades indígenas passaram por violentos processos de etnocídio, linguicídio, epistemicídio, até existir a atual demanda pela educação escolar, pretendemos investigar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em contexto indígena, porque pouquíssimos textos acadêmicos sobre educação escolar indígena falam sobre alfabetização, e também porque é uma questão demandada dos próprios professores do município.

Assim, foi nessa longa caminhada repleta de interseções, que organizamos esta dissertação em três partes. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão de literatura relacionada ao tema da alfabetização indígena, indicando as regiões/estados em que são realizados trabalhos com esse tema, as etnias que ocupam lugar de destaque nas pesquisas, os conceitos que mais apareceram, e os aspectos que podem ser mais explorados.

No segundo capítulo, discutimos a escrita como tecnologia de subjetivação a partir do pensamento colonial, as teorias em torno da alfabetização e do letramento que contribuem para o pensamento educacional brasileiro. Além disso, procuramos apresentar as concepções de infância guarani na perspectiva de professores e intelectuais guarani.

No terceiro capítulo, procuramos apontar questões mais significativas a partir dos depoimentos de dois professores indígenas que atuam nas escolas indígenas situadas no município de Maricá. A partir da transcrição das falas dos professores guarani durante as

oficinas em torno do tema alfabetização, pretende-se identificar elementos que possam contribuir para a melhor compreensão sobre as experiências de alfabetização e da educação matemática a partir das reflexões e práticas pedagógicas dos mbyá. Esperamos assim, oferecer um material que contenha reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores indígenas, assim como, questões acerca da escola que almejam.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA: CONHECENDO O TERRENO...

É preciso, entre tantas coisas, identificar as produções realizadas sobre a alfabetização em contexto das escolas indígenas. A revisão da literatura consiste, portanto, em conhecer o que foi produzido até então, e apontar lacunas para avançar com a discussão. Para tanto, apresenta-se neste capítulo um levantamento bibliográfico sobre o tema da alfabetização bilíngue em contexto indígena brasileiro, buscando pistas sobre aspectos que precisam de maior atenção no campo, ou até mesmo questões que podem compor nossa pesquisa mais adiante.

A pesquisa foi realizada nas plataformas acadêmicas The Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Revista Tellus, entre os meses de setembro e novembro de 2019. Importante pontuar que a escolha por incluir a Revista Tellus se justifica por se tratar de uma revista acadêmica, dedicada exclusivamente às publicações e documentações sobre o desenvolvimento da educação escolar entre as populações indígenas sul-americanas. Para saber se cada trabalho encontrado fazia, ou não, referência ao tema de interesse utilizamos como critério de análise o título dos trabalhos, a leitura dos resumos e as palavras-chaves. Não realizamos recorte temporal devido aos poucos resultados encontrados.

Sendo assim, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o marcador *letramento guarani* foram encontrados 10 resultados. Destes, seis fazem referência ao tema, mas apenas quatro estão disponíveis na internet. Com o marcador *letramento indígena* foram encontrados 49 resultados. Destes, 17 fazem referência ao tema, mas apenas 11 estão disponíveis online. Já com a palavra chave *alfabetização indígena* foram encontrados 58 resultados. Destes, apenas 11 fazem referência ao tema, e seis estão disponíveis na versão online.

Ainda no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o marcador *alfabetização guarani* foram encontrados 10 resultados. Destes, todos fazem referência ao tema de interesse, mas apenas um está disponível na internet. Com o marcador *alfabetização bilíngue* foram encontrados 53 resultados. Destes, apenas um faz referência ao contexto indígena e está disponível na versão digital. Com o marcador *alfabetização bilíngue indígena* foram encontrados 15 resultados. Destes, apenas um faz referência ao tema. Desse modo, encontramos um total de 50 resultados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mas apenas 23 destes estão disponíveis na internet.

Na Revista Tellus, com a palavras-chave *alfabetização indígena* foram encontrados dois resultados. Destes, um faz referência ao tema de interesse. Por último, na plataforma Scielo, apenas um trabalho foi encontrado com o marcador *oralidade e escrita*. Desse modo, farão parte do corpus total de nosso estudo, 26 trabalhos, sendo sete teses, 16 dissertações e três artigos. Passamos então a sistematização dos dados encontrados neste conjunto de pesquisas localizadas.

### **1.1 Informações gerais sobre os trabalhos localizados**

O Centro-Oeste é a região privilegiada nestes estudos, totalizando nove pesquisas relacionadas aos processos de escolarização e de alfabetização entre os povos Terena, Guarani - Kaiowá e Kaiabi. Em seguida, a região Norte com oito trabalhos que envolvem as etnias: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Baniwa, Koripako, Arara-Karo, Gavião-Ikolen, Apinajé, Guariba, Waiwai. No Nordeste foram produzidos quatro trabalhos com os povos: Yanomami, Kiriri Cantagalo, Potiguara, Truka. O Sudeste tem três trabalhos realizados com os Guarani Mbyá e Xakriabá. No Sul temos dois trabalhos com o povo Guarani.

Sobre as instituições que tem produzido pesquisas sobre o tema, identificamos que grande parte dos trabalhos foi desenvolvido em programas de pós-graduação oferecidos em universidades públicas. Os trabalhos foram produzidos pelas seguintes universidades públicas: USP, UFMS, Unicamp, UnB, UFPE, Unesp, UNIOESTE, UGD, UFPR, UFGD, UNEB, UFPB, UERR, UFPA, UFT, UFScar e UFSJ. Pela rede privada, temos trabalhos um trabalho produzido pela UniDomBosco e um trabalho produzido pelo Centro Universitário Fieo. Para melhor visualizar os dados encontrados, apresentamos na parte apêndice do nosso trabalho, tabela síntese das pesquisas localizadas.

Desse modo, é possível verificar o maior interesse e compromisso da universidade pública no desenvolvimento de pesquisas sobre a temática da alfabetização em contexto de escolarização indígena, contudo, é preciso enfatizar que foram nas únicas duas universidades privadas onde localizamos trabalhos realizados por especialistas indígenas, uma mulher da etnia Terena e um professor Guarani Kaiowá. Desse modo, apesar das universidades públicas apresentarem um maior número de pesquisas sobre o tema, foram nas universidades privadas que localizamos pesquisadores indígenas concluindo curso de pós-graduação sobre o tema da alfabetização indígena. Isso acontece na UCDB, instituição que desde antes do surgimento de

ações afirmativas no ensino superior no Brasil, já desenvolvia programas de formação de professores indígenas terena, guarani e Kaiowá. Portanto, alguns deles continuaram sua formação em pós-graduação, produzindo pesquisas e textos acadêmicos.

Sobre as áreas de estudo e o perfil das pesquisas identificadas, encontramos sete teses, 16 dissertações e 3 artigos produzidas nas respectivas áreas: (9) Educação; (8) Linguística; (5) Letras; (2) Crítica Cultural; (1) História; (1) Antropologia. Sobre as etnias mais privilegiadas nesses estudos estão os Guarani (Ava, Mbyá e Kaiowá), com um total de nove trabalhos, e os Terena, com quatro trabalhos. E, outro fator importante é que os únicos dois autores indígenas que produziram e disponibilizaram trabalhos nesta temática são das duas etnias privilegiadas pelos estudos. Maria de Lourdes Sobrinho (Terena) e Tomas Vera (Guarani Kaiowá).

A partir da localização desse conjunto de trabalhos<sup>4</sup>, partimos agora para uma síntese sobre os principais conceitos e resultados encontrados.

## **1.2 Principais conceitos e análises desenvolvidas**

Franchetto (2008), em pesquisa realizada na área da Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem como objetivo interpretar o “sentido da escrita” para os índios roraimense fazendo uso de fragmentos etnográficos de experiências de pesquisa linguística a partir do que a autora considerou “ortografização” (FRANCHETTO, 2008). Neste contexto, a autora entende que os índios Wapichana queriam escolher, ou melhor, queriam gerar uma outra escrita, marcando distância de missionários, católicos e protestantes que, proponentes das ortografias existentes, os sitiavam em campos opostos. Essa nova ortografia deveria ser apresentada ao Estado como emblema de uma unidade, a dos Wapichana brasileiros, neutralizando as divisões religiosas. Os Wapichana de Malacaxeta viviam o dilema da precariedade do caminho da autonomia e das barganhas que condicionavam a concessão do apoio oficial. Enquanto isso, os velhos “mestres da língua” não eram reconhecidos como profissionais da educação formal e, num clima de desconfiança, cartilhas e outros “livros” que podiam vir a ser produzidos pelos índios eram vistos como uma ameaça por serem produtos que escapavam do crivo oficial, governamental ou missionário.

---

<sup>4</sup> A tabela com as informações básicas dos trabalhos analisados encontra-se disponível no Apêndice.

Neste sentido, Franchetto (2008) aponta como as diferentes propostas de ortografia e as variadas representações sobre o significado de letras ou grafemas tornam-se espelhos de ideologias em confronto.

Já Neves (2009), parte da experiência dos povos Arara-Karo e Gavião-Ikolen, na Terra Indígena Igarapé Lourdes, situada no estado de Rondônia, para discutir aspectos da alfabetização e da escrita em contextos indígenas. A autora, em sua tese publicada pela Universidade Estadual Paulista na área de Educação, procura investigar e documentar o processo de aquisição e apropriação da cultura escrita e sua relação com a oralidade. Para isso, trabalha com FERREIRO; TEBEROSKY, (1999), FREIRE, (1987), CHARTIER, (1990), CERTEAU, (1998), e ONG, (1998) com objetivo de fundamentar a discussão em torno da oralidade e da escrita; e LOPES DA SILVA; GRUPIONI, (1995), DALMOLIN, (2004), FERREIRA, (2001) para desenvolver o debate acerca da educação escolar indígena no Brasil.

Neves (2009) desenvolve um estudo etnográfico (ANDRÉ, 1995) em que os instrumentos metodológicos foram observação participante, entrevistas e análise documental de cadernos de planejamento e relatório docente, cadernos e atividades avulsas dos/as estudantes a qual foi possível compreender a escrita não como um mecanismo neutro, mas como elaboração política e cultural, com possibilidades de empoderamento das sociedades indígenas.

Sobre os aspectos da alfabetização, do letramento, e da escrita, Neves (2009) identificou que a sociedade Jarawara, caracterizada pela tradição oral, se apropriou da escrita através da carta. Essa constatação endossa a avaliação de estudiosos da educação escolar indígena ao afirmarem que a alfabetização não está necessariamente ligada à educação escolar, mas fundamentalmente, ligada à situação do contato. Em contrapartida, é necessário enfatizar que a escola nas aldeias foram implantadas porque os povos originários reivindicaram a alfabetização enquanto direito e, também, devido as exigências postas pela situação pós-contato. (NEVES, 2009. p.185 apud LOPES DA SILVA; GRIZZI, 1981. p.17).

Isso quer dizer que a alfabetização e a escrita nem sempre foram entendidas como fruto da relação entre educação e cultura. Neves (2009) adota o termo cultura escrita, cunhado por Ferreiro (2010b) para dizer que:

O ato de ensinar a língua escrita deve possibilitar aos alunos e alunas o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos de diferentes gêneros, que circulam socialmente e que estão presentes no cotidiano das sociedades atuais a fim de que possam sempre que necessário utilizar enquanto apropriação,

estes conhecimentos a favor dos seus interesses e de suas comunidades.” (NEVES, 2009, p. 183).

Então, a relação dos Kaxinawá com o objeto escrito contribuiu em uma expressiva ampliação de saberes: passaram a escrever de forma autônoma, narrativas de mitos, cartas, traduções de histórias, registros das cantigas tradicionais, entre outros textos (NEVES, 2009, p. 232).

Partindo de uma experiência com o povo Baniwa e Koripapo, Gonçalves (2018), em dissertação de mestrado na área de Linguística defendida na Universidade de Brasília, procura analisar a situação sociolinguística e educacional deste povo, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. Para dar conta disso, aprofundou os estudos acerca da Sociolinguística a partir de BORTONI-RICARDO (2005, 2008, 2014,), SOUSA (2006), ALMEIDA (2015) e CAVALIERE (2014); da Educação Escolar indígena através de MELIÁ (1979), LOPES DA SILVA (2001), MARÉS (2002), MAHER (2006), GRUPIONI (2009), DINIZ (2011) e o Relatório I Conferência da Educação Escolar Indígena Rio Içana (2016); e ainda acerca da Alfabetização e Letramento fez uso de SOARES (2007, 2012, 2013), ROJO (2009), STREET (1995, 2003, 2017, 2014), HEATH (1982), GRIZZI E SILVA, (1981), LADEIRA (1981), SOUZA (2004), RECNEI (1998), ALMEIDA (2015), MENDES (2017), MAHER (2007), CARVALHO (2007), FRADE (2007), e BRAGGIO (1992); Completando com a discussão em torno da Interculturalidade FLEURY (2003) e DURAND (2007).

Para fundamentar a discussão em torno da Sociolinguística, Gonçalves (2018) traz aspectos mais gerais da oralidade, segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC, as diferentes noções de bilinguismo (MEGALE, 2005) e, sobretudo um conceito que muito dialoga com nossa pesquisa, cunhado por Almeida (2015), o bilinguismo indígena que se diferencia de outras concepções de bilinguismo porque:

Quando (re)produzido em ambientes interculturais e interétnicos como são as comunidades indígenas brasileiras, assumem características peculiares, pois a maioria dos povos que são bilíngues, avançam em direção ao multilinguismo, uma vez que, além de sua Língua materna, que é indígena, falam a Língua Portuguesa devido ao contato com os não indígenas, e uma ou mais Línguas indígenas para se comunicarem com grupos com os quais mantêm relações. (ALMEIDA, 2015, p. 46 apud GONÇALVES, 2018).

Gonçalves (2018) desenvolveu uma metodologia que parte dos princípios das pesquisas do tipo etnográfico ERICKSON (1984; 1988), SOUSA (2006) e os instrumentos metodológicos foram aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-estruturadas, e pela essência investigativa foram amplamente utilizados os procedimentos das pesquisas

bibliográfica e documental enfatizando a importância da diversidade linguística e de políticas em prol da diversidade na região do Alto Rio Negro.

A discussão da sociolinguística proposta por Gonçalves (2018) avança e chega ao conceito de bilinguismo, que segundo Megale (2005) *apud* Harmers e Blanc (2000) é um fenômeno multidimensional e, portanto, merece uma análise cuidadosa considerando seis dimensões: a primeira delas diz respeito à *competência relativa* na qual prioriza duas competências linguísticas, o bilinguismo balanceado e o bilinguismo dominante. O bilinguismo balanceado é a competência equivalente em ambas as línguas, enquanto o bilinguismo dominante trata da competência maior em uma das línguas, geralmente na língua nativa (MEGALE, 2005. p.3).

Dimensões cruciais para o entendimento teórico do bilinguismo, as quais: a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua (L2); o status da língua; e por último, a identidade cultural. Cada uma destas dimensões será tratada com mais fôlego no decorrer do trabalho, mas neste primeiro momento é preciso endossar que “bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, inter pessoal, inter grupal e social.” (MEGALE, 2005, *apud* Harmers e Blanc (2000: 7)

A partir do trabalho de campo realizado, Gonçalves (2018) conclui que a educação escolar indígena já foi implantada na região há alguns anos, no entanto, ela precisa de apoio do poder público para que o ensino seja de qualidade. É necessário propor mudanças nos sistemas educacionais no Rio Içana, aplicando o ensino bilíngue e multilíngue, escrevendo histórias da região, produzindo material didático a partir dos trabalhos feitos com alunos. Muito se ouve falar em políticas de reconhecimento, no entanto, o que se observa em relação à Educação escolar indígena é que ainda faltam políticas para o reconhecimento do diferente e da diversidade.

Oliveira (2011), a partir da dissertação de mestrado em Educação defendida na Universidade Federal São João Del-Rei, tem como objetivo compreender as práticas letradas e sua significação na aldeia Itapicuru terra indígena Xakriabá no norte de Minas Gerais, tendo como principal conceito o Letramento de STREET (2003). Seguindo a metodologia de investigação baseada numa abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) de inspiração etnográfica (Cardoso de Oliveira, 1998) a autora conclui que o uso da escrita como forma de registro das atividades cotidianas se revelou como um traço comum em todos os espaços geradores da aldeia, como no grupo da psicultura, no comércio e nas relações estabelecidas com os meios de comunicação. Observou-se ainda a ocorrência de diferentes práticas de

leitura e escrita no contexto religioso, que mostraram formas próprias de interação entre alfabetizados e não alfabetizados. Neste sentido, os significados construídos em torno do uso da linguagem escrita implicam em processos de ressignificação da identidade indígena, uma vez que as relações entre os Xakriabá e a sociedade circundante são estreitadas de diferentes maneiras, implicando também em transformações nas formas tradicionais de produzir e reproduzir as relações sociais. (OLIVEIRA, 2011).

Já Mendes (2001), em sua tese de doutorado na área de Linguística Aplicada defendida na Universidade Estadual de Campinas, buscou apresentar uma discussão sobre as práticas de numeramento-letramento do grupo Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu, procurando estabelecer uma relação entre essas práticas e a prática dominante representada pela instituição escola, do ponto de vista dos professores índios e da professora-formadora-analista. Os conceitos chave para análise foram Letramento STREET (1984, 1995), Antropologia Social Cognitiva LAVE (1988) e Etnomatemática D'AMBRÓSIO (1985, 1990, 1997); SEBASTIANI-FERREIRA (1991, 1997) e KNIJNIK (1996).

No trabalho, a autora pontua que os dados que compõem a análise são provenientes de registros, coletados etnograficamente, compostos por diário de campo; gravações em áudio das aulas, das entrevistas com os professores Kaiabi, das avaliações dos cursos e das assembleias com as lideranças; os textos produzidos para o livro de matemática em língua indígena, na parte de elaboração de problemas, e os diários de classe dos professores Kaiabi. E conclui que a análise das práticas de numeramento-letramento dos professores Kaiabi no contexto formação no PIX aponta um caráter de apropriação da prática dominante no sentido proposto por de Certeau (1996). Indica também a afirmação de identidade étnica (Cunha, 1986, Maher, 1996).

O conceito de *apropriação* (Certeau, 1996) torna-se uma ferramenta analítica substancial para compreendermos a escrita na prática dominante:

O autor propõe uma análise do estatuto dos dominados cujo o objetivo é explicitar os modelos de ação característicos dos usuários que estão sob o nome de consumidores. Certeau (*op.cit.*: 39) apresenta a idéia de uso, ou consumo, que os consumidores fazem dos produtos impostos. O 'progresso' é do tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática 'legítima' - científica, política, escolar, etc - deve distinguir-se. 'Oral' é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, 'escriturístico' aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental.( .. ) A própria linguagem deve ser agora fabricada, 'escrita' ... Isso implica um afastamento do corpo vivido (tradicional e individual) e, portanto, também tudo aquilo que, no

povo, continua ligado á terra, ao lugar, á oralidade ou ás tarefas não verbais. (MENDES, 2001 apud CERTAU, 1996, p. 91).

Gomes (2014), em dissertação de mestrado em Crítica Cultural defendida pela Universidade do Estado da Bahia, estudou as práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção, em Cabrobó-PE. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os significados dessas práticas de escrita para a realidade indígena, considerando a influência dos pressupostos culturais na configuração dessas práticas na aldeia.

No campo teórico, Gomes (2014) apoia-se nos estudos sobre autonomia e autoria, segundo FREIRE (2011) e CESAR (2011); sob a perspectiva social etnográfica do letramento de STREET (2010); KLEIMAN (1995; 2008), e a identidade cultural, sob o pensamento de HALL (2003; 2006) e BHABHA (2003). No processo metodológico, utiliza a triangulação metodológica BORTONI-RICARDO (2008) a partir de instrumentos como observação, questionário, rodas de conversa, entrevistas e conversas informais com as/os participantes, sempre partindo das suas experiências; além da análise documental dos escritos das professoras e documentos importantes.

A autora identificou a existência de outras formas de letramento no povo Truká: a tradição desse povo contada através das histórias narradas pelos mais velhos, agora passa para o registro escrito nos livros que as professoras escrevem, e dessa forma contribuem para o fortalecimento da autonomia do povo Truká. Segundo a autora, tal prática nos remete ao que KLEIMAN (1995) afirma em relação aos níveis de letramento, já que, são decorrentes da familiaridade de falantes com usos, funções e organizações textuais da escrita que irão refletir diretamente no fazer desses sujeitos, não distante de STREET (2007) que entende as práticas de letramento como um constructo identitário (GOMES, 2014).

Já Castro (2013), que defendeu sua dissertação de mestrado na área de Antropologia pela Universidade Federal de Roraima, teve como foco os usos da escrita e as práticas de letramentos entre os Yanomae do Demini, Toototopi e Missão Catrimani, três regiões localizadas na Terra Indígena Yanomami. Partindo de uma visão crítica, reflexiva, contextual, social e histórica da escrita esta pesquisa propõe um diálogo entre os estudos de letramentos e os povos indígenas, além de apresentar um registro dos processos de alfabetização, escolarização e formação dos Yanomae. Neste sentido, a pesquisa revela que a escrita não está presente em toda a TIY, nem entre todos os grupos e comunidades Yanomami, mas somente em algumas regiões.

Neste trabalho, Castro (2013) apresenta os diferentes processos de introdução da escrita entre os grupos envolvidos nesta pesquisa o que ajudou a perceber semelhanças e diferenças entre eles. No Toototopi a introdução da escrita se deu através dos missionários

evangélicos da Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB, na Missão Catrimani foi através dos missionários católicos da ordem da Consolata, já no Demini não houve ação missionária a introdução da escrita deu-se pontualmente através da ação da Secretaria de Educação do Território de Roraima e depois através de um programa de educação proposto pelo Davi Kopenawa e realizado pela CCPY. Nesta trajetória, foi possível verificar que a aquisição da escrita independe da escolarização, contudo, na maioria dos casos implicam relações com diferentes representantes de vários setores da sociedade envolvente, como as organizações religiosas, governamentais e representantes da sociedade civil organizada. Neste sentido, é importante ressaltar que cada um traz uma visão sobre a escrita e a escolarização e que isso influencia a forma como as escolas yanomami são organizadas, ou seja, esta pesquisa evidenciou diferentes perspectivas sobre a escrita e a escola entre os Yanomae.

Rodrigues (2012), em sua dissertação de mestrado na área de Letras pela Universidade Federal do Pará, buscou analisar como o educador indígena emprega suas ferramentas metodológicas na transmissão de conhecimentos etnoculturais, e se através do letramento desenvolve uma educação bilíngue na escola. Os instrumentos metodológicos constituem-se de pesquisa bibliográfica embasada em leitura e análise de livros, artigos, dissertações e teses da área da linguística; pesquisa e análise do material adquirido em pesquisa de campo, coletado nas Terras Indígenas Nhamundá –Mapuera, em especial na escola da Aldeia Tawanã. Entre os conceitos que perpassam toda a pesquisa estão: etnocentrismo, relativismo cultural e multiculturalismo segundo HORTA (2012).

Neste sentido, a autora conclui que a língua indígena entre os Waiwai tem destaque na escola devido a localização geográfica do povo em questão. Portanto, desde a educação infantil até Ensino Fundamental os Waiwai são monolíngues e apresentam alguns sinais de bilinguismo, sobretudo, porque as relações sociais entre crianças e adultos está pautado quase estritamente na língua autóctone. O bilinguismo pode ser percebido com mais ênfase na transição dos jovens do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, visto que as relações de contato se tornam mais intensificadas, principalmente para os homens, responsáveis pelas negociações com a sociedade envolvente.

Sobrinho (2010), em dissertação de mestrado na área de Educação defendida na Universidade Católica Dom Bosco procurou analisar a alfabetização na língua terena, discutindo a construção de sentido e significado a partir de uma experiência realizada, no 1º ano do ensino fundamental na aldeia Cachoeirinha no ano de 2007. Para fazer a análise foram coletados depoimentos dos velhos, professores indígenas terena, alunos, pais que participaram do projeto: Yuhó'ikoti yoko Yutóxoti ya Emó'u Terena (Ler e escrever na Língua Terena). De

acordo com o resultado preliminar da pesquisa, é possível perceber que a língua terena é meio de socialização entre os terena construindo sentidos e significados na cosmovisão terena, promovendo afirmação da identidade. A pesquisa aponta também que alfabetizar a criança na língua materna é um grande desafio, pois a mesma encontra impasses politicamente por não reconhecer a sua relevância na construção do pensamento e do conhecimento.

Ventura (2015), em sua dissertação de mestrado na área de Educação defendida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, interessou-se em analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização, e assim buscar compreender como acontece a alfabetização de seus alunos, e o que esses professores almejam para o ensino bilíngue através de narrativas autobiográficas, fazendo uso de teóricos do campo da educação, da linguística e da antropologia. Para fundamentar o debate sobre a linguagem escrita, utilizou-se a teoria de VYGOTSKY (1935), discutida por ROJO (1996); para as reflexões sobre ensino de língua indígena, valemo-nos das considerações de NINCAO (2003), MAHER e CAVALCANTI (1993), MAHER (1991, 2006, 2010), FRANCHETTO (2004, 2008) e dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* (RCNEI, 1998); para a discussão sobre alfabetização, serviram-nos de apoio as contribuições de FERREIRO e TEBEROSKY (1985) e MORAIS (2012).

A partir do trabalho de campo realizado, Ventura (2015) evidencia que, por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores indígenas, no contexto de alfabetização o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência por parte de lideranças para incluir a disciplina de língua materna, e mesmo após 11 (onze) anos, o que se observa ainda é uma forte resistência ao ensino da língua materna entre os Terena da região de Aquidauana, como constatamos nas narrativas desses professores, devido aos pais considerarem que a alfabetização na língua materna pode atrasar o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Nincao (2008) em tese de doutorado na área de Linguística defendida na Universidade Estadual de Campinas procura refletir sobre o processo de produção de textos em língua indígena, por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul por meio de oficinas realizadas em curso de formação continuada. A metodologia adotada segue os preceitos sugeridos por Vóvio e Souza (2005) para pesquisas, na área de Linguística Aplicada, “que investigam a trajetória de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social” (VÓVIO e SOUZA, op.cit., p. 41-42). Nesse sentido, conforme também apontado pelas autoras, esta pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos de

geração de dados: entrevistas e grupos de discussão gravados em áudio, observação de eventos de letramento, narrativas sobre trajetórias, notas etnográficas e registros fotográficos.

Desse modo, no decorrer das oficinas foi possível perceber que: (a) o bilinguismo que emergiu nas oficinas de textos focalizadas evidencia um procedimento cultural Terena que encontra justificativa nas construções identitárias desse povo ao longo da história – aprender a língua do outro sempre foi uma de suas estratégias políticas (LADEIRA, 2001); (b) a escrita das duas versões da história do tuiuiú e o sapo compuseram um quadro conflituoso, na medida em que questões de caráter político e sociocultural (escrever primeiro em Português) foram, posteriormente, confrontadas com questões de caráter essencialmente lingüístico (escrever em Terena) e (c) a reflexão crítica (MAGALHÃES, 2007) possibilitou, aos professores Terena, a transformação de suas representações sobre a escrita de textos em sua língua tradicional.

Almeida (2015) em sua tese de doutorado em Linguística defendida na Universidade de Brasília teve como objetivo revelar que a Etnografia, a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições a oferecer para a construção de um Currículo Bilingue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé. A pesquisa é qualitativa, mas com uma configuração qualiquantitativa, tendo como base os estudos de Hartmut Günther (2006) e Eduardo M. Vasconcelos (2009). Trata-se de uma etnografia participante, colaborativa e crítica a partir das teorias de EZPELETA e ROCKWELL (1989), ERICKSON (1984) e TOMAS (1993). Os dados foram gerados qualitativa e quantitativamente a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionários, sendo que este visou a um estudo etnográfico e sociolinguístico e foi adaptado de Francisco Edviges Albuquerque (1999; 2010) e Terezinha de Jesus Machado Maher (2010), fundamentados em Joshua Aaron Fishman (1967; 1980).

O *corpus* investigado desta pesquisa é composto de entrevistas realizadas com lideranças, professores e estudantes Apinajé, diário e notas de campo. Destaca-se para análise da Sociolinguística teóricos como LABOV (1972; 2008); BORTONI-RICARDO, (2005; 2011; 2014); HAMEL (1988; 1989; 1991); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2013; 2014); Roberto Gomes Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymes (1974; 1986) e Allan Bell (2014). Para bilinguismo GROSJEAN (1982; 1999); HARMERS e BLANC (2000) e BELL (2014). Sobre Educação Indígena, Bilingue e Intercultural: MAHER (2007, 2008, 2010); GRUPIONI (2002, 2003; 2006); Letramento com STREET (2007, 2014), ROJO (2009), dentre outros. Os resultados permitem afirmar que a Etnossociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições para a idealização, construção e viabilização de um

Currículo que venha atender aos anseios dos Apinajé, desde que os indígenas sejam os mentores da proposta e acompanhem todo o processo de sua realização.

Borges (2018) em sua dissertação de mestrado em Letras defendida na Universidade Federal do Tocantins busca descrever a Educação Escolar Indígena Apinayé, nas escolas estaduais indígenas Mâtyk, localizada na aldeia São José, e na Tekator, localizada na aldeia Mariazinha, buscando refletir sobre a alfabetização e o letramento dos alunos indígenas, analisando os dados de aprovação, reprovação e evasão do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos da pesquisa foram quanti-qualitativa, de cunho etnográfico, com pesquisa de campo. Para os estudos de Interculturalidade, utilizamos ALBUQUERQUE e ALMEIDA (2012), ZAPAROLI (2016), LOCATELLI (2016), ARAÚJO (2016) e ALBUQUERQUE (2011; 2016). Para os estudos referentes ao Bilinguismo, apropriou-se de D'ANGELIS (2013) e ALMEIDA (2012). E para fundamentar a discussão acerca da Alfabetização e Letramento, os estudos de CARVALHO (2011), SOARES (2013; 2016), TEIXEIRA (2015), MENDONÇA (2008) e SILVA (2012).

Os resultados constatarem que os Apinayé estão sendo alfabetizados nas duas línguas (a Apinayé e a Língua Portuguesa), no entanto, o ensino de língua indígena precisa ser fortalecido nas séries iniciais. As escolas precisam formular estratégias que possibilitem a diminuição da evasão, tendo em vista que os índices apontam um número crescente de abandono escolar. Deste modo, os indígenas precisam articular com a comunidade a importância da permanência na escola, uma vez que, o número de alunos matriculados nas escolas vem diminuindo a cada ano.

No subcapítulo posterior, procuraremos realizar uma síntese geral desses estudos para a melhor compreensão do campo da alfabetização e do letramento em contexto das escolas indígenas. Antes, iremos apresentar o conjunto de pesquisas que tiveram como foco o povo Guarani, visto que esta será a etnia privilegiada em nosso estudo.

### **1.3 Escolarização e alfabetização entre os Guarani: o que as pesquisas apontam**

Dos vinte e seis trabalhos encontrados, nove deles foram realizadas com a etnia Guarani, subgrupos Mbyá, Nhadevá e Kaiowá, distribuídos na região Centro-oeste, Sudeste e Sul do país.

Barros (2002) com os Guarani Mbyá de Sapukai, no Rio de Janeiro, em trabalho publicado pela Universidade Federal Fluminense, na área de Educação, busca refletir sobre os

limites e desafios epistemológicos da escola diferenciada, considerando as passagens gnoseológicas dos sujeitos guarani, e as práticas cognitivas que se apresentam a partir da elaboração pelos professores indígenas de levantamentos orais e escritos fundados na temporalidade guarani mbyá, enquanto multiplicidade dos tempos cotidianos (o tempo da caça, da pesca, da criação, do casamento, da gestação, da escola, da reza), utilizando-se de diferentes linguagens: desenho, fotografia, pintura, escrita guarani, oralidade, dança, música.

Segundo Barros (2002) é necessário entender a importância de partirmos de dois pressupostos: primeiro, a capacidade de discutir propostas curriculares fundadas em um campo semântico guarani, orgânicas à esfera do cotidiano, do simbólico e do sagrado e que resistiram aos modos de educação utilizados pelos diferentes agentes de aculturação (ordens católicas, evangélicas, estatais); segundo, somente seremos bem sucedidos na elaboração de projetos político-pedagógicos orgânicos se incorporarmos como objeto a gnose guarani, considerando a singularidade de sua episteme, materializada entre outros campos, em linguagens verbais e não-verbais.

A partir disso, é possível considerar que os dois pressupostos colocados por Barros (2002), o campo semântico guarani e a gnose guarani, podem ser incorporados à discussão sobre alfabetização bilíngue indígena, sobretudo, porque no movimento de reinvenção do Brasil e da escola, os professores mbyá demandam que tanto a produção do conhecimento, quanto a concepção de “professor pesquisador” e currículo inacabado deva ser preponderante na construção do projeto político pedagógico de uma escola diferenciada (BARROS, 2005. p.95). Em um processo crítico, os professores guarani desta comunidade defendem que os aspectos mais atuais do debate pedagógico sejam incorporados a sua formação, em uma proposta curricular “aberta a contatos interculturais”.

Assim, apesar deste trabalho não discutir especificamente a alfabetização e os processos de aprendizagem, podemos vislumbrar elementos que envolvem esta complexa etapa da educação bilíngue indígena: a episteme, a oralidade e o discurso, sobretudo, porque segundo Barros (2002) pensar o ensino diferenciado é necessariamente propor a desconstrução da instituição escolar, reconstruindo-a na perspectiva do universo indígena, atualizando-a e ressignificando-a como discurso e sentido. Isso requer identificarmos:

o *modo* de educação da sociedade envolvente, não-índia, fundada na escrita e no texto, *estranho* à tradição oralizada indígena, marcada por uma ênfase *mnemônica* e pela confluência dos eixos *tempo/espaco* e *sagrado* na experiência individual e coletiva. (BARROS, 2002, p.114).

Em contrapartida, a escrita pode contribuir para permanência da cultura ancestral guarani mbyá, como vimos na obra *Ara reko: Memória e Temporalidade Guarani: Aldeias Itaxi, Araponga, Sapukai*. Material esse que além de muitas contribuições, deu o título a presente dissertação, trazendo um elemento que consideramos relevante para pensarmos a formação de professores indígenas e metodologias de alfabetização bilíngue: a *palavra*. Sob a perspectiva de Bakhtin e Vygotsky, Barros (2005) considera a palavra como fato social e a oralidade enquanto discurso, sendo este princípio educativo necessário à escola diferenciada.

Neste sentido, Barros (2002) faz pontuações sobre a construção de um projeto político pedagógico diferenciado e afirma:

Exemplo dos desafios é o impacto sobre as estruturas cognitivas dos guarani da inserção da escrita, resultante da codificação da língua, potencializando-se via escola, práticas até então desconhecidas ao universo cultural guarani: a alfabetização na língua materna, o surgimento do suporte livro, a constituição de um tempo novo marcado pela leitura e o surgimento de uma desconhecida figura social: o autor-narrador-escritor. (BARROS, 2005, p.95).

Neste contexto, Barros (2002) afirma que:

A apropriação da escrita pode ser uma das garantias de permanência da cultura ancestral guarani mbyá. O desafio que se coloca é como incorporar essa mediação intercultural, como patrimônio às relações tradicionais, fundadas na oralidade. (BARROS, 2002. p.115).

Também em relação ao contexto Guarani, mas tendo como foco a experiência dos Guarani na região centro-oeste brasileiro, o pesquisador e professor indígena Veras (2014) analisa os materiais didáticos de escolas diferenciadas situadas no estado de Mato Grosso do Sul e percebe que além de existirem poucos materiais em língua guarani, os que existem encontram-se lacrados e guardados, sem uso, e em contrapartida uma tendência de se ter quase que totalmente todos os materiais em língua portuguesa.

De acordo com Veras (2014):

Quando perguntados se usavam o material em guarani, os professores afirmaram que não utilizam o material produzido pela primeira turma do Projeto Ára Vera, porque eles pensam que esses livros paradidáticos não servem para trabalhar com os alunos, porque não têm atividades, já os livros que vêm do MEC trazem atividades e desenhos para as crianças observarem. Os professores parecem ignorar que esses livros não trazem a realidade indígena e não trazem principalmente a língua guarani. (VERAS, 2014. p.138).

Em outro contexto Guarani, Felix (2016) desenvolveu uma dissertação na área de Letras pela Universidade Federal do Paraná e busca divulgar a língua-cultura Guarani e promover experiências em intercompreensão e diversidade linguística, nas línguas Guarani, Espanhol,

Português e Francês, através de encontros presenciais na Escola Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, no Paraná, e encontros virtuais na plataforma numérica Galanet.

Com esses objetivos, a autora utiliza KRAMSCH (1998) para conceituar Pluralismo Linguístico, CHAMORRO (1999) e MELIÀ (2008) com o intuito de contextualizar a história do povo Guarani, e por último, SOARES (2006), FREIRE (1976) e STREET (1998-2003) para dar conta do fenômeno do letramento. Ancorada nos pressupostos metodológicos da Intercompreensão, a autora analisa a organização de espaços em que pudessem colaborar e serem validadas diferentes práticas de letramento. Desde a pluralização de materiais de divulgação linguística-cultural, às formas de apresentação virtuais e presenciais desses materiais, até as produções linguísticas dos participantes. Assim, entende que a efetividade de um espaço democrático de produções linguísticas permite vislumbrar efeitos de enriquecimento dos repertórios e de tolerância em relação às diversas práticas de letramento em que os diversos sujeitos se envolvem (FELIX, 2016).

As discussões apresentadas por Felix (2016) em torno do conceito de letramento nos ajuda a mergulhar na temática. Emilia Ferrero, Magda Soares e Paulo Freire têm seus espaços de destaque no campo, mas em seguida a autora acrescenta o debate acerca do Letramento Cultural e Letramento Crítico por Hirsch Jr (2001) Brian Street (1988;2006).

Ainda em relação ao povo Guarani, encontramos a tese de Knapp (2016), da área de História, Universidade Federal da Grande Dourados, que apresenta como objetivo principal analisar os processos educativos escolarizados que atingiram as populações Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. O autor propõe um estudo de caso denominado como “interpretativismo crítico”, tendo como base SARMENTO (2011) e método etnográfico com observação participante, entrevistas e análise de documento.

Os principais conceitos e autores encontrados foram Bilinguismo GROSJEAN (1982), MEGALE (2005) e MAHER (2005); Educação Escolar Indígena KNAPP (2011), D’ANGELIS (1997, 2005, 2008, 2012), NOBRE (2005), FERREIRA (2001), NEWMAN (2007), MELIÀ (1979, 2009), PALADINO (2001) e GRUPIONI (2008); e para fundamental a relação entre bilinguismo e Educação Escolar Indígena SWAIN (1986) D’ANGELIS (2012), MARTINS (2013), MONSSERRAT (2001), AMARAL (2011), SOARES (2005).

De acordo com a análise de Knapp (2016), os processos de escolarização dos Guarani e Kaiowá, ao longo da história, são tão devedores da ação missionária, quanto dos cursos de formação de professores ou da escola indígena, principalmente no que diz respeito à relação com domínio da língua guarani em sua modalidade escrita. Essas observações permitiram considerar que existe um bilinguismo diglósico nas comunidades indígenas pesquisadas, pois

a compartimentalização do uso das duas línguas não apresenta condições de ampliação e uso da língua indígena em contextos que apenas a língua portuguesa atua. Mas também que a língua portuguesa tem extrapolado espaços que antes eram exclusivos das línguas Guarani e Kaiowá, principalmente entre os jovens escolarizados. Já a língua indígena tem avançado muito lentamente na modalidade escrita. Observou-se ainda que existe um processo de alfabetização em língua Guarani desenvolvido pela Escola da Missão a partir da Cartilha Caminhos Suave, no qual os professores ainda se baseiam para o trabalho com os anos iniciais sem, portanto, levar em consideração os debates mais atualizados sobre o processo sociolinguístico para a alfabetização e letramento. Isso demonstra uma lacuna e uma estagnação no que diz respeito à capacitação dos professores para atuarem nos anos iniciais.

Segundo Knapp (2016) em sua tese intitulada “O ensino bilíngue e a educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá do Mato Grosso de MS” o autor define e diferencia conceitualmente bilinguismo, ensino bilíngue e educação bilíngue. Também garante espaço nesta discussão para o sujeito bilíngue por acreditar que o “bilinguismo é um fenômeno do indivíduo ou da sociedade” e elenca dois tipos de sujeitos bilíngues, sendo um deles que utiliza o sistema educacional para tornar-se falante de outra língua, seja por razões de trabalho, estudo ou status, evidenciando uma questão de privilégio; e outro sujeito que se torna bilíngue por imposição e sobrevivência, como é o caso dos povos indígenas que vivem no Brasil (KNAPP, 2016. p.121).

Em entrevista com uma das professoras da Escola da Missão, Knapp (2016) analisa que no primeiro momento, à medida que soube que seria alfabetizadora, procurou a cartilha Caminhos Suave. Começando com as vogais, a professora afirma que “nesse material tem para cada letra uma ilustração, quer dizer a letra dentro da ilustração. Nós não usamos muito porque é em português sabe, mas ela me deu a ideia sabe de criar agora de ilustrar o alfabeto com figuras do mundo dos guarani.” (KNAPP, 2016. p.334).

Então, Knapp (2016) propõe uma reflexão acerca da cartilha no processo de alfabetização e pontua:

Já observamos que as teorias contemporâneas de alfabetização questionam as metodologias tradicionais que se baseiam na relação entre letras e fonemas (B+A=BA) para o desenvolvimento da alfabetização na criança. Esse tipo de metodologia apenas faz com que os estudantes decifrem as primeiras letras e não se apropriam da escrita. É um método que estimula a mecanização, com cópias e não como aprendido. (KNAPP, 2016, p.338).

Esta reflexão permite explicar que entre as metodologias de alfabetização, encontram-se dois métodos: o sintético e o analítico. Pedagogicamente, é possível considerar que a elaboração da cartilha se aproxima mais do método sintético, uma vez que parte das unidades linguísticas menores para as maiores, começando com a letra, sílaba, palavra, frase, e por último, texto. Em contrapartida, o método analítico prioriza textos e, portanto, proporciona a compreensão da estrutura textual como um todo, e posteriormente, suas orações, palavras, sílabas e letras (KNAPP, 2016. p. 338).

Também no contexto dos Guarani/Kaiowá, Machado (2013), em tese de doutorado na área de Letras defendida pela Universidade da Grande Dourados, objetivou descrever e analisar a ocorrência do processo e possibilidades da bi-alfabetização e biletamentos na língua indígena (L1) e na segunda língua, língua portuguesa (L2) a partir da pesquisa-ação com jovens e adultos indígenas Guarani/Kaiowa da Reserva Indígena de Dourados-MS. Entre os referenciais teóricos estão MAHER (1990, 1996, 1997), D' ANGELIS (2007), HORNBERGER (2003), KRASHEN (1982), dentre tantos outros. Neste contexto, o autor conclui que a partir das coletas de materiais escritos e a verificação das leituras, houve aquisição da bi-alfabetização e biletamentos. Tal situação ocorreu com comunidades falantes da língua Guarani/Kaiowa, em trocas informais em que valorizam o contexto local, entre o ministrante das aulas e os aprendizes a partir da língua autóctone como instrumental para a aquisição da (L2), tanto na oralidade como também na escrita.

Stefanello (2018) em sua tese de doutorado na área de Linguística apresentada à Universidade Federal de São Carlos procurou analisar alguns materiais produzidos pela Ação de Jovens Indígenas e compreender sua circulação a partir de suas práticas discursivas e sociais, adotando um percurso teórico metodológico interdisciplinar, guiado com inscrição no campo da Linguística Aplicada. Explicar o que é a Ação de Jovens Indígenas, formado por jovens da etnia Guarani e Terena? Ou em qual contexto? Para a análise, foram utilizados conceitos como Letramento STREET, 1984, 2006; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN e ASSIS, 2016) e de tradução LOTMAN, 1996, 1998. O enfoque metodológico se deu através da Análise Crítica de Discurso (FAIRCLOUGH, 2016) Análise Crítica do Discurso e o método tridimensional proposto por Norman Fairclough.

Ilma Saramago (2014) em sua dissertação de mestrado na área de Educação defendida pela Universidade da Grande Dourados em 2014 procura compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas Guarani considerados com fracasso escolar a partir do binômio Educação e Cultura segundo VEIGA-NETO (2003), Letramento por STREET (1995) e Alfabetização com SOARES

(2007), ROJO (2009), FERRERO E TEBEROSK (1999). Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico ancorada nos Estudos Culturais e nos Estudos do Letramento. Como resultado dessa pesquisa verificou-se que, os professores indígenas continuam a conceber a leitura e a escrita como forma de progresso, de benefícios para si e para a sua comunidade. O que demonstra o modelo autônomo do letramento instalado na escola, bem como o mito da alfabetização de que somente aqueles que conseguem se sobressair são iluminados, pois tem o “futuro” garantido. Verificou-se, ainda, que a alfabetização está centrada no reconhecimento dos códigos da escrita, na pedagogização da *literacy*, com pouca ou nenhuma valorização quanto aos saberes dos alunos, sobre a sua cultura, o seu cotidiano.

A partir da análise realizada no conjunto de trabalhos que discutiram o contexto de alfabetização e letramento nas escolas indígenas, notamos que os autores de referência mais citados para abordar as discussões em torno do ensino de língua indígena foram: NINCAO (2003), MAHER e CAVALCANTI (1993), MAHER (1991, 2006, 2010), FRANCHETTO (2004, 2008). Para refletir sobre Bilinguismo e Letramento, identificamos STREET (2008) KLEIMAN (1995), sobre a Alfabetização, SOARES (2018), FREIRE (ver ano), e no contexto específico da escolarização e alfabetização indígena MELIÁ (1979) aparece na maior parte dos trabalhos, assim como, autores substanciais para estes debates se repetem de forma recorrente evidenciando o potencial que suas produções tiveram no campo.

Assim, a análise realizada nos mostra que os processos de alfabetização indígena estão inseparavelmente associados às questões de identidade, reconhecimento, valorização e manutenção da língua autóctone. Também foi possível perceber que nas escolas em território indígena, existe por parte de alguns responsáveis das crianças, o forte desejo pela alfabetização em língua portuguesa devido aos aspectos econômicos, políticos e culturais que reforçam o idioma oficial nacional, em detrimento de línguas e culturas indígenas.

Quanto a isso, vimos que a alfabetização e letramento bilíngue acontecem em diferentes espaços (igrejas, organizações não governamentais, comércio local, entre outras) e ocorre portanto, na informalidade, assim como na formalidade escolar. Importante ressaltar que esse processo de alfabetização e letramento bilíngue ocorre desde que se estabeleça uma relação entre o ministrante da língua e o contexto local. Também foi possível perceber que ainda se faz necessário uma apropriação mais densa da língua autóctone (L1) para ampliar as possibilidades de aprendizagem da segunda língua (L2).

Outro aspecto significativo sobre o tema é a importância de áreas como a Etnografia, a Sociolinguística e o Letramento, que ofereceram importantes contribuições para o desenvolvimento de grande parte dos trabalhos realizados. Pensar em currículos voltados para

o processo de alfabetização e letramento em contexto indígena supõe a elaboração de pesquisas sobre o diagnóstico sociolinguístico de cada povo e a partir desses resultados, o desenvolvimento de propostas educativas coerentes com o contexto vivenciado por cada etnia.

Os diferentes estudos apontam que a escrita está cada vez mais presente nas práticas sociais dos diferentes contextos indígenas do país, incluindo a prática de sujeitos não alfabetizados à medida que fazem usos de canetas e cadernos para auxiliar a oratória de maneira performática e em outros casos escrevem sua língua no corpo e no papel utilizando a escrita como afirmação da identidade. Por outro lado, também ficou evidente em determinados contextos étnicos, a existência de certa tensão entre alfabetizados e não alfabetizados, assim como os diferentes processos de “ortografização” (Franchetto, 2008) realizado em torno de uma mesma língua indígena. As divergências culturais (modelo de alfabetização e letramento hegemônicos na sociedade nacional e tradição oral da sociedade indígena) e religiosas (católicos e protestantes) também parecem ser reproduzidos no contexto da alfabetização e do letramento indígena.

Portanto, este trabalho torna-se ainda mais emergente ao identificarmos a partir da revisão de literatura uma enorme lacuna no que diz respeito às práticas pedagógicas de alfabetização bilíngue na perspectiva de professores indígenas.

## 2 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INDÍGENAS: DESCOLONIZANDO ALGUNS CONCEITOS

É preciso superar a epistemologia colonial

*Gersem Baniwa Luciano*<sup>5</sup>

Considerando os principais conceitos apresentados na revisão de literatura optamos por explanar neste capítulo uma breve discussão acerca da escrita a partir dos estudos decoloniais, em seguida, algumas concepções de alfabetização e letramento, e por último, a concepção de infância na perspectiva de intelectuais indígenas.

### 2.1 A escrita como uma tecnologia de subjetivação colonial

O tema da alfabetização na educação escolar indígena é constantemente citado nos estudos sobre a relação entre os povos indígenas do Brasil e a construção do Estado nacional. É bastante comum identificarmos este conceito nos estudos pós-coloniais, fundamentalmente, para refletir sobre a produção de “sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2000. p.82).

Mas antes de discutir especificamente a alfabetização indígena daremos alguns passos que nos permitam o questionamento da pedagogia enquanto disciplina universitária surgida na Europa para consolidar um modelo específico de sociedade, cabe dizer “capitalista, religiosa, e em processo de industrialização, expansão marítima e domínio imperialista. (LUCIANO, 2010. p.8). O bojo desta ciência é não só orientar aqueles que ensinam, mas vigiar crianças e jovens sobre o que podem ou não fazer.

Na mesma direção, as Ciências Sociais também se constroem enquanto disciplina pensada para “ajustar” a vida do ser humano em prol do sistema de produção (CASTRO,-GÓMEZ, 2000. p. 80) na qual a escola, como instituição estatal, é definida, sobretudo, como aparato de “modernização”, ao disciplinar corpos e tempos subordinados às normas e leis estabelecidas e validadas pelo conhecimento.

---

<sup>5</sup> III Congresso Internacional Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina, 2017.

Santiago Castro-Gómez recorre à Beatriz González Stephan e percebe a existência de algo em comum entre as tecnologias de subjetivação<sup>6</sup>, utilizadas para “forjar cidadãos latino-americanos no século XIX”:

sua legitimidade repousa na *escrita*. Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da civilização e que antecipava o sonho modernizador das elites criollas. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária. (GONZÁLEZ STEPHAN, *apud* Castro Gómez, 2000, p.81).

A consolidação da língua está estreitamente relacionada com o projeto de construção da nação, e, sobretudo com a cidadania, visto que é através das leis e negociações comerciais que fica delineado a criação do sujeito economicamente dedicado a alavancar e desenrolar as relações de modernidade/colonialidade nos estados nacionais. As tentativas de normatizar a nação através da escrita e da gramática assumem um compromisso com a cultura oral das nações latino-americanas no sentido de produzir sentidos e significados particulares ao projeto da modernidade: “estabelecer as condições para a “liberdade” e a “ordem” implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças.” (CASTRO-GÓMEZ, 2000. p.82).

Em direção à modernidade, seguiam apenas sujeitos cujo comportamento fosse considerado civilizado, e que além de se apropriar da leitura e escrita, deveria ainda, corresponder à linguagem normativa. Em nome do processo civilizatório, o sujeito espontâneo e heterogêneo dá lugar ao sujeito moderno, gerado pela hegemonia do sistema-mundo moderno/colonial.

Portanto, é possível compreender que o processo de alfabetização sustentado pela instituição escolar constituiu-se como estratégia crucial de dominação empenhada por colonizadores no projeto da modernidade, na qual é categorizada por Gersem Baniwa Luciano como violência psicológica e cognitiva. (LUCIANO, 2010. p.3). Isto é, toda e qualquer sociedade com aspectos culturais, linguísticos, cosmológicos, políticos e econômicos distantes da civilização europeia eram consideradas sinônimo de barbárie.

---

<sup>6</sup> Beatriz González Stephan define tecnologias de subjetivação COMO práticas disciplinares do século XIX responsáveis por engendrar populações latino-americanas: as constituições, os manuais de urbanidade e a gramática de idiomas.

Corroborando com este pensamento, é importante endossar que a “racialização precisa estar localizada em uma agenda da história, que, no nosso caso, é o colonialismo e o capitalismo” (NASCIMENTO, 2019), e à medida que a educação escolar chega para os povos originários, traz consigo uma configuração de sociedade, de escola, de língua e de pensamento incapaz de coexistir com outros formatos. Isso quer dizer que a sociedade dominante define, com critérios pautados na racionalidade e universalidade, o que pode ou não ser considerado cultura, conhecimento, e até mesmo, língua, com objetivo de homogeneizar as diferenças e construir uma ideia de identidade nacional.

O epistemicídio é o extermínio do pensamento do outro e, portanto, configurado por práticas que expropriam a condição de sujeito de conhecimento, de produtores de cultura e de ciência dos povos originários e tradicionais (CARNEIRO, 2005). Em uma linha tênue com o epistemicídio está o conceito de linguicídio, definido como o epistemicídio que se dá por meio da linguagem ou das políticas linguísticas, que já vem sendo discutidas no Brasil a partir dos estudos da linguagem por Rajagopalan (2010).

Meneses e Souza (2009), ao entender linguicídio como produto da colonialidade foca suas análises no desrespeito às formas de manifestação da escrita indígena e procura tecer críticas à educação linguística indígena tutelada pelo Estado e capitaneada pelos educadores e linguistas brancos.

Neste sentido, culturas milenarmente orais, portadores de saberes tradicionais, são racializadas e tensionadas em um processo que ora diminui, ora silencia as línguas e os modos de pensar desses povos. As populações negras e indígenas foram as que mais sofreram com as práticas de epistemicídio, que subtraem a condição de sujeito de conhecimento para a condição de informante, ou fonte primária de pesquisa (CARNEIRO, 2020).

Dessa forma, é possível perceber que se a ciência e a produção do conhecimento tem relação com a língua e com o pensamento, necessariamente, o epistemicídio define o que é língua (nacional) e o que é conhecimento (universal). Sendo assim, a língua torna-se sinônimo de poder.

É neste contexto que a “educação para o índio” foi instituída no Brasil pela ação dos missionários católicos, cujo objetivo estava centrado na difusão do catolicismo atrelado em seguida aos processos civilizatórios. Foi então a partir da educação escolar que o projeto integracionista se configurou à medida que a escola era considerada uma importante aliada para dominação da língua, dos territórios, e da força de trabalho indígena. Com a criação do SPI, Serviço de Proteção ao Índio:

entidades missionárias de cunho fundamentalista começaram a atuar na região, iniciando o processo de alfabetização dos povos indígenas, geralmente na própria língua. No entanto, a referida alfabetização, não era realizada no intuito de desenvolver um processo educacional, mas tinha como objetivo promover a conversão religiosa dos povos indígenas, traduzindo a Bíblia para as línguas indígenas. (BRASIL, PNUD, 1995, p. 1).

Como parte do projeto da modernidade, a “educação para o índio” busca homogeneizar aspectos linguísticos, culturais e religiosos das populações autóctones presentes em território nacional através de alguns mecanismos, sendo um deles, a alfabetização. Apesar de serem considerados povos cuja tradição repousa na oralidade, a escrita vem ganhando espaço por ter sido *no decorrer da história a tentativa mais camuflada de pacificação* (LADEIRA, 2002, p.3). Com objetivo de preparar os povos indígenas para conviverem junto à sociedade nacional, sua proposta curricular ficou conhecida por enaltecer questões de alfabetização em Língua Portuguesa, em detrimento da língua indígena, e fomentar o ensino profissional na tentativa de formar pessoas para atuarem em determinadas esferas sociais (NEVES, 2009).

Ladeira (2000) ilustra, em um pequeno e importante artigo, o cenário da alfabetização indígena no país. Pontua justificativas técnicas e políticas acerca da temática abordada e pergunta: qual sentido e as consequências da escrita em sociedades orais, especialmente, dos grupos indígenas brasileiros? A partir de fragmentos etnográficos a autora afirma que com os Krahô a alfabetização na língua materna não funciona, por motivos bastante conhecidos: desejam aprender o idioma do contato, o idioma oficial da nação, tanto na oralidade quanto na escrita. Apesar deste posicionamento dos próprios Krahô, Ladeira (2000) explica que “toda e qualquer alfabetização só pode encontrar sentido na posição intermediária das relações entre índios e brancos.” (LADEIRA, 2000, p.3). Possivelmente, essa perspectiva tenha mudado nos últimos anos, considerando os processos de etnicidade e fortalecimento identitário propiciados por políticas linguísticas e de ação afirmativa que vigoraram a partir dos anos 2000. Há, portanto, em torno da alfabetização uma dimensão fundamentalmente política que pretendemos aprofundar e definir a seguir junto com o binômio letramento.

## 2.2 Alfabetização e Letramentos

Para uma melhor compreensão e análise de nosso objeto de pesquisa, apresentamos nesta seção as diversas abordagens de alfabetização e letramento que contribuíram para o pensamento educacional brasileiro.

De acordo com Soares (2018), *alfabetização* significa, em seu sentido etimológico, ensinar o código da língua escrita e ensinar as habilidades de ler e escrever, ou, “levar à aquisição do alfabeto”. Ao adotar a concepção de alfabetização como processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita, afasta-se da ideia de que alfabetização seria um processo de aprendizagem da leitura e escrita ao longo da vida porque segundo Soares (2018) há uma distinção entre aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita, sendo o primeiro de caráter mais técnico, específico, e o segundo diz respeito à compreensão/expressão de significado, nunca interrompido. Posteriormente, conceituados, alfabetização e letramento.

O trabalho desenvolvido por Magda Soares, foi produzido na primeira metade da década de 80, época em que a alfabetização se fazia por meio dos métodos hoje considerados “tradicionais”. Só a partir da segunda metade dessa década é que começam a indagar a eficiência e fundamentos desses métodos. Neste sentido, a alfabetização é, sem dúvida, o processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, visto que não seria considerado alfabetizado o sujeito cuja competência se restringisse apenas a leitura de sílabas e palavras isoladas, como também não seria considerado alfabetizado o sujeito que encontra dificuldade de se expressar através da escrita considerando o sistema ortográfico da sua própria língua. As estas práticas mais complexas de leitura e escrita, para além das decodificações, são chamadas de *letramento* (SOARES, 2016).

O *letramento* possui uma dimensão individual e outra coletiva, em que a primeira refere-se à habilidade de ler e escrever e a segunda caracteriza-se por práticas sociais que envolvem a língua escrita e suas exigências sociais (SOARES, 2016).

Segundo Soares (2018), apesar de pertinente, estes dois conceitos – alfabetização e letramento, são considerados parcialmente verdadeiros porque a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, conforme deixa a entender o primeiro conceito. Em contrapartida, a partir do ponto de vista pedagógico, entende-se que ao atribuir um significado amplo para ao processo de alfabetização termina-se por negar sua especificidade. (SOARES, 2018. p.16).

Sendo assim, devido a complexidade do fenômeno, a natureza do processo de alfabetização é estudada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, referindo-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológica*, *psicolinguística*, *sociolinguística* e propriamente *linguística* (SOARES, 2018).

Tradicionalmente a perspectiva psicológica foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade, etc) (SOARES, 2018, p. 20).

A análise acerca da perspectiva psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, especialmente com a teoria da epistemologia genética, de Jean Piaget, que apesar de não discutir o tema da alfabetização em si, traz contribuições significativas no que diz respeito aos processos de aprendizagem e as construções de esquemas mentais.

Emilia Ferreiro (2011) considera a alfabetização como a aprendizagem de uma *representação* da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (fonemas) de uma língua. Ancorada em uma abordagem construtivista, (FELIX, 2016), desenvolveu seus estudos em torno da psicogênese da língua escrita com crianças de diferentes nacionalidades, sendo todas falantes de língua de base alfabética e identificou três estágios de desenvolvimento da língua escrita que as crianças destas sociedades atravessam, são eles: pré-silábico, silábico e alfabético.

Na perspectiva linguística, a alfabetização é um processo de transferência ou conversão temporal da fala para a sequência espaço temporal da escrita, ou seja, um processo apoiado no estabelecimento de relações entre sons e símbolos, com progressivo domínio de regularidades e irregulares no tocante ao sistema fonológico e ortográfico. Já na perspectiva psicolinguística a análise recai sobre a maturação linguística, e a relação entre linguagem e memória.

A dimensão sociocultural da alfabetização diz respeito à adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas. Na década de 30, Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a “cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”, sobretudo, porque somos sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultural midiática (BNCC, O recurso didático). Neste sentido, identificamos no pensamento teórico de Vygotsky contribuições do materialismo histórico-dialético, de Karl Marx, quando explica que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana - *consciência e comportamento* (VYGOTSKY, 1991, p. 10).

Sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo Vygotsky (1991) afirma que a criança antes de controlar o próprio comportamento, controla o ambiente com a ajuda da fala e isso produz novas relações entre a criança e o ambiente, além de promover uma nova organização de seu próprio comportamento. Neste sentido, a relação entre criança e

ambiente é mediada pela fala e a criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1997, p.20).

Importante distinguir ainda dois momentos em que a fala é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na primeira infância: o momento da fala egocêntrica, em que a atenção da criança está voltada apenas para sua própria existência, e o momento da fala comunicativa, quando começa perceber sua função social.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (VYGOTSKY, 1997, p.22).

Outro aspecto da teoria de Vygotsky (1991) que podemos encontrar no livro “Palermo e Neneco” e que pode contribuir para análise das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em contexto indígena é a relação de mediação entre duas ou mais crianças que estão em níveis diferentes de aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal significa que:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.60).

Na teoria sociointeracionista, os processos cognitivos se desenvolvem a partir da relação entre a linguagem e interação social (VYGOTSKY, 1991) e o povo Guarani, assim como outros povos originários, tem a tradição fundada na oralidade, na memória, no universo do sagrado e nas divinas palavras (BARROS, 2002). A *palavra* é um elemento fundamental no processo de alfabetização porque, diferente da letra e da sílaba, ela existe no contexto sociocultural da comunidade (NOBRE, 2020).

Ou seja, para pensar alfabetização na perspectiva sociointeracionista é preciso compreender que a interação social é o eixo central desse processo. Interações que envolvem professores, estudantes, responsáveis, e interações do sujeito com diferentes linguagens: oral, escrita, do desenho, entre outras.

No Brasil, em uma linha tênue com a perspectiva histórico cultural, Freire (1967) trabalhou durante muitos anos em prol da universalização da alfabetização e suas reflexões

trazem questionamentos referente aos métodos tradicionais em que o conhecimento é transmitido de maneira vertical, centrados na figura do professor. Sendo assim, afirma:

alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como lucidamente observou um jovem sociólogo brasileiro,<sup>11</sup> o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem (FREIRE, 1967, p.110).

Segundo Freire, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização, tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que sua criatividade e responsabilidade seja anulada na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 1989).

Portanto, não é possível, na perspectiva de Freire (1989) “reduzir o processo de alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (p.16). O ensino puro para este autor tem a ver com o ensino mecanizado, aparentemente neutro, sem análise crítica da realidade.

No prefácio de “Educação como Prática da Liberdade” Weffort nos dá pistas sobre as *palavras geradoras* segundo Freire (1967):

O professor deve registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua freqüência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras, a partir de cuja discussão o alfabetismo irá tomando posse de seu idioma. Falamos de discussão, e este é um ponto capital para o aprendizado, pois segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura (WEFFORT, 1967, p.4).

Assim como as *palavras geradoras*, outras práticas identificadas na fala dos professores alfabetizadores em contexto indígena trazem a noção de leitura para além das letras: uma sugestão para trabalhar com crianças em processo de alfabetização são os textos de domínio oral, seja uma canção ou uma reza popularmente conhecida pela comunidade. Essa prática contribui com o processo de alfabetização das crianças que não dominam o sistema alfabético porque mesmo que estas não saibam ler, são capazes de interagir com o texto porque dominam a oralidade presente nele (oficina pedagógica sobre alfabetização Magistério Indígena; NOBRE, 2020). Nas apostilas que elaboramos durante 2020 e 2021 no

projeto de extensão procuramos incentivar o trabalho com palavras geradoras, como OPY, por exemplo.

Este fenômeno, conhecido como letramento - processo indissociável da alfabetização, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica, foi nomeado na década de 80 em diferentes partes do mundo como práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2003. p.6).

Para Street (2013), existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo estão incluídas as práticas de processamento da leitura na construção do sentido do texto. Já o modelo ideológico :

propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. (STREET, 2013)

Assim, é possível perceber que os letramentos dos sujeitos são dependentes de cada contexto, e por isso as relações de poder são decisivas nesse processo. Portanto, o letramento ideológico é mais abrangente, mas envolve o autônomo, pois as práticas de letramento são relacionadas com aspectos sócio-históricos, de quando e onde ocorrem. Para tanto, na próxima seção apresentaremos a concepção de infância guarani, para entendermos o campo e seus sujeitos.

### **2.3 Pesquisas de acadêmicos Guarani sobre infância**

Para (re)conhecer e pensar sobre as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em contexto indígena é necessário, antes, apresentar algumas considerações sobre a concepção de infância guarani, com base na produção intelectual de professores indígenas que lecionam ou já lecionaram em aldeias guarani no estado do Rio de Janeiro, Algemiro da Silva Karai Mirim (2013), aldeia Sapukai, o primeiro professor guarani do estado do Rio de Janeiro, Leandro Karai, (2013), professor guarani que atualmente leciona na escola da aldeia Ara Hovy, e Sandra Benites (2015) professora guarani que atuou junto às aldeias, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Maricá.

Antes de discutir propriamente a infância, considera-se necessário dedicarmos uma discussão acerca de três conhecimentos fundamentais para a existência dos Guarani Mbyá, segundo Professor Algemiro da Silva Karai Mirim (2013): os saberes da parteira, de um dos sonhadores da *Opy* e daquele que cura:

Os saberes da mitãbojaua parteira, aquela que ajuda as crianças a nascerem; do tamoi mboerya – um dos sonhadores da *Opy*, aquele que dar nome às crianças e do ipóporã va'e, aquele que cura.

Na mesma direção, o sonho também é aspecto que envolve a infância guarani porque são considerados reveladores, já que indicam lugares e interpretações metafóricas sobre a vida. Quando as mulheres estão grávidas de menina, por exemplo, aparecem maritacas nos sonhos de seus maridos, e por outro lado, quando estão grávidas de menino, são representados nos sonhos como porco do mato. Nas palavras de Algemiro da Silva (2003), “esse sonho com os animaizinhos são *nhe'ẽ*. Verá Mirim fala assim: “*Nhe'ẽ porã*”, porque não é qualquer espírito.” (p.24).

Começa o acompanhamento a partir da primeira conversa entre a mulher grávida com as parteiras, mas sabe-se que uma delas ficará encarregada de acompanhar a gestante durante toda a gravidez.

Depois que a criança nasce, é necessário um período de fortalecimento do corpo frágil, delicado da *mitãi*. Antes de receber o nome guarani, ela precisa de acompanhamento. Então, sem os conhecimentos dos três é impossível dos Guarani existirem. É como Verá Mirim sempre diz: “Tem que nascer criança para ter teko, para ter *nhandereko*, para ter *tekoa*. Sem criança não tem teko, não tem *nhandereko*, nem *tekoa*. Não tem Guarani Mbyá”. (MIRIM, 2013, p.10)

Desta maneira, percebe-se, portanto, o lugar de destaque que a criança guarani assume na organização social deste povo, desde o nascimento, passando pelo ritual do *Nhemongarai* onde acontece a revelação do nome das crianças. Ao contrário dos costumes da sociedade ocidental não indígena, o nome guarani é revelado pelo *tamoi mboerya*<sup>7</sup> porque o nome de cada criança tem relação com o tempo cosmológico guarani (MIRIM, 2013, p.26).

O período em que acontece o *Nhemongarai* é chamado *ara pyau* – tempo novo, tempo no qual, segundo os guarani, as portas do conhecimento, de *Nhanderu eté rokẽ*, lá em cima, estão abertas.

Costuma-se dizer que os Guarani não têm nome como se tivessem uma coisa, eles são nome. Nesse sentido, o nome da pessoa é o fundamento fora do qual a pessoa não terá outro suporte válido. Pois a Alma já está, os espíritos também, precisa ser simplesmente revelado. (CHAMORRO, 2018, p.25)

---

<sup>7</sup> De acordo com Mirim(2013), um dos sonhadores da *opy*, aquele que dá nome às crianças.

Segundo Chamorro (2018), o *Nhemongarai* é um processo fundamental para as pessoas Guarani Mbya se perpetuar como mbya, pois o nome revelado representa o *Nhe'e* da pessoa (espírito-nome-alma, que protege as pessoas, o corpo físico) e sua missão.

Por isso, é necessário endossar que o bilinguismo na educação intercultural bilíngue indígena não pode ser entendido somente como mera transposição de uma língua para outra, pois, “além de um equívoco, a tradução tende a simplificar demasiado o conhecimento, o fundamento da vida, da pessoa Guarani (BENITES, 2015, p.13).

O significado das palavras exige um repertório específico composto por momentos na casa de reza - *opy* e nos rituais. Portanto, Sandra Benites (2015) define:

O *nhe'ẽ* é [...] é um ser-nome que vem de Nhanderu kuery. *Nhe'ẽ* vem dos quatro amba: Karai Kuery, Jakaira, Nhamandu e Tupã Kuery. *Nhe'ẽ*, portanto, é o fundamento da pessoa Guarani. (BENITES, 2015, p.12).

Neste sentido, o processo de alfabetização bilíngue deve necessariamente considerar que os nomes são as identidades Mbya Guarani, para ser um verdadeiro mbya precisa levar o *tery* nome dado por um *opygua*<sup>8</sup> no *nhemongarai*, fundamentalmente porque:

Sem esse distintivo não teria sentido ser Guarani Mbya, pois é através dele que uma criança pode desenvolver de forma saudável seu corpo e seu espírito para enfrentar e atuar ante a determinadas situações culturais. (CHAMORRO, 2018, p. 38).

Caso aconteça daquela comunidade não ter uma pessoa que dá nome aos Guarani, entende-se que há necessidade de chamar outra pessoa mesmo que de outra aldeia para realizar esse processo, já que “sem nome guarani as crianças não conseguem viver com alegria, podem ficar doentes e até morrer”. (Vera Mirim, Tekoa Sapukai, 20 de agosto de 2013) (SILVA, p.18).

A criança guarani fica sem nome por mais ou menos um ano. Após esse tempo, ela precisa de nome - *onhenoi*, precisa de força - *mbaraeté* (SILVA, 2003, p.27). Durante o processo de alfabetização, é preciso considerar a diferença e a importância que se dá ao nome ‘verdadeiro’ e ao nome em português, afinal, o nome em português não é o nome revelado e, por pertencer ao universo *juruá* - não-indígena, carrega pouco significado para o guarani. Em contrapartida, o nome verdadeiro é fundamental para quem o carrega já que o nome mbya é um pedaço de seu portador, ou mesmo, quase idêntico a ele, inseparável da pessoa. A pessoa mbyá, o nome é ele, não é ele por causa do nome (CHAMORRO, 2018, p.43).

---

<sup>8</sup> *Opygua* é um líder espiritual reconhecido pelos Mbya Guarani, respeitado pela sua trajetória ou por sua preparação espiritual e pelo dom que recebe, ele é um líder nato. (CHAMORRO, 2018, p.28)

O RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena é o documento que assegura que a escola é dos lugares onde os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular (BRASIL, 1994, p. 24). No entanto, essa relação gera conflitos e tensões que aparecem nas práticas pedagógicas de alfabetização bilíngue.

Neste sentido, entendemos que o professor indígena guarani traz para escola o pensamento do seu povo, assim como, conhecimentos da cultura, da língua, da filosofia que devem configurar o currículo e a proposta de educação diferenciada e específica, criando calendário próprio de acordo com rituais, que o professor *juruá* não conhece.

Tendo em vista que o conceito de interculturalidade implica diretamente nessa ausência dos saberes, e sabendo o quanto é discutido no Brasil com base nas obras de Vera Maria Candau e Reinaldo Matias Fleuri, Santos (2020) indica, com base em entrevista realizada com um professor guarani que possui experiência docente na Aldeia de Sapukai e a tem como referência de escola indígena diferenciada:

Para ele, a interculturalidade é definida não como um encontro entre culturas, mas como um diálogo no qual é necessário, antes, fortalecer os conhecimentos indígenas. Do contrário, existe o risco de encobrimento dos conhecimentos tradicionais ou mesmo de construção de um currículo confuso, a partir do qual nada é entendido. (SANTOS, 2020. p.54)

Neste sentido, a interculturalidade, segundo o ponto de vista do professor guarani, se distingue da concepção de Candau e Fleuri à medida que indica uma concepção na qual se busca o fortalecimento da cultura indígena tradicional, para que ela não seja encoberta em sua relação dialógica com a cultura dominante. (SANTOS, 2020. p.56)

### 3 REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS REFLEXÕES DE PROFESSORES GUARANI DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ, RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, revisitamos a história das aldeias, das escolas indígenas e da presença Guarani no município de Maricá, no Rio de Janeiro, a partir das falas das próprias equipes escolares coletadas ao longo das reuniões, e por último, refletimos acerca das práticas pedagógicas de alfabetização e educação matemática dos professores indígenas. O material empírico analisado foram os depoimentos dos professores guarani durante encontros remotos, realizados entre 2020 e 2021, durante o desenvolvimento do projeto de extensão *Ações de valorização e acompanhamento escolar das aldeias guarani do município de Maricá*, são eles:

a) Reunião do Projeto Político Pedagógico Indígena, que envolveu professores universitários, equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá e os professores guarani que trabalham nas aldeias de Maricá (11 de agosto de 2021);

b) Oficina Alfabetização e Letramento, realizada pela Prof<sup>a</sup> Mariana Paladino (UFF), com a participação do Prof<sup>a</sup> Domingos Nobre (UFF/IEAR), os professores guarani, e a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá (14 de setembro de 2020);

c) Oficina de Educação Matemática, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela Barbosa, com a participação dos professores guarani, professores universitários e equipe da Secretaria Municipal de Educação de Maricá (setembro de 2020).

Então, antes de começar a analisar especificamente os depoimentos dos professores guarani, pretendemos contextualizar o campo da pesquisa.

#### 3.1 O campo e o contexto

A luta pela educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro é o combustível desta pesquisa. Esta dissertação é fruto de um trabalho iniciado em 2014, junto às aldeias guarani de Maricá, no Rio de Janeiro. No entanto, o contexto das aldeias do estado do Rio de Janeiro varia muito, e isso acontece fundamentalmente porque em Maricá as aldeias não

possuem apoio do estado, embora o município contribua com as exigências da educação escolar indígena. Então, para compor a análise, o histórico das duas escolas guarani serão expostos a seguir

### **Aldeia Ka'aguy Hovy Porã, São José do Imbassai**

Na aldeia Ka'aguy Hovy Porã, situada em São José do Imbassai, a população constitui, segundo dados de Janeiro de 2022, cerca de 15 famílias da etnia Guarani Mbya e estão neste território desde 2013, quando Washington Quaquá do Partido dos Trabalhadores (PT), prefeito em exercício na época, convida o grupo para ocupar a Área de Proteção Ambiental que abrange 93 hectares, em Maricá.

A principal liderança desse território é Dona Lídia, a pajé do local e o lugar de cacique geralmente é ocupado por um de seus filhos. Os filhos são frutos do casamento com Seu Pedro e esse núcleo familiar iniciou a imigração de Paraty para Niterói, até chegar a Maricá.

A aldeia conta com a Casa de Reza (*Opy*) e um espaço para plantação e criação de animais. Nos arredores da aldeia existe um canal, do qual se podem pescar alguns peixes. A *Opy* tinha uma localização bem central no espaço e teve um desabamento ocorrido no final do ano de 2018. Uma nova casa de reza foi construída no final de 2019 (Dados retirados do Histórico de construção das aldeias Guarani de Maricá; ver como citar. (p.2). Lembro-me que em uma das primeiras idas à essa aldeia, uma liderança levou o grupo para conhecer as configurações do lugar e apontando para a casa de reza afirmou: “A *Opy* é a escola do Guarani” (comunicação pessoal, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que a *opy* é elemento central na formação do Guarani.

Paralelamente, a comunidade passou a reivindicar a educação escolar até que um container foi alugado pela gestão municipal de Maricá para atender uma turma de Ensino Fundamental, ministrada por 1 professor indígena contratado e 1 professor não indígena da rede municipal.

Neste sentido, Santos (2020) afirma que:

no que diz respeito à educação matemática, acredita-se na necessidade de instrumentalizar os alunos no trânsito entre os saberes tradicionais e os saberes da sociedade envolvente, sobretudo aqueles relacionados com o sistema monetário, visto que a crescente necessidade de comercialização de artesanato, aquisição de objetos e consumo cria uma demanda por conhecimentos que os instrumentalize nesse sentido. (SANTOS, 2020 p.12)

De acordo com a Diretora Geral Sarah Moura a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe` e Já foi inaugurada em 22 de Julho de 2015 e funcionava em um módulo escolar (container). Não havia alunos matriculados no sistema escolar.

As práticas pedagógicas de alfabetização indígena ficavam por conta do Cacique Darcy Tupã, Amarildo e Denilson à medida que reuniam grupos de crianças e trabalhavam de forma voluntária, ensinando os alunos a ler e escrever guarani.

No final de 2015, a Diretora Delta começou a fazer as matrículas para o ano de 2016 formando uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano. A professora contratada para ser regente da Unidade Escolar é Kelly Cristina e contavam também com o professor Diego (Ed. Física) e a Cacique (atual) Jurema Nunes de Oliveira como auxiliar de ensino.

13 alunos matriculados com idade entre 7 a 18 anos, mas a escola apresentava estado precário, (não tinha banheiro), só existia o módulo escolar (que era a sala de aula, refeitório e secretaria. Ainda não possuía quadro branco e faltava bebedouro. As refeições dos alunos eram feitas na Escola (CAIC) em São José e vinha para nossa escola em quentinhas (onde era servida para os alunos). Em 2017, a Diretora Cristiane, conseguiu a construção de um banheiro (feito pelos indígenas) e também um quadro.

Atualmente, essa escola está sendo atendida pela Secretaria de Educação de Maricá. e conta com direção, 3 professoras concursadas e 1 professor indígena contratado. Os materiais escolares são oferecidos pela Prefeitura e a merenda escolar tem um cardápio diferenciado.

### **Aldeia Ara Hovy**

A Tekoa Ará Hovy, localizada em Itaipuaçu, é menor geograficamente, no sentido populacional e físico, mas acomoda 9 diferentes famílias que migraram do litoral fluminense e do Espírito Santo. A escola na aldeia *Ara Hovy* foi uma demanda da comunidade a partir da compreensão por parte dos adultos de que era prejudicial para as crianças frequentarem a escola na cidade, escola não indígena. O preconceito e a discriminação que poderiam sofrer na escola da cidade foram os principais motivos para reivindicar uma escola na aldeia. Seu Félix e Jovani, um dos seus filhos, foram à SEEDUC para demandar algum posicionamento da gestão estadual e foram direcionados para Secretaria Municipal de Educação de Maricá. A partir do diálogo com a SEMED de Maricá explicaram a situação em que se encontravam as crianças e a necessidade de construir uma escola na aldeia.

Em 2013, a escola *Kyringue Aranduá* (cujo nome em português significaria “o conhecimento das crianças”) começou suas atividades no final do segundo semestre, tendo 10 crianças e adolescentes em idade escolar matriculadas. No início das atividades escolares as aulas eram ao ar livre. Os alunos ficavam expostos ao sol, chuva e vento. Essa situação permaneceu até o ano de 2015.

Figura 1 - Crianças Guarani Mbyá da Tekoa Ara Hovy realizando atividades de matemática com Professor Jovani ao ar livre



Fonte: A autora, 2015

Com essa problemática, a comunidade decidiu transferir o espaço escolar para uma antiga casa existente na aldeia, porque a prefeitura não havia determinado como e quando iria construir uma escola.

Para contextualizar o histórico da aldeia, o cineasta Guarani Mbya Alberto Alvares no ano de 2013 recebeu uma doação particular de um terreno em Itaipuaçu, localizado na Serra da Tiririca, sub bairro do Recanto das Águas, Itaipuaçu. Ao receber essa terra com cerca de 34 hectares, ele a repassou para uma família extensa liderada pelo cacique Félix Karai Brisuela, proveniente de Espírito Santo.

Figura 2 - Crianças Guarani Mbyá brincando e interagindo na Tekoa Ara Hovy



Fonte: A autora, 2015.

No ano de 2000, ele saiu da aldeia, passando um período em algumas aldeias de Santa Catarina e São Paulo. Em Angra dos Reis ele morou por um ano, nesse período conheceu várias cidades do Estado do Rio de Janeiro. Após esse período foi morar no Espírito Santo, onde fixou moradia por aproximadamente quatro anos. Essas viagens e deslocamentos sempre foram feitos junto com sua mulher, filhos, filhas, genros e netos.

No ano de 2013, ele foi visitar o terreno na Serra da Tiririca e no mesmo ano se mudou para o local, assumindo a liderança da aldeia. Com ele foram cinco famílias, integradas por 25 pessoas. Assim começou a ser construída a aldeia Ara Hovy, cujo nome pode ser traduzido em português como “Céu azul” (SILVEIRA, 2017, pág.45).

Figura 3 - Crianças e adolescentes Guarani Mbyá convivendo na Tekoa Ara Hovy



Fonte: A autora, 2015.

Em 2014, quando iniciamos o contato com este grupo, não existia estrutura física da escola. As aulas ocorriam em um espaço plano da aldeia, com mesas e cadeiras improvisadas pelos guarani. Dois anos depois, em 2016, identificamos que a aldeia conquistou uma escola municipal e portanto trabalham sob metodologia bilíngue porque contam com professores não indígenas -*juruá* no corpo docente.

Com o passar dos anos, as comunidades guarani de Maricá indicaram a necessidade de pensar um Projeto Político Pedagógico indígena (PPPi), específico para as escolas das aldeias, pois o Projeto Político Pedagógico das escolas regulares do município (escola não indígena) retrata aspectos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos distantes das concepções que subsidiam a educação escolar indígena. Por este motivo, em 2018 os guarani reivindicam a construção de um Projeto Político Pedagógico Indígena, através da parceria entre município (equipe da SEMED Maricá) e professores universitários (UFF e UERJ/FEBF).

A partir das primeiras experiências de pensar o PPPi, os professores universitários já demonstravam preocupação com a ausência de lideranças Guarani nas reuniões, pois entendem que os Guarani devem ser protagonistas na construção da escola que almejam, ao decidirem sobre língua de instrução e metodologias bilíngue, epistemologias, multidisciplinaridade e divisão de disciplinas, calendário (cristão x guarani), carga horária, concepções de interculturalidade que melhor atende a comunidade, entre outras questões.

Importante ressaltar que a participação do município por meio da oferta de subsídios e profissionais para atuação nas escolas indígenas representa um avanço na consolidação dos direitos dessa comunidade.

### **3.2 Reflexões sobre Projeto Político Pedagógico Indígena na perspectiva de professores guarani**

A educação escolar indígena intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária é um direito conquistado pelos movimentos indígenas desde o final da década de 1980, tendo como resultado a Constituição Federal de 1988. No entanto, é importante ressaltar que a concepção da educação entre os Guarani costuma ser mais ampla do que no contexto não-indígena, como explica um dos professores indígenas durante a Reunião do Projeto Político Pedagógico Indígena:

Geralmente quando a gente fala de uma coisa ela é decidida pela comunidade, o que a gente quer, não só sobre educação, mas também pela saúde, o espaço. Como a gente quer que funcione, até a própria aldeia, como é que vai ser a organização. (Professor Vanderley: Oficina sobre alfabetização e letramento; Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá,, 21 de agosto de 2021).

Nesse trecho, vemos a importância da discussão e decisão comunitária para o Povo Guarani, à medida que a comunidade quer ser protagonista na tomada de decisões sobre a escola indígena. Este é um dos princípios que fazem da escola indígena uma escola diferenciada. Além disso, uma escola diferenciada indica a necessidade de:

“mobilidade de contornos”, no que tange à presença, tanto de aspectos tradicionais como de marcas da escolarização ocidental, implicando na ocorrência de rupturas em que a cultura indígena consegue quebrar padrões institucionais preestabelecidos, expressando seus modos de ser e revitalizando saberes tradicionais.(BERGAMASCHI, 2016. p.923)

Esse processo ficou conhecido como interculturalidade, outro princípio da educação escolar indígena que precisa ser considerado nas práticas pedagógicas bilíngue guarani mbyá. Importante lembrar que este é um conceito polissêmico, pensado a partir da relação entre os povos indígenas da América do Sul e o Estado nacional.

Muitas vezes utilizado como sinônimo de “encontro entre culturas”, o complexo conceito de interculturalidade pode ter diferentes sentidos, que vão ter relação à políticas assimilacionistas e integracionistas, até as discussões sobre a hierarquização das diferenças.

Nas políticas assimilacionistas e integracionistas, a existência de diferentes culturas e línguas é vista como uma ameaça; em uma perspectiva “diferencialista”, romantiza-se e “folcloriza-se” os povos indígenas, com objetivo de construir uma identidade “plural”, de forma limitada e voltada para atender a uma agenda política internacional sobre diversidade.

Embora estas discussões estejam presentes em boa parte dos trabalhos sobre educação escolar indígena no Brasil, consideramos necessário esclarecer que utilizamos o conceito de interculturalidade na perspectiva crítica, como marco referencial para compreender as hierarquizações das diferenças, em uma sociedade desigual.

Na educação escolar indígena, diferenciada, “as diferenças incluem desde a cosmologia que as fundamentam, passando pelas abordagens pedagógicas, com seus referenciais predominantes, e abrangendo a organização curricular, em seus espaços e tempos.” (BERGAMASCHI, 2016, p.923). Neste sentido, reivindicar uma educação comunitária, diferenciada e intercultural, é atentar-se aos impactos da força avassaladora da escola ocidental, ancorada no pensamento racional, à medida que desconsidera e deslegitima saberes fundamentados na espiritualidade, nos aspectos afetivos, emocionais e intuitivos do ser humano, elementos básicos que compõem o *nhadereko* (modo de viver) e o pensamento guarani.

As percepções mbyá sobre ambiente e educação ambiental, indicam “a espiritualidade e o sentimento como eixo integrador de todas as dimensões da vida desse povo, incluindo a educação”. Portanto, a discussão sobre interculturalidade na educação diferenciada precisa atentar-se que existe uma visão que separa “conhecimento científico e espiritual, aspectos mentais e emocionais, teoria e prática, e que apresenta como prioridade a dimensão racional do ser humano”. (BERGAMASCHI, 2016. p.924).

A tensão existente entre o pensamento guarani e o pensamento ocidental, portanto, evidencia-se também por meio da relação entre oralidade e escrita quando o professor fala:

a gente não tem [...] a escrita definida de como pode ser trabalhada a organização dentro da aldeia, mas internamente a gente tem essa ideia, sobre a educação [...] como a gente quer que nossos filhos aprendam, como que nossos filhos vão levando uma educação com qualidade. (Professor Vanderley: Oficina sobre alfabetização e letramento; Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá, 21 de agosto de 2021).

Nesta perspectiva, a oralidade também é uma característica importante da pedagogia guarani porque socialmente garante o *nhadereko*, garante que as belas palavras sejam enunciadas e vivenciadas pelo mbyá.

O curioso, neste sentido, é que ainda tendo acesso a diferentes suportes de escrita, o Professor Vanderlei nos leva a perceber que a linguagem oral dá conta da organização entre os

Guarani, na hora de decidirem algo coletivamente (através de escuta, fala, debates e discussões) e posteriormente as decisões são enunciadas por alguma liderança, diferente da maneira ocidentalizada de pensar que a escrita confere validade ao leitor. “Nesse tipo de sociedade, direcionado para o coletivo, a educação é uma questão que se refere a todos, em um processo formativo integral que abrange o aspecto formativo.”(BERGAMASCHI<sup>9</sup>, 2016. p.924).

D’Angelis (2000) ao escrever “Alfabetizando em comunidades indígenas” confere especial importância à tensão entre oralidade e escrita porque segundo o autor:

Escolher entre usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua própria ou na língua portuguesa, já é uma escolha lingüística importantíssima, que define muito da política lingüística de um povo ou comunidade indígena. E, uma vez que a comunidade julgue importante usar a leitura e a escrita, decidir a política de alfabetização é parte inseparável da política lingüística geral, e terá de ser coerente com ela. (DIANGELIS, 2000. p.1)

Desse modo, definir uma política linguística é crucial porque ignoram que as línguas trazem em seu bojo modos de pensar, e no contexto da educação ignoram o debate sobre etnocentrismo linguístico e modos de pensamento sem considerar que o ensino da língua de um Estado Nação se dá tradicionalmente sobre o princípio da imposição. Quando não compreendemos a estreita relação entre língua, alfabetização e modos de pensamento implica “provocar, em contextos multiculturais, além dos conflitos políticos, sociais e étnicos, conflito cognitivo, que, além de reforçar o preconceito contra os grupos de culturas orais, não promove a interculturalidade crítica.” (RUSSO, MENDES, FERNANDES, 2020. p.7)

A política linguística, no entanto, é específica de cada comunidade, e cada comunidade guarani vai definir como será a relação com a sociedade envolvente. No município de Maricá, por exemplo, duas comunidades guarani com propostas diferentes no que tange à educação escolar, as relações interétnicas, e também, a política linguística. A política linguística em si gera opiniões diversas, como podemos ver na fala do Professor Vanderlei:

[...] da minha parte, que eu quero que meus filhos aprendem as duas línguas logo cedo, que levem essa escrita nas duas linguagens, a nossa escrita e também o português (Professor Vanderley: Oficina sobre alfabetização e letramento;

---

<sup>9</sup>Entre os autores que discutem a centralidade da religiosidade na cultura guarani estão: Helene Clastres (2007) Shaden (1962), Niumenjadu (1987), Ladeira (2007), entre outros.

Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá, 21 de agosto de 2021).

Nessa perspectiva, é possível perceber o conceito de bilinguismo, fundamentalmente, nas seis dimensões em que este conceito deve ser analisado. Um deles é a competência relativa que diz respeito ao bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. Na fala do professor, aparece o desejo do bilinguismo balanceado por alguns (poucos) pais da comunidade no processo de alfabetização das crianças guarani. Esta decisão imprime opiniões diversas, como D'Angelis traz que para além das definições linguísticas, ser ou não ser bilíngue, essa decisão gera impacto na própria continuidade da língua materna.

Enquanto de um lado são oferecidos programas de alfabetização bilíngue que ameaçam línguas minoritárias- neste caso, a língua guarani, de outro “poucos pais têm essa ideia na cabeça de que o filho precisa aprender mais rápido a língua portuguesa para não ter dificuldade quando for pra escola do juruá”. ( Professor Vanderlei, 21 de agosto de 2021).

No entanto, a comunidade indica que o bilinguismo balanceado (MEGALE, 2019) vai depender do desenvolvimento de cada criança, ao indiciar que está madura e segura para seguir com aprendizagem da língua materna concomitantemente com a língua portuguesa. Essa avaliação é realizada pelo professor no decorrer das aulas e não depende da idade da criança. Neste sentido, a criança é o centro do processo de aprendizado.

A “idade de aquisição”, além da competência relativa, também é uma das dimensões em que o bilinguismo é analisado, no entanto, diz respeito à fase da vida em que a criança passa a ter contato com a segunda língua.

Estas decisões que incluem a política linguística e o projeto político pedagógico vai ao encontro do que analisou sobre o cotidiano da escola mbyá guarani:

múltiplas dificuldades que decorrem da força homogeneizadora da escola ocidental, estabelecida dentro da visão moderna, em que predomina o pensamento racional, com a divisão disciplinar e a hierarquização de conhecimentos. Nessa lógica, não costumam ser valorizados saberes fundamentados na espiritualidade, nem aspectos afetivos, emocionais e intuitivos do ser humano (Bergamaschi 2016, p.923)

Por este e outros motivos, o protagonismo dos professores indígenas é central para construção de um projeto político pedagógico que atenda os princípios da cultura guarani, o modo de viver, a língua, a cosmologia, e ao mesmo tempo, a instrumentalização necessária para as negociações com a sociedade envolvente.

### 3.3 Interface entre alfabetização, letramento e educação matemática

A oficina sobre educação matemática realizada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Gabriela Barbosa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, permitiu reflexões acerca da relação entre alfabetização e educação matemática nas práticas pedagógicas dos professores guarani. Neste sentido, foi observado pelo Professor Leandro que:

onde tem muito mais influência de fora é claro que a valorização da moeda é muito mais desenvolvido, ou, circula mais dinheiro, então tem mais noção de como que pode estar lidando com isso, por exemplo, está longe do centro, principalmente, só os adultos que tem contato com as vendas de artesanato, as crianças teve pouco contato com contagem de dinheiro. (Transcrição Oficina sobre Educação Matemática; Professor Leandro, Professora Gabriela Barbosa, Professor Domingos Nobre e SEMED Maricá,, setembro de 2020).

Isto quer dizer que as habilidades bilíngues, tanto com as letras, quanto com os números, varia de acordo com as relações interculturais vivenciadas pela criança guarani (na relação criança guarani x adulto guarani x adulto juruá x criança juruá) nos centros ou na própria aldeia. Neste sentido, torna-se necessário que a escola diferenciada estabeleça seus objetivos, objetos de conhecimento, metodologias, recursos, avaliação, calendário, e, sobretudo, epistemologias decoloniais, sobre o que é considerado importante/indispensável do ponto de vista Guarani.

Nas práticas pedagógicas, essa tensão fica ainda mais evidente, como podemos ver no trabalho do Professor Leandro sobre como as crianças lidam com certas atividades matemáticas:

no caso de medidas, no caso de contagem, de classificação, como as crianças Guarani começa a ter noção de número, noção de contar, noção de medir, [fs] porque todos os que aprendem na escola é sempre um padrão, agora, o que as crianças aprendem ou que ensinam os pais ou os pais mesmos que fazem atividades de artesanato, como a construção de casas, por exemplo, são medidas que também seria padrão pros Guarani. (Transcrição Oficina sobre Educação Matemática; Professor Leandro, Professora Gabriela Barbosa, Professor Domingos Nobre e SEMED Maricá,, setembro de 2020).

A observação do Professor Leandro sobre o que ele chama de “padrão” refere-se aos conhecimentos vinculados à cultura dominante, à europa e ao ocidente, por isso, “o que as crianças aprendem na escola é padrão”. Em contrapartida, afirma que o conhecimento tradicional (conhecimento que a criança aprende em casa com os pais), como artesanato e

construção de casas, também é considerado conhecimento padrão para o Guarani. Neste sentido, o professor acredita que o conhecimento tradicional, ou seja, o conhecimento fundamental para a manutenção do modo de ser guarani, deve ser reforçado na escola indígena.

O posicionamento do professor neste trecho soa como uma forma de minimizar o epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e colocar no centro do processo de aprendizagem elementos ancorados em culturas milenarmente orais e portadoras de saberes tradicionais.

O/a professor/professora guarani na educação escolar indígena intercultural, diferenciada, ao usar a língua materna na alfabetização, usa também o conhecimento, ou a visão de mundo, da própria cultura, como revela o Professor Leandro:

pra fazer casa não são medidos por metro, sempre é medido por passos, por medidas que eles têm, usando o próprio corpo, no caso seja a medida do chão, do pé até a cintura, [g] fala que a cintura sempre é a medida, porque é a metade do corpo, é sempre a medida pra fazer...pra construção de casas [g], pra medir sempre se mede com essa medida padronizada dentro da cultura Guarani. Então, é nesse aspecto que tem que ser reforçado dentro da escola indígena: Quais são as medidas, ou a forma de contar, que as crianças aprendem dentro da casa? (Transcrição Professor Leandro; Oficina sobre Educação Matemática; Professora Gabriela Barbosa, Professor Domingos Nobre e SEMED Maricá,, setembro de 2020).

Interessa pensar a partir disso que os professores Guarani constituem suas práticas pedagógicas considerando uma epistemologia própria, específica, milenar, do povo Guarani, desconhecida do ponto de vista da sociedade dominante, estabelecendo uma “relação entre a palavra e o pensamento” (VYGOTSKY, 2001, s/n); ainda que a palavra seja um conceito, um objeto, ou um tema gerador. Sendo assim, refletindo sobre as práticas pedagógicas temos, tanto nas línguas- alfabetização bilíngue, quanto na educação matemática, ideologias em confronto (FRANCHETTO, 2008).

Neste sentido, o que confere sentido às práticas pedagógicas são as “as coisas que acontecem no dia a dia porque na verdade a matemática tá tanto no artesanato, no futebol, no dia a dia da aldeia”, assim como, o aprendizado da língua, e as práticas sociais de leitura e escrita. E como estratégia para introduzir um aula, um conceito, ou um novo conhecimento, a observação é “não entrar diretamente” no assunto, mas trazer uma situação contextualizada, por exemplo, “com ideia de contar, se no caso for futebol: Quantas pessoas você precisa para o jogo? Quantas bolas que se joga futebol? Essas coisas que já sabem é uma ideia de matemática.” (Transcrição Oficina sobre Educação Matemática; Professor Leandro, Professora Gabriela Barbosa, Professor Domingos Nobre e SEMED Maricá,, setembro de 2020).

A metodologia do professor guarani não é definida de maneira aleatória e individual, ainda que os temas geradores façam parte do universo cultural guarani. Não é porque a venda de artesanato é um tema possível de ser explorado do ponto de vista da alfabetização bilíngue e da educação matemática, que o professor guarani vai projetá-lo apenas para cumprir o que consta no currículo. Identificamos, portanto, uma sondagem, um diagnóstico, do professor guarani para/com a comunidade. Então, o professor guarani procura refletir sobre o que está acontecendo dentro da aldeia que crianças e adultos possam se interessar:

“Estamos saindo para a cidade para vender artesanato. Isso é matemática! Todos pagam uma viagem da aldeia até o centro da cidade, por exemplo, tá usando o dinheiro, matemática. Quantos minutos leva da aldeia até o ponto de ônibus? Quanto está gastando por dia...” (Transcrição Oficina sobre Educação Matemática; Professor Leandro, Professora Gabriela Barbosa, Professor Domingos Nobre e SEMED Maricá,, setembro de 2020).

Esse desapego ao papel foi identificado por Bergamaschi (2007 e 2012) e Nobre (1996, 2002, 2005 e 2009) como uma das dez características da pedagogia guarani. As experiências dos autores indicam que existe um modo próprio de ensinar, que está em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia desse povo. Bergamaschi (2007) explica que:

o Guarani não aderiu com profundidade e permanência ao “ser europeu” do mundo cristão e, em seu potente silêncio, também guaranizou o europeu, devido à força de sua cosmologia e à distância entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental. (BERGAMASCHI, 2007. p.114).

O Professor Vanderley, ao ser interrogado sobre sua experiência com o processo de alfabetização e letramento bilíngue guarani, afirma que do ponto de vista guarani a prática é uma coisa muito mais rica, do que quando se aprende na escola escrevendo no quadro [...] muitas vezes, a sala de aula é tempo perdido para as crianças. (Transcrição Professor Vanderley; Oficina sobre alfabetização e letramento; Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá).

Segundo Benites (2015):

nós [os] Guarani aprendemos ouvindo, observando, praticando, acompanhando os mais velhos, sejam eles kyringue mais adultos, ou nossos pais, avós, tios. A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. Elas praticam aos poucos, de acordo com a idade. É assim que aprendemos, que conhecemos. (BENITES, 2015).

Indo ao encontro do que afirma Benites (2015), o jeito de ser e de aprender guarani, dialoga com a teoria Histórico-Crítica de Levi Vygotsky, mas, especialmente, com as duas

categorias mais estudadas do autor. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de brincar/jogo, é parte do pensamento que se tornou referência para confecção de políticas públicas para Educação Infantil fundamentalmente porque compreende que nesta etapa o brincar e o interagir são eixos norteadores e, portanto, indispensáveis no processo de aprendizagem na primeira infância.

Neste sentido, a infância mbyá é enriquecida pelas vivências do cotidiano, e o jeito de ser/aprender guarani é explorado em diferentes ocasiões, como conta o Professor Vanderley sobre seu filho de nove anos, em processo de alfabetização:

[...] o Palermo e o Neneco, mesmo que não tenha o acompanhamento de uma pessoa adulta, sempre sai com os amiguinhos, que nem meu filho Yuri, que já é mais velho, Yuri mais velho também, explora todo dia. Todo dia ele fica aí explorando alguma coisa e aprende as coisas novas. (Professor Vanderley: Oficina sobre alfabetização e letramento; Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá).

Assim, Benites (2015) indica que, para o povo guarani, o jeito de transmitir os saberes e ensinar é especial, porque o modo de educar as crianças está ligado também com a pedagogia guarani e a oralidade (BENITES, 2015. p.27). Deste modo, à medida que os professores guarani são interrogados sobre a questão da alfabetização e letramento um deles argumenta de forma a valorizar a língua materna e deixar explícito o tipo de relação que as crianças estabelecem com a escrita/língua portuguesa, configurando o bilinguismo de resistência:

a alfabetização é com certeza pra eles também importante mais para o futuro, né? Eu sempre falo assim, pra mim a língua portuguesa é importante só pra mim sair na cidade, pra ir na aldeia assim não tem nenhum sentido. (Transcrição Professor Vanderley; Oficina sobre alfabetização e letramento; Professora Mariana Paladino, Domingos Nobre e SEMED Maricá).

Ao falar sobre as práticas pedagógicas na perspectiva de professores guarani, Vanderley revela que as crianças da aldeia gostam de atividades curtas e objetivas, seja de matemática ou língua portuguesa. Então, durante a oficina de alfabetização e letramento o Prof. Domingos fez a seguinte pergunta: Que tipo de texto podemos usar com crianças pré-silábicas? Um dos professores respondeu: diferentes estruturas textuais; textos de adivinhação; texto de domínio oral. (Transcrição Oficina sobre alfabetização e letramento. Professor Domingos Nobre, Professora Mariana Paladino e SEMED Maricá).

Na mesma direção, o Professor Vanderley expõe em entrevista realizada por Muniz (2020) um pouco sobre sua prática pedagógica como professor alfabetizador guarani, e afirma que nos primeiros anos de educação escolar, seu trabalho é voltado para o diálogo, imagem e historinhas, não tem escrita. apenas desenhos das histórias.

Outra proposta identificada nas falas dos professores guarani é a “palavra cantada”, ou o que chamamos de texto de domínio oral, na qual ele vai cantar para depois identificar no texto. Segundo o mesmo professor guarani, em sugestão de atividade com a canção *Tangará Mirim*, as crianças identificam onde fica cada palavra. Primeiro, ele vai cantar, então, a criança já identifica, mesmo que não saiba ler, isso é a “palavra cantada”. (Comunicação pessoal, setembro de 2020).

Essa proposta pedagógica desenvolve funções cognitivas/mentais à medida que a criança “lê” um texto de domínio oral dela e tenta exatamente identificar cada “pedaço” que está sendo escrito com cada pedaço que está sendo falado (Professor Domingos Nobre; Oficina sobre alfabetização e letramento; SEMED Maricá, 2020).

E ainda na atividade com texto de domínio oral, o Professor Domingos Nobre levanta mais uma pergunta que pode ser feita às crianças no processo de alfabetização: Qual é a palavra repetida três vezes nesse texto?

Tangará Mirim, Tangará Mirim  
(Pequeno Tangará, pequeno Tangará)

Nhamandu ouare tamae taetcha  
(Olharei o sol nascente e verei)

Nhanderu nhanderu nhanderu  
(o nosso Criador... Nosso Criador)

Tangará Mirim, Tangará Mirim  
(Pequeno Tangará, pequeno Tangará)

Nhamandu ouare tamae taetcha  
(Olharei o sol nascente e verei)

Nhanderu nhanderu nhanderu  
(o nosso Criador... Nosso Criador)

Yvy djú Yvy djú Yvy djú  
(Olharei o sol nascente e verei a Terra Sagrada...Terra Sagrada)

Outro aspecto interessante que marca a aprendizagem na cultura guarani e aparece como uma das características da pedagogia guarani é a repetição, e as palavras na canção *Tangará Mirim* são repetidas sequencialmente, o que nos leva a compreender que “tanto no xamanismo como na aprendizagem da escrita os processos implicam repetições que levam a apropriação do conhecimento.” (CASTRO, 2013).

Para priorizar a episteme especificamente guarani, o Professor Cláudio diz que o importante, de acordo com o modo guarani de ser criança, é o cotidiano e brincadeiras de meninas e meninos, assim como, o conhecimento que vem dos mais velhos. Os mais velhos ensinam e educam os mais jovens através da música, das brincadeiras, das rezas... Na mesma direção, afirma o Professor Leandro:

o *xeramoí* Félix sempre fala assim: eu não escrevo nada, eu não sei ler, não sei somar nada, mas eu sou um doutor, nessa formação cultural ele realmente é um doutor, ele tem conhecimento na prática de medicina, de cura, de pensamento, ele tem essa estrutura de aprendizagem que ele passou na vida, só não tem certificado que é a parte, como é que fala assim [p], não é que a pessoa não é capacitado, na vida cultural mesmo eu acho que pra nós, o *xeramoí*, [i], que é os mais velhos, as mais velhas, ela é doutora, doutor, formado, e tem muito mais conhecimento que a gente, então isso também eu queria refletir um pouquinho. (Comunicação pessoal, setembro de 2020).

“O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, da pedagogia guarani e da oralidade.” (BENITES, 2015). Por isso, o pensamento guarani precisa ser considerado na elaboração de políticas para educação escolar indígena. Neste sentido, os métodos de alfabetização, assim como as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, também devem estar alinhados com a proposta de educação escolar que desejam.

## CONCLUSÕES FINAIS

Com a pretensão de investigar as práticas pedagógicas dos professores guarani mbyá das aldeias de Maricá, é oportuno pontuar algumas conclusões desta pesquisa considerando o trajeto da educação escolar indígena no Município.

No que diz respeito ao artigo 210 da Constituição Federal de 1988, §2º sobre assegurar a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação básica, além do respeito à organização social, aos costumes, crenças e tradições, é preciso pontuar que por se tratar de duas escolas em aldeias diferentes, há diferenças no modos de pensar, na relação com a sociedade envolvente, no uso da língua guarani e língua portuguesa, e, conseqüentemente, na forma de construir a escola que querem. Enquanto em uma das escolas o professor indígena usa como língua de instrução o guarani, na outra, é mais aceitável o bilinguismo.

Neste sentido, percebemos o projeto de extensão e os cursos de formação como espaços importantes de empoderamento dos professores indígenas. Transcrever e acompanhar a realização das oficinas mostraram a importância desses espaços para que os professores guarani reconhecessem suas práticas educativas como igualmente válidas e se fortalecerem para dialogar com maior força com a Secretaria Municipal de Educação - SME. As oficinas pareciam a construção coletiva de um diário de campo: espaço onde os professores guarani podiam refletir sobre suas práticas pedagógicas contribuindo assim, para a ampliação e consolidação do pensamento crítico estratégico e o desenvolvimento da educação diferenciada e intercultural.

Outro aspecto necessário de pontuar, sobretudo, quando tentamos chamar a atenção para a educação diferenciada, é a validade da pedagogia guarani, sinalizada por Bergamaschi (2007 e 2012) e Nobre (1996, 2002, 2005 e 2009) principalmente no uso da repetição e do desenho, desapego da escrita, e da oralidade como estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores Guarani.

No entanto, identificamos a necessidade de superar a dualidade entre oralidade e escrita, porque essas categorizações binárias são fruto do pensamento colonial, e a sociedade guarani é caracterizada pela coexistência entre oral e escrita, o que reforça ainda mais os processos de fricção interétnica e de disputa na educação escolar indígena.

Nas práticas pedagógicas dos professores guarani, especialmente quando trabalham com textos de domínio oral, enxergamos a tensão epistemológica presente no título deste trabalho, fundamentalmente quando se utilizam da linguagem oralizada e da palavra no

processo de alfabetização, e trazem o princípio da fala e da memória para gerar deslocamento gnoseológico. Por este motivo, é fundamental ter o guarani como língua de instrução nos primeiros anos de escolarização.

Essa tensão epistemológica é evidenciada pela relação desigual com a sociedade envolvente, aparentemente expressa nas práticas pedagógicas voltadas para o uso do dinheiro, e de práticas sociais de leitura e escrita. À medida que um dos professores indígenas menciona que as noções de contar e medir (através de atividades de artesanato e construção de casas) é padrão para o Guarani, o conceito de etnicidade aparece novamente pois a identidade e a etnicidade se criam em espaços de fronteira e de disputa epistemológica.

Importante pontuar também que, a fala dos professores guarani indicam uma transdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas. A transdisciplinaridade acontece quando o professor intencionalmente aproveita um tema ou objeto de conhecimento para relacionar os componentes curriculares (história, geografia, matemática, línguas, ciências da natureza, artes). Essa relação entre campos disciplinares, parece mais integrada de acordo com as práticas pedagógicas dos professores guarani.

No entanto, a forma peculiar dos professores guarani de organizar o currículo e as práticas escolares, não encontra respaldo nas secretarias de educação porque ainda não deram autonomia para as comunidades, e isso também é colaborar para a manutenção da epistemologia colonial, e resistir ao deslocamento gnoseológico proposto pelos professores guarani. A fragmentação disciplinar colocada no currículo das escolas não indígenas não corresponde com a prática dos professores guarani. Durante as oficinas de matemática, identificamos exemplos e reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, e de modo semelhante, durante a oficina de alfabetização, trouxeram experiências do ensino de matemática. Isso fez com que incluíssemos nas análises a interface que os próprios professores fazem entre alfabetização e educação matemática.

Durante as oficinas foi possível perceber também dois aspectos que dão vida às práticas pedagógicas dos professores guarani mbyá: 1) temas da cultura guarani; o exemplo do professor que usou a construção de casas como metodologia para trabalhar “medidas” em educação matemática; e 2) relação com a cultura dominante; quando o professor pede para as crianças indígenas pagarem a passagem do ônibus, como forma de instrumentalizá-los para o uso do dinheiro, aproveitando para desenvolver princípios de soma e subtração.

Portanto, entende-se que a educação escolar guarani não é a educação da escola do *juruá* e por isso ela é diferenciada, com formas próprias de conhecimento, língua materna,

bilinguismo, PPPi e calendário específico que são diferentes da escola e do calendário ocidental. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que na relação com a SME e com a sociedade envolvente, às escolas nas aldeias se tornam espaço de fronteira, de negociações, e muitas das vezes, um espaço de relações desiguais.

Assim, à medida que os professores guarani colocam suas práticas pedagógicas, evidenciam a urgência com relação às exigências das escolas indígenas. Nas entrelinhas, nos avisam que para romper com o epistemicídio, linguicídio, e a racionalidade, é preciso garantir autonomia na construção da escola mbyá.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **L' analyse de contenu**. Preses Universitaires de France. Ediçõesm70, Lda. 1977.
- BARROS, Armando Martins de; LIMA, Waysa. Temporalidade e memória indígena: desafios gnoseológicos na formação de professores Guarani para escola diferenciada. **Revista Tellus/NEPPI**, ano 2, n. 3. Out. 2002. Campo Grande/ MS: UCDB, 2002.
- BARROS, 2005
- BARTH, F (1969). 1998. “Os Grupos Étnicos e suas Fronteiras”. In: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. p. 185 – 227.
- BARTH, F (1995). “Etnicidade e o conceito de cultura”. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, p.15-30, 2005.
- BENITES, Sandra. Ara Rete. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ** Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - UFSC. Santa Catarina, 2015.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 107–120, out. 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani, 2005. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197–213, maio/ago. 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. **Educação ameríndia**: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133–146, jan./jun. 2010.
- BERGAMASCHI, Maria. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola guarani Mbyá. **Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612158353>. Acesso em: 05 mar 2023.
- BERGAMASCHI, M. (2013). Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringüe. **Revista Contexto & Educação**, 23(79), 223-247. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.223-247>. Acesso em: 18 nov. 2020.

- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº. 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, 1998. (BNCC, O recurso didático)
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade étnica e a moral do reconhecimento. In: ATHIAS, Renato. **Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade étnica e multiculturalismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. p. 109.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CASTRO, Lidia Montanha. **Kami Yanomae yamakini yama thë ã oni pou. Nós Yanomae pegamos a escrita: Práticas de letramento entre os yanomae**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago: “Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la Invención del otro”, en Edgardo Lander (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000.
- CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. Corumbiara, Roraima: Ed. Tapé, 2007.
- CHAMORRO, Leandro Kuaray Mimbí Mendes Chamorro. Nhemongarai o batismo Mbyá Guarani: os nomes e seus significados. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - UFMG. Belo Horizonte, 2018.
- FELIX, Fernanda Martins. Guaranet: **Experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia; **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HALL, Stuart. Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales; In: Etnicidad: identidad y diferencia, p. 339 – 348. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; Editores Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds). Popayán, 2010.
- INTERNATIONAL **Year of Indigenous Languages - IYIL2019**: Disponível em: <https://en.iyil2019.org/> Acesso em 24 jul. 2019
- LUCIANO, Gersém dos Santos Baniwa. **Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?** Minas Gerais. Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2010. Apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte-MG

- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v.10, n.1, p.33-48, jan/jun. 2010.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.
- NOBRE, Domingos Barros. **A História do Povo Guarani**. UFF: Niterói, 2005.
- NOBRE, Domingos Barros; ALENCAR, C. S; AZEVEDO, M. P; SILVA, T. O. **Infância Guarani Mbya: Andar e Ser Entre a Casa de Reza e a Escola**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. "DevirCrianca da Filosofia: Infância da Educação". UERJ: Rio de Janeiro, 2010.
- NOBRE, Domingos Barros. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Curt Nimuendaju: Rio de Janeiro, 2009. NOBRE, Domingos Barros. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. UFF: Niterói, 2005.
- NOBRE, Domingos Barros. **Processos de Construção de Políticas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro**. Minas Gerais: 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001
- QUIJANO, Aníbal: “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, In: LANDER, Edgardo (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000. p. 107-130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- BORGES, Suety Líbia Alves. Práticas pedagógicas interculturais: experiências de uma professora de português intercultural e de professores/as akwẽ xerente sobre conhecimentos matemáticos e letramento. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel; SOUZA, Lorenna Isabella Pereira (Org). **Diálogos interculturais: reflexões docentes**. Goiânia :Imprensa Universitária, 2018. p. 55-74
- STREET, Brian. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995.
- SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SILVEIRA, Vera Lúcia Pizzotti. **A escola kyringue arandua**. A educação escolar como alicerce de afirmação da identidade étnica. Monografia (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- TESTA, Adriana Queiroz. **Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya**. Scientific Electronic Library Online. Educ. Pesqui. vol.34 no.2 São Paulo May/Aug. 2008

VYGOTSKY, Lev. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Editora: Companhia das Letras, 2020.

MENESES, Maria Paula, e SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

CARNEIRO, Sueli. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença. **Educ. rev.**, 36, 2020.

LADEIRA, M.E. **Sobre a língua da Alfabetização Indígena**. São Paulo: Biblioteca Trabalho Indigenista. 2002. Disponível em: [https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/lingua\\_alfabetiza.pdf](https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/lingua_alfabetiza.pdf). Acesso em: 12 nov 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Minas Gerais.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. Editora Contexto. Minas Gerais, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Editora Contexto. Minas Gerais, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NOBRE, Domingos. **Transcrição da oficina pedagógica sobre Alfabetização no Magistério Indígena Guarani Mbyá**. Angra dos Reis, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, 2003.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES** 33, n. 89, Abr 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 15 fev 2023.

MIRIM, Karai. Algemiro da Silva. **Mboapy nhanderuvixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá: kaxo yma guare, nhe'ẽ ngatu, nhembojera Três sonhadores do Tekoa Sapukai**: história, oralidade, saberes. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura do Campo - UFRRJ. Seropédica, 2013.

## APÊNDICE

Tabela com teses, dissertações e artigos encontrados durante revisão de literatura sobre alfabetização e letramento indígena divididos por região do Brasil, etnia, perfil do estudo, nome da obra, do autor e universidade.

<b>Região</b>	<b>Etnia</b>	<b>Autor, ano, Título, perfil do estudo.</b>	<b>Universidade Área</b>
Centro-Oeste	Terena	SOBRINHO, Maria de Lourdes. (2010). Alfabetização na língua Terena: uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha./ Miranda/ MS. Dissertação de Mestrado.	UniDomBosco/Educação
	Terena	VENTURA, Milcilene Teodoro. (2015). O processo de alfabetização na concepção dos professores terena da aldeia bananal. Dissertação de Mestrado.	UFMS/Educação
	Terena	NINCAO, Onilda Sanches. (2008). "Kóho yoko hovôvo / o tuiuí e o sapo": Biletramento, identidade e política. Linguística na formação continuada de professores terena. Tese de Doutorado.	Unicamp/Linguística Aplicada
	Guarani - Kaiowá	VERA, Tomas Vera. (2014). Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Kaiowa do Mato Grosso do Sul. Monografia.	UFGD/Linguística

		MACHADO, João. (2013). Bi alfabetização e letramento com adultos Guarani é possível? Um estudo etnográfico e valorização do teta Guarani. Dissertação de Mestrado.	UGD/Letras
		KNAPP, Cassio. (2016). O ensino bilingue e educação escolar indígena para os Guarani Kaiowa de MS. Tese de Doutorado.	UFGD/História
	Guarani	SARAMAGO, Ilma Saramago. (2014). "Ainda não sei ler e escrever": um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS Dissertação de Mestrado.	UFGD/Educação
	Guarani e Terena	STEFANELLO, Paulo. (2018). Práticas de letramento na terra indígena de dourados/ms: um olhar sobre a circulação dos discursos. Tese de Doutorado.	UFSCar/Linguística
	Kaiabi	MENDES, Jackeline Rodrigues. (2001) . Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores indígenas no Parque Indígena do Xingu Tese de Doutorado.	Unicamp/Linguística Aplicada
Norte	Macuxi/Wapichana e Taurepang	WEIMANN, Tamara Regia de Souza. (2015). O ensino da língua materna no estado de Roraima: percepção dos professores. Dissertação de Mestrado.	Centro Universitário Fieo/Educação

	Wapichana	FRANCHETTO, Bruna. (2008). A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. Artigo.	UFRJ/Linguística
	Waiwai	RODRIGUES, Lucia Maria Silva. (2012). Educação bilíngue em território indígena Waiwai/ Aldeia Tawanã. Dissertação de Mestrado.	UFPA/Letras
	Apinajé	ALMEIDA, Severina Alves de. (2015) (Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé. Tese de Doutorado.	UnB/Linguística
	Apinajé	BORGES, Victor. (2018). O processo de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Apinayé. Dissertação de Mestrado.	UFT/Letras
	Guariba	SALES, Joelma Carvalho Sales. (2016). Saberes docentes: uma análise a partir do projeto de letramento Guariba. Dissertação de Mestrado.	UERR/Educação
	Arara-Karo e Gavião-Ikolen	NEVES, Josélia Gomes. (2009). Cultura escrita em contextos indígenas. Tese de Doutorado.	Unesp/Educação.
	Baniwa e Koripako	GONÇALVES, Augusto Garcia. (2018). Processos de alfabetização e letramento na educação escolar indígena Baniwa e Koripako. Dissertação de Mestrado.	UnB/Linguística

Nordeste	Yanomami	CASTRO, Lidia Montanha. (2013). Kami yanomae yamakini yama thë ã oni pou Nós yanomae pegamos a escrita: Práticas de letramentos entre os yanomae. Dissertação de Mestrado.	UFPE/Antropologia
	Kiriri Cantagalo	SANTOS, Jucimar Pereira dos. (2012). Práticas de leitura dos professores indígenas Kiriri Cantagalo. Dissertação de Mestrado	UNEB/Crítica Cultural
	Potiguara	SIMAS, Hellen Cristina Picanço Simas. (2009). Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da escola Potiguara de Monte-Mór. Dissertação de mestrado.	UFPB/Linguística
	Truka	GOMES, Kátia Maria Rodrigues. (2014). Práticas de escrita das professoras Trunká na Ilha de Assunção. Dissertação de Mestrado.	UNEB/Crítica Cultural
Sudeste	Guarani Mbyá	BARROS, Armando Martins de Barros. (2002). Temporalidade e memória indígena: desafios gnoseológicos na formação de professores guarani mbyá para escola diferenciada. Artigo.	UFF/Educação
	Guarani-Mbyá	NETTO, Waldemar Ferreira. (2012) Os índios e a alfabetização aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira Tese de doutorado.	USP/Linguística

	Xakriabá	FREITAS, Ildete Freitas Oliveira. (2011). Um lugar para ler e escrever: estudo sobre letramento na aldeia indígena itapicuru entre os xakriabá Dissertação de mestrado.	UFSJ/Educação
Sul	Guarani	FELIX, Fernanda Martins Felix. (2016). Guaranet: experiencias de contato e intercompreensão em Guarani, Português, Espanhol e Frances. Dissertação.	UFPR/Letras
	Ava Guarani	TEIS, Mirtes Aparecida. (2007). Escrita e letramento com alunos Avá-Gurarani: aulas de reforço. Dissertação de mestrado.	Unioeste/Letras

“A MORTE É A PERDA DA PALAVRA”: REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE A PARTIR DAS REFLEXÕES DE PROFESSORES GUARANI DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MARICÁ, RIO DE JANEIRO.