

Tellus



# UCDB

Universidade Católica Dom Bosco  
Instituição Salesiana de Educação Superior

## Chanceler

Pe. Gildásio Mendes dos Santos

## Reitor

Pe. Ricardo Carlos

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

---

Tellus / Universidade Católica Dom Bosco. Pró-Retoria de Pesquisa e Pós-Graduação.-- Campo Grande, MS : UCDB, 2001 –

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Índios da América do Sul – Brasil – Periódicos. 2. Antropologia – Periódico I. Universidade Católica Dom Bosco – Pró-Retoria de Ensino e Pesquisa. II. Título.

CDD: Ed. 20 -- 980.41

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana- CRB-1 3360

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da  
Universidade Católica Dom Bosco

**[www.tellus.ucdb.br](http://www.tellus.ucdb.br)**

### Indexada em:

**Sumarios.org**, Sumários de Revistas Brasileiras  
([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org))

**Latindex**, Directorio de publicaciones scientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal  
([www.latindex.org](http://www.latindex.org))

**IUPERJ**, Banco de Dados Bibliográficos do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro  
(<http://dataindice.iuperj.br/>)

**Clase**, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México  
([http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local\\_base=CLA01](http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01))

**IBSS**, International Bibliography of the Social Sciences, The London School of Economics and Political Science  
(<http://www.lse.ac.uk/collections/IBSS/>)

**HAPI**, Hispanic American Periodicals Index, International Institute – University of California  
(<http://hapi.ucla.edu/web/?token=69daf7174e1a601cf82fdb20d8dc15ac>)

# Tellus

ano 20  
n. 43  
set./dez. 2020  
p. 1-294

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI  
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Campo Grande, MS, Brasil  
[www.ucdb.br/neppi](http://www.ucdb.br/neppi)  
[neppi@ucdb.br](mailto:neppi@ucdb.br)

---

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima; Nichole Beatriz Munaro da Silva

Gerente Editorial (Portal): Nichole Beatriz Munaro da Silva

Revisão: Dáfini Lisboa

Capa: Casa de reza (*Opy*) na reserva indígena Te'ykue, no estado de Mato Grosso do Sul.

Foto e capa: José Francisco Sarmiento Nogueira

### **Editora Responsável**

Adir Casaro Nascimento – PPGE/UCDB

### **Comissão Editorial**

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPI/UCDB

José Francisco Sarmiento – NEPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – UCDB

### **Conselho Editorial**

Ángel Espina Barrio – USAL/Espanha

Antonella Tassinari – UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima – MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS

Beatriz Landa – UEMS

Daniel Mato – UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo – UFAM

Dominique Tilkin Gallois – USP

Esther Jean Langdon – UFSC

Flávio Braune Wiik – UEL

Graciela Chamorro – UFGD

Inge Sichra – UMSS/Bolívia

Josè Zanardini – UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira – UFGD

Marcelo Marinho – UNILA

Márcio Ferreira da Silva – USP

Maria Augusta de Castilho – UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho – UFG

Marta Azevedo – UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé – INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa – UFGD

Pedro Ignácio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grunewald – UFCG

Roque de Barros Laraia – UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D'Angelis – UNICAMP

### **Pareceristas Ad Hoc**

Ana Maria Oliveira Galvão – UFMG

Ana Maria R. Gomes – UFMG

Ana Paula Silva/PUC – MG

Carlo Sandro Campos – UFMG

Celeste Ciccarone – UFES

Dorothea Post Darella – UFSC

Léia Teixeira Lacerda – UEMS

Luiz Henrique Eloy Amado – UFRJ

Mario Ney Rodrigues Salvador – IFMS

Rosângela Célia Faustino – UEM



**Editora UCDB**

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

[www.ucdb.br/editora](http://www.ucdb.br/editora) – [editora@ucdb.br](mailto:editora@ucdb.br)

# Sumário

## Artigos

Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural ... 11 <i>Indigenous children in urban schools: from inclusive education to inter/multi-cultural education ....11</i>	
Marta Coelho Castro Troquez Marcela Guarizo da Silva	
Povos indígenas e as relações culturais, econômicas e políticas: reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade ..... 33 <i>Indigenous peoples and cultural, economic and political relations: reflections on critical interculturality and decoloniality..... 33</i>	
Matheus Moreira da Silva José Pedro Machado Ribeiro Elias Nazareno	
Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado ..... 59 <i>As comunidades virtuais do quichua equatoriano: revalorizando a língua em um espaço apropriado..... 59</i>	
Luis Fernando Garcés Velásquez	

## Escritos Indígenas

Ser Terena, professor e liderança indígena: minhas histórias, minhas memórias..... 77 Maioque Rodrigues Figueiredo	
---	--

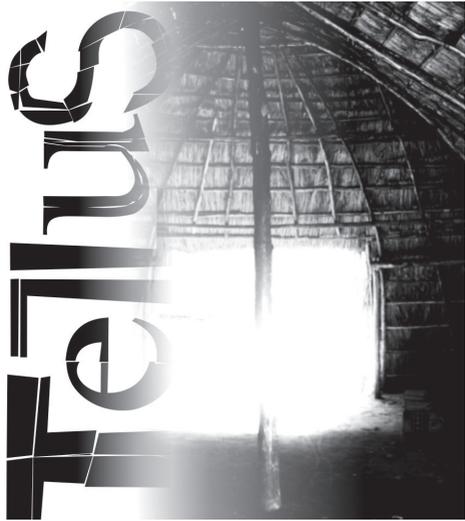
## Iconografia

Pinturas faciais dos Boe Bororo: algumas considerações visuais a partir de pesquisa etnográfica, netnográfica e bibliográfica ..... 87 <i>Facial paintings of the Boe Bororo: some visual considerations from ethnographic, netnographic and bibliographic research..... 87</i>	
José Francisco Sarmiento Nogueira Neimar Leandro Marido Kiga	

## Dossiê – Produção de material em línguas indígenas e saberes ancestrais: uma ação em muitas frentes

Apresentação do Dossiê ..... 105	
----------------------------------	--

A política de alfabetização bilíngüe: histórico, ações para a formação de professores indígenas e a produção didática.....	117
<i>The bilingual literacy policy: history, initiatives for the training of indigenous teachers and the pedagogical production</i> .....	117
<p>Rosângela Célia Faustino  Marcos Gehrke  Maria Simone Jacomini Novak</p>	
A framework for designing pedagogical materials in Indigenous languages: examples from Brazil and Mexico .....	145
<i>Um framework para projetar materiais pedagógicos em línguas indígenas: exemplos do Brasil e do México</i> .....	145
<p>Luiz Amaral</p>	
História e produção da escrita entre os Xakriabá e os Pataxóop de Minas Gerais .....	167
<i>History and writing production among the Xakriabá and the Pataxóop of Minas Gerais</i> .....	167
<p>Ana Maria R. Gomes  Célia Nunes Corrêa  Shirley Aparecida de Miranda</p>	
Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola .....	193
<i>Memory and (re)existence: the intercultural path of the program Indigenous Knowledge at School</i> .....	193
<p>Bruno Ferreira  Magali Mendes de Menezes  Maria Aparecida Bergamaschi</p>	
Escrituras (de) qom en el dominio religioso (Chaco argentino, 1950-1970) .....	217
<i>Escritas (de) qom no domínio religioso (Chaco argentino, 1950-1970)</i> .....	217
<p>Victoria Soledad Almiron  Ana Padawer</p>	
Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais.....	251
<i>Literacy in indigenous languages in the retrieval of ancestral knowledge</i> .....	251
<p>Maria do Socorro Pimentel da Silva</p>	
Los usos escritos y orales del ayöök y del español en la representación de saberes comunitarios en una escuela indígena de Oaxaca, México .....	273
<i>Oral and written uses of Ayöök and Spanish to represent community knowledge in an indigenous school in Oaxaca, Mexico</i> .....	273
<p>Julieta Briseño-Roa  Elsie Rockwell Richmond</p>	



Artigos



# Editorial

Prezados leitores,

Encerramos o ano de 2020 com o número 43 da Revista TELLUS, seguindo o propósito de apresentar diálogos pertinentes aos povos indígenas, em uma perspectiva multidisciplinar. Esta edição contempla artigos de âmbito nacional e internacional, perpassando temas como língua, educação escolar indígena e relações interculturais, além do dossiê Produção de Material em Línguas Indígenas e Saberes Ancestrais, organizado pelas pesquisadoras Ana Maria R. Gomes e Rosângela Célia Faustino. A seção Escritos Indígenas traz vivências e memórias de um professor e pesquisador Terena, e a seção Iconografia apresenta ricas imagens e reflexões acerca das pinturas faciais dos Boe Bororo.

Desejamos uma excelente leitura!

*Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento*  
Editora da Revista TELLUS



# Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural

*Indigenous children in urban schools: from inclusive education to inter/multi-cultural education*

Marta Coelho Castro Troquez<sup>1</sup>

Marcela Guarizo da Silva<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.682>

**Resumo:** Este artigo analisa políticas e práticas que orientam a educação escolar de crianças indígenas em escolas não indígenas. Os procedimentos metodológicos são de análise documental e de pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso. Para tal, discute a legislação educacional brasileira para o atendimento da diferença e as práticas pedagógicas em curso. Os resultados mostram que muito ainda está por ser feito na direção da realização de uma educação inter/multicultural que atenda aos reclames da “educação para todos”. São necessárias políticas públicas mais efetivas para que se criem as condições que garantam o cumprimento das leis e a execução de práticas pedagógicas inter/multiculturais.

**Palavras-chave:** políticas públicas educacionais inclusivas; educação escolar indígena; educação inter/multicultural; Lei n. 11.645/2008.

**Abstract:** This article examines policies and practices that guide the education of Indigenous children in non-indigenous schools. The methodological procedures are of documentary analysis and qualitative research of type case study. To this end, discusses the Brazilian educational legislation for the care of the difference and pedagogical practices in progress. The results show that much remains to be done in the direction of conducting an inter/multicultural education that meets the claims of “education for all”. More effective public policies are needed in order to create the conditions to ensure compliance with laws and enforcement of inter/multicultural pedagogical practices.

**Keywords:** educational inclusive public policies; indigenous school education; inter/multicultural education; Law n. 11.645/2008.

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas e práticas voltadas à educação escolar indígena (EEI) no Brasil, desde que se impuseram, foram pautadas por ideais colonizadores, civilizatórios, etnocêntricos, normativos, dados a partir do olhar europeu. Tal olhar desconsiderou as línguas, as histórias, as culturas, os modos de ser e de organizar o mundo dos povos indígenas, os quais foram considerados “selvagens” e “primitivos”. Sob esta ótica, eles precisariam ser pacificados e transformados em trabalhadores nacionais e, assim, uma vez civilizados, seriam integrados à sociedade “civilizada”. A política indigenista notadamente voltada à integração dos indígenas atravessou o período do império e perdurou até o período republicano (FERREIRA, 2001; TROQUEZ, 2006; 2012a, 2015).

A situação só começou a mudar no processo de redemocratização do país, a partir do final dos anos 1980, com a mobilização social em defesa dos direitos indígenas, entre eles, o direito à educação diferenciada garantida na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), que, no Artigo 231, reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização.

A partir da CF 1988, outros documentos oficiais foram elaborados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas com professores e gestores indígenas. O conjunto de documentos legais e normativos direcionados à EEI viabilizou a criação, a construção e a expansão de escolas indígenas em diversas áreas do país, como escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e multilíngues, localizadas nos territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009). A legislação garantiu também professores e gestores indígenas, calendários próprios, currículos e materiais didáticos específicos, ensino na língua materna do aluno, entre outros fatores pertinentes. Entre outros documentos, destacamos: *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996*, a qual reforçou o direito constitucional que assegurou “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas

e processos próprios de aprendizagem” (Art. 32) e dispôs sobre as responsabilidades da União em proporcionar a “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (Art. 78 e 79); o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998*, que foi construído no sentido de orientar e subsidiar a construção de currículos diferenciados em cada escola indígena do país; a *Resolução CNE/CEB n. 03/1999*, que criou a categoria de escola indígena e fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no país; o *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009, o qual dispôs sobre a Educação Escolar Indígena e definiu sua organização em territórios etnoeducacionais; a *Resolução CNE/CEB n. 5/2012*, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Os avanços legais possibilitaram a ampliação do número de matrículas de crianças indígenas em todas as modalidades educativas (INEP/MEC, 2012). Entretanto, as realidades escolares vividas pelos indígenas no Brasil são bastante diversificadas. De acordo com dados do IBGE, em 2010, a população indígena no país, ultrapassava 800.000 pessoas, cerca de 36,2% de indígenas residiam em área urbana, o que correspondia a 379.534 indígenas vivendo nas cidades. Em 2010, o estado de Mato Grosso do Sul contava com 77.025<sup>3</sup> indígenas no total, sendo que 15.867 residiam fora das áreas indígenas. Os dados indicam que nem todos os alunos estão em escolas indígenas específicas, dentro das áreas indígenas. Há muitos indígenas que estudam em escolas não indígenas ou não específicas. Estes estão em escolas públicas rurais, ou nas periferias das cidades, ou em escolas urbanas particulares. Na cidade de Dourados, constatamos a presença de alunos indígenas nestas situações escolares (SILVA, 2013; TROQUEZ, 2016; 2017; TROQUEZ; GUARIZO, 2018).

Segundo Mancini e Troquez (2009), muitos estereótipos e preconceitos a respeito dos indígenas foram construídos historicamente e disseminados através de práticas cotidianas e escolares, sobretudo, a partir de representações e ideias veiculadas por livros didáticos. Essas práticas se fundamentam em pretensões hegemônicas que têm marcado profundamente a maneira como os indígenas têm sido representados na/pela sociedade brasileira. Por conta disto, os indígenas ainda

---

<sup>3</sup> Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena, a população indígena de MS, em 2019, somava 80.459 habitantes (SECID/MS, 2019).

são retratados a partir da recorrência a generalizações e simplificações que os situam no passado, como povos “primitivos”, “atrasados” que pararam no tempo, não evoluíram, e, em consequência, são negados enquanto parte integrante da população brasileira na atualidade.

As ações de preconceito, de intolerância e até mesmo de violência, propagadas e praticadas ao longo dos anos pela sociedade são, em grande medida, produto da falta de informação relativa ao “outro”. A instituição escolar pode e deve reconfigurar tais paradigmas e promover relações interculturais mais favoráveis em relação aos povos indígenas. Para tal, torna-se imprescindível o tratamento adequado da questão indígena nas salas de aulas através da proposição de práticas curriculares e pedagógicas que atentem para as histórias, para as culturas, para as diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas brasileiros.

Neste contexto, duas questões devem ser destacadas: uma delas é a presença de crianças indígenas em escolas urbanas (não indígenas). Estas crianças são “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2012) e merecem um tratamento adequado/diferenciado por parte da escola devido às suas especificidades socioculturais e linguísticas (entre outras), e, neste caso, impõem-se a necessidade de uma educação na perspectiva inter/multicultural (TROQUEZ, 2016). Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) usam o termo “inter/multicultural” para se referirem a uma proposta de educação para contextos de diversidade cultural sem fazer distinção entre multicultural e intercultural. Para os autores, esta educação deve promover a comunicação entre culturas e pressupõe respeito ao outro, troca de ideias e de práticas culturais. Neste artigo, estaremos usando o termo nesta perspectiva.

A educação inter/multicultural demanda a proposição e implementação de políticas públicas que atentem para as diferenças socioculturais e linguísticas destes indígenas em contextos inter/multiculturais. Outra questão importante é o tratamento adequado da temática indígena que deve ser realizado em todas as escolas do país, por conta da necessidade do enfrentamento/desconstrução de estereótipos e preconceitos (MANCINI; TROQUEZ, 2009) e, também, no sentido de atender à Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas indígenas na educação básica.

Diante do exposto, cabe questionarmos sobre as políticas e práticas de educação formal, destinadas a crianças indígenas que se encontram fora das escolas

específicas e/ou diferenciadas. Sobretudo, cabe questionarmos sobre as políticas de educação em contextos de diferença cultural, as quais devem abranger não só a legislação educacional, mas todo o processo em questão até sua execução nas instituições escolares. A legislação é importante no sentido de que normatiza as formas de financiamento, a implementação e a execução das ações. Neste sentido, é importante investigar/conhecer o que diz a legislação educacional sobre o assunto em tela, mas também, faz-se necessário atentar para as práticas em curso.

Nesta direção, focaremos nosso estudo da legislação educacional em alguns pressupostos da educação inclusiva e da educação inter/multicultural e, ainda, refletiremos sobre práticas a respeito do atendimento de crianças indígenas em escolas urbanas tomando como referência dados de pesquisas realizadas no município de Dourados, MS e região. Iniciaremos com a discussão a respeito da legislação educacional brasileira para contextualizar os aspectos normativos que subsidiarão as demais reflexões.

## **2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao questionarmos a legislação educacional brasileira no que diz respeito ao tratamento das diferenças nas salas de aulas “comuns” em contextos inter/multiculturais, verificamos que as políticas nacionais a este respeito se encontram fundamentadas na perspectiva de educação inclusiva. A construção de políticas de educação inclusiva no Brasil está ancorada em documentos internacionais e nacionais. No âmbito internacional, os pressupostos da educação inclusiva (igualdade, liberdade, dignidade, não discriminação, direito à educação obrigatória) estão presentes desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas, 1948). As perspectivas da legislação educacional atual, tanto em âmbito nacional como internacional, norteiam a ideia da inclusão da diferença a partir do enfoque da escola para todos (TROQUEZ, 2012a; 2012b; 2016).

Neste sentido, buscamos refletir sobre os princípios da educação inclusiva que se fundamentam na premissa da “escola para todos”. Segundo Troquez, esses princípios emergiram “no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, com os grandes movimentos sociais e as reivindicações de grupos socialmente marginalizados (trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros)”, requerendo ações que viabilizassem “melhores condições de vida

(saúde, trabalho, educação), e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política” (TROQUEZ, 2012b, p. 241).

No cenário das políticas públicas educacionais, a educação toma um caráter inclusivo no sentido de atender as demandas da educação para todos. Para Carvalho (2014, p. 14) “a educação inclusiva não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da educação especial e sim a qualquer aprendiz”. Portanto, instituições inclusivas são aquelas que atendem a “todos” no sentido social, cultural, como também no das necessidades educacionais especiais, sem distinção, reconhecendo as diferenças individuais, não negando sua existência, mas respeitando-os por meio do exercício da alteridade. Desta forma, respeitando-se o princípio da igualdade de acesso/atendimento, aliado ao respeito à diferença.

Nesse contexto, duas conferências mundiais repercutiram no ideário da inclusão: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Espanha, 1994<sup>4</sup>. Os documentos resultantes destas conferências tiveram grande impacto nas políticas de educação inclusiva no Brasil e nas políticas de educação diferenciada para povos considerados tradicionais como os povos indígenas (TROQUEZ, 2012a, 2012b). Segundo destaca Costa *et al*:

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (COSTA *et al.*, 2000, p. 1).

No contexto nacional, atentamos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/1996), que reafirma o direito à educação garantido na

---

<sup>4</sup> Segundo alerta Régis Silva (2008), ambas as declarações devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais elaboradas a partir do Consenso de Washington, em meados dos anos 80, do século XX, em que os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e, especificamente, o papel do Estado gestor. Contudo, este não é o objetivo deste artigo.

Constituição Federal de 1988, tomando como princípios “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, Art. 3º). Este, entre outros artigos, garante a educação diferenciada aos povos indígenas e às populações do campo. Pela LDBEN/1996, deve-se, portanto, considerar as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos propostos para o ensino, ou seja, de maneira a atender as demandas da inclusão de forma contextualizada.

A partir daí, foram criadas as normatizações e diretrizes específicas para a realização da educação inclusiva – decretos, resoluções, portarias e notas técnicas –, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado e à educação diferenciada voltada à diversidade étnica, cultural e linguística dos diferentes grupos (BRASIL, 2008a, 2010, 2015). No que se refere a orientações curriculares, para atender às demandas nesse contexto, destacamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1980, os quais apontavam os temas transversais relacionados ao pluralismo cultural, argumentando que “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 63). O documento esclarece a importância de serem consideradas as diferenças socioculturais existentes entre os povos, pois segundo consta “existem diferenças marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos” (BRASIL, 1997, p. 28).

Tais instrumentos legais reafirmam o direito estabelecido na Constituição Federal (Artigo 205), a qual assegura a educação como direito de todos. Em 2007 e 2008, o MEC publicou e distribuiu cinco cadernos da coleção “Indagações sobre currículo”, dois dos quais tratavam de temas diretamente relacionados à diversidade cultural: “Currículo, conhecimento e cultura”; “Diversidade e currículo”. Estes cadernos foram elaborados por pesquisadores da área na perspectiva de ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica e traziam discussões pertinentes à diversidade cultural, educação intercultural e currículo.

Conforme analisado por Troquez (2012a), não há proposições legais específicas para o atendimento diferenciado de crianças indígenas em escolas fora das áreas indígenas. Há orientações para uma educação para a cidadania, para o

respeito à diversidade, para a atenção às diferentes culturas no ambiente escolar, as quais devem ser consideradas na parte diversificada do currículo, num contexto de pluralidade cultural. Cabe ressaltar que a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos “pertinentes à história do Brasil” (TROQUEZ, 2012a, p. 140).

Em 2008, foi instituída a Lei 11.645, a qual altera o artigo 26 da LDBEN/1996, incluindo a obrigatoriedade do estudo de aspectos da história e da cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica brasileira. O artigo já havia sofrido alteração em 2003, por meio da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. De acordo com Mussi, Urquiza e Vargas (2010), “Essas leis dispõem sobre a inclusão, no currículo escolar, de conteúdos sobre a história e a cultura dos brasileiros afrodescendentes e indígenas, grupos sociais excluídos da história de desenvolvimento do país, diminuídos moralmente e severamente discriminados ao longo dos séculos”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) reforçam os pressupostos da educação inclusiva, baseados na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças, e toma como princípios, entre outros, a “igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola” (BRASIL, 2010, Art. 4º). Em termos de legislação, ainda destacamos: Decreto n. 7084/2010; Decreto n. 7612/2011; Lei n. 12.764/2012; Lei n. 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE/2014 tem como diretrizes, entre outras, a “universalização do atendimento escolar”, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014).

Podemos dizer que há avanços no que diz respeito à legislação educacional para a proposição da educação inclusiva no Brasil num contexto de diversidade cultural; contudo, há muitos desafios práticos para que essa educação realmente seja efetivada nas instituições de educação básica em nosso país. As políticas públicas não se efetivam apenas a partir da promulgação das legislações. É necessário que se criem as condições de sua implementação e execução junto às instituições educativas para que não virem letra morta. Segundo Bruno (2006,

p. 18): “A educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los”.

Essas considerações nos levam a refletir sobre as implicações das políticas de inclusão para as práticas pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito a práticas que promovam o respeito à diferença e a interculturalidade.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS INTER/MULTICULTURAIS**

No contexto da educação, a ideia de inclusão educacional está baseada no princípio do respeito às diferenças e da igualdade de direitos e/ou oportunidades de acesso e de sucesso nos processos escolares. Para Carvalho (2014), a ideia de “inclusão pressupõe exclusão” e, em muitos casos, a “exclusão nem sempre é visível, como é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é espacial”. A exclusão se apresenta também sob formas dissimuladas e simbólicas que estão presentes nas representações sociais a respeito dos diferentes/excluídos (CARVALHO, 2014, p. 51).

O efeito de excluir e estereotipar diferentes sujeitos e povos tem raízes históricas. No que diz respeito a minorias étnicas e/ou raciais, o processo de colonização europeia, foi extremamente desfavorável, pois o etnocentrismo europeu procurou imprimir sua suposta superioridade em detrimento dos povos colonizados, entre eles, os negros e os indígenas (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 12; TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, p. 02).

Segundo Silva, Ferreira e Silva (2013, p. 254): “A distribuição do trabalho por meio da racionalidade (etnocêntrica) europeia destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o trabalho escravo”. A exclusão das minorias foi uma construção social e histórica orientada por etnocentrismos e preconceitos, conduzida a partir de processos de dominação social em que o sistema capitalista produziu os “pobres”, outras minorias excluídas, pois a escola, como se sabe, historicamente atendeu às elites. Outros excluídos foram as pessoas com deficiências as quais eram isoladas nos processos educativos e tratadas a partir de práticas de assistencialismo. Conforme Carneiro (2012, p. 82), “historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda a população brasileira”.

Considerando as colocações de Arroyo (2012), precisamos questionar as políticas e diretrizes oficiais que podem ser reveladoras de significados e de reconhecimentos a respeito dos diferentes.

Se se afirmam avanços nas presenças da diversidade, não há como não questionar as políticas tradicionais, distributivas, inclusivas, compensatórias, legitimadas nas relações políticas de segregação, de pensar e alocar os diferentes, de vê-los como excluídos, deficientes, no atraso moral e cultural. Ao se fazerem presentes, visíveis, contestam essas formas de vê-los, de reconhecê-los. Contestam as tradicionais políticas e formas de desfigurar a diversidade com olhares e tratos preconceituosos. (ARROYO, 2012, p. 136).

No que diz respeito à presença dos diferentes, talvez a melhor via não seja a da educação inclusiva, mas sim, a da educação inter/multicultural. Para Arroyo, as presenças afirmativas dos povos diferenciados, os quais reivindicam espaços nas agendas políticas, tem trazido avanços significativos para o campo das políticas públicas. Um avanço significativo é o Estado “repensar a forma de tratar” os diferentes (ARROYO, 2012, p. 136).

O Estado, seus órgãos de formulação, gestão, avaliação e análise de políticas são obrigados a desconstruir as formas de tratá-los, como inferiores, carentes, conseqüentemente são obrigados a repensar seu caráter distributivo, inclusivo, reparador e compensatório de carências. [...] Reconhecê-los como carentes é uma forma de não reconhecimento. (ARROYO, 2012, p. 137).

Esta nova forma de tratar os diferentes implica em tratá-los como sujeitos de direitos, de reconhecimento. E este tratamento deve ser dispensado à educação.

Para subsidiar um diálogo sobre a educação inter/multicultural, há necessidade do reconhecimento da alteridade e, portanto, do diferente (SILVA, 2013, p. 122). Num contexto de diversidade étnica, o reconhecimento do outro e a aceitação das diferenças, sem entendê-las como elementos de inferiorização ou estigma, promovem uma real democracia na educação. Um relacionamento de respeito à alteridade (do outro) possibilita a desconstrução de estereótipos e quebra barreiras no ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre o conceito de interculturalidade, ressaltamos que, segundo Candau (2002), esta pode ser considerada como processos que orientam e têm por base o reconhecimento do **direito à diferença** e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Para a autora, a interculturalida-

de tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Ela avalia que o processo baseado na interculturalidade não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Ao contrário, reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. A autora ainda esclarece que:

[...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os **diferentes grupos sociais e culturais**. Uma educação para a **negociação cultural**, que enfrenta os **conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais** nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAUI, 2002, p. 52, grifo nosso).

Compreende-se que a interculturalidade assim definida não é uma forma de anular as diferenças e nem de extinguir conflitos, e sim uma ação baseada na relação entre grupos sociais e étnicos, orientada por processos de negociações que buscam enfrentar e favorecer dinâmicas sociais, promovendo um diálogo entre os diferentes grupos e amparada na construção de uma sociedade democrática, humanizada, pluralizada e capaz de conviver com as diferenças. Em respeito a essas questões, notamos a busca afirmativa da democracia em todas as instâncias, de modo a buscar um diálogo respeitoso num contexto de diversidade e diferença. “Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que os excluem ou os tornam diferentes. As certezas que foram socialmente construídas devem se fragilizar e desvanecer” (CANDAUI, 2005, p. 16).

Tedeschi (2008, p. 15) pontua que “não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um”. É importante frisar que a interculturalidade só existe porque há um ponto de diferenciação entre o eu e o outro. É uma prática que busca superar preconceitos e estereótipos introduzidos na sociedade a partir de um olhar dominante/hegemônico e monocultural. Logo, interculturalidade é

[...] um espaço de **negociação** e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade

não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2002, p. 53).

Notamos que as manifestações interculturais são condições características da sociedade atual, de modo que os sujeitos realizam práticas interculturais constantemente, em diferentes âmbitos. Deste modo, evidencia-se que a interculturalidade é fruto das variedades de trocas e interação culturais, essas por sua vez não são estáveis e sim susceptíveis a transformações e influências externas. A partir desta perspectiva, a prática da interculturalidade ultrapassa o campo do cultural, mas avança para o terreno do social e do político, ou seja, não fica alheia às desigualdades sociais e aos conflitos de poder. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2002, p. 52). Fleuri (1999, p. 280) ressalta que “a interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”.

Tais propensões requerem que as políticas educacionais e as ações pedagógicas sejam conectadas coerentemente, onde os profissionais da educação estejam conscientes das diversas possibilidades identitárias presentes no ambiente educativo, tornando indispensável compreender os processos de negociação cultural e interculturalidade, pois sua atuação dependerá das relações e convívio com diversas culturas, fato que permite oportunizar uma aproximação com o diferente, configurando novas concepções e olhares nas relações interétnicas.

Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) usam o termo “inter/multicultural” para se referirem a uma proposta de educação para contextos de diversidade cultural sem fazer distinção entre multicultural e intercultural. Para os autores, esta educação deve promover a comunicação entre culturas e pressupõe respeito ao outro, troca de ideias e práticas culturais.

Para que as práticas inter/multiculturais sejam efetivadas é necessário que estejam amparadas/viabilizadas por políticas públicas pertinentes. Conforme Silva (2013), “o fato de existirem escolas diferenciadas para os indígenas não tem sido

um fator determinante para que todos os pais matriculem seus filhos nestas instituições, pois há um número significativo de crianças indígenas em escolas não específicas”. Tais apontamentos propõem algumas indagações, entre as quais, aquelas sobre o modo que vem sendo desenvolvido o currículo e realizada a prática pedagógica em salas multiétnicas nestas escolas.

Os autores Cortesão e Stoer (1999, 2003) propõem a realização de “uma educação intercultural e da gestão da diversidade na sala de aula” no sentido de atender às diferenças dos alunos, numa perspectiva de interculturalidade. A partir da realização de pesquisa ação, que permite conhecer melhor os alunos, em salas de aulas inter/multiculturais, os/as professores/as organizam práticas pedagógicas que possibilitam “adequar (recriando) o processo de aprendizagem às características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo”. O professor inter/multicultural deve ser sensível à existência de diferentes grupos socioculturais na mesma sala de aula e às diferenças individuais dos alunos e estar apto a proporcionar a diferenciação do ensino de acordo com as diferenças individuais, psicoafetivas ou socioculturais dos alunos “como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso” (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 205).

A partir destas considerações e do aparato legal discutido, podemos pensar num contexto favorável à realização da educação escolar indígena inter/multicultural em contextos urbanos, pois espera-se que os ideais da inclusão referidos ao respeito à diferença e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar conclamados na “escola para todos” sejam respeitados. Isto depende da implementação e da execução das propostas de educação. O que nos leva a indagar: como as ações vêm ocorrendo? Ocorre ou não a aplicabilidade das prerrogativas legais?

Na sequência, discutimos dados de investigações sobre práticas pedagógicas em escolas urbanas.

#### **4 CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE DOURADOS, MS**

Silva (2013), Troquez (2016; 2017) e Troquez, Rocha e Minhos (2018) realizaram pesquisas em escolas urbanas de ensino fundamental de Dourados, MS, e região que atendem crianças indígenas. As pesquisas tiveram como objetivos, entre outros, investigar o tratamento dispensado às crianças indígenas, no sentido

de identificar a existência de propostas de diferenciação curricular ou pedagógica voltadas a estas crianças; e também investigar o tratamento dado à temática indígena (história e cultura), no sentido de verificar o cumprimento do artigo 26 da LDBEN, com redação dada pela Lei n. 11.645, de 2008.

Dourados, MS, tem uma reserva indígena com uma população superior a 15.000 indígenas de três grupos étnicos: Kaiowá, Guarani e Terena. Na reserva, há escolas específicas para a população indígena, contudo, alguns indígenas preferem estudar nas escolas da cidade. Muitos destes residem na área urbana. Na atualidade, há uma incidência de estudantes indígenas em escolas não específicas rurais ou urbanas, por diferentes motivos: por não terem escolas específicas onde residem, por residirem na área urbana ou, em outros casos, por preferirem estas escolas às escolas indígenas, sendo a escolha própria ou dos pais. Há casos em que os pais colocam os filhos em escolas públicas “da cidade”, ou os que têm melhores condições financeiras colocam os filhos em escolas particulares, alegando buscar um ensino melhor para seus filhos. Segundo Troquez (2006, p. 114), boa parte dos estudos em torno da temática da escolarização de crianças indígenas em áreas urbanas denuncia os conflitos e preconceitos vividos por estes estudantes nas relações interétnicas com os não índios e a ausência de propostas pedagógicas diferenciadas na direção de um tratamento adequado da diferença indígena nas salas de aulas.

No ano de 2012, no município de Dourados, havia 44 escolas municipais e, entre essas, sete foram identificadas como escolas indígenas<sup>5</sup> e 37 como escolas não indígenas. Considerando as 37 “escolas não indígenas”, 20 delas atendiam alunos indígenas, ou seja, mais da metade (SILVA, 2013, p. 83). Nas pesquisas mais atuais, a situação é similar. Há o acréscimo de uma escola não indígena no município. E os dados de alunos indígenas em escolas urbanas oscilam de ano para ano de acordo com as matrículas.

As pesquisas apontam que as escolas não indígenas não realizam práticas pedagógicas diferenciadas para atender as crianças indígenas, nem possuem um projeto institucional para o trabalho sistemático e adequado do ensino da história

---

<sup>5</sup> Cinco das escolas indígenas ficam na Reserva Indígena de Dourados (RID). Uma das escolas fica na Aldeia Panambizinho, Distrito do Panambi, a Escola Municipal Indígena Pa’i Chiquito-Chiquito Pedro; e a Escola Municipal Francisco Meireles fica na Missão Evangélica Caiuá. Esta escola, embora não seja oficialmente uma escola indígena, atende prioritariamente alunos indígenas da RID.

e cultura indígena. Ficou evidenciado que, apesar de receber alunos indígenas, as escolas não trabalham sistematicamente a questão indígena. O que acontece são ações esporádicas e pontuais feitas por alguns professores, sobretudo, por ocasião do “Dia do Índio”.

Os dados dos estudos mostram que os docentes desconhecem as histórias de vida relativas aos alunos que frequentam suas escolas, existindo, assim, uma ruptura no diálogo intercultural. Fato digno de nota foi a inexistência de oferta de capacitações e formações para atender a essas demandas, bem como o pouco conhecimento relativo à história e cultura dos povos indígenas que vivem na Reserva Indígena de Dourados e em outras regiões de Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013), por parte de professores e gestores locais. As menções das interlocutoras com a pesquisadora evidenciam que em algumas situações o diálogo entre aluno e professor não ocorre de forma horizontal. Expressam, de forma a pedir ajuda, que alguns alunos indígenas, cuja língua materna não é o português, ficam em silêncio durante os primeiros anos da alfabetização, até se familiarizarem com a Língua Portuguesa. Isto impõe-nos a necessidade urgente de preparar ambientes realmente inclusivos nos contextos inter/multiculturais.

Ainda, os materiais didáticos e/ou livros para o desenvolvimento de conteúdos relativos à história e cultura dos povos indígenas brasileiros são escassos, e os poucos livros que há nas bibliotecas são minimamente aproveitados pelos docentes. As escolas utilizam livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), entre os quais, alguns trazem conteúdos relacionados à temática indígena de maneira generalizada ou simplificada, ou tratada de forma superficial.

É uma discrepância estipular que as escolas devam contemplar conteúdos relativos aos aspectos da história e da cultura dos índios brasileiros em seu currículo institucional, se os próprios professores que convivem com esses alunos os desconhecem. O que geralmente ocorre é uma abordagem superficial relatada a partir dos primórdios da colonização, pelo viés da história do “descobrimento do Brasil” (ainda!).

Pelo exposto, muito ainda está por ser feito na direção da realização de uma educação inter/multicultural que atenda aos reclames de uma “educação para todos” que seja de fato inclusiva e que corresponda aos ideais democráticos. Também, no que diz respeito ao estudo da história e da cultura indígena na escola, torna-se oportuno destacarmos a pergunta de Bergamaschi e Gomes

(2012, p. 54): “[...] por que uma lei para obrigar esse estudo?”. A resposta curta seria: porque este estudo não estava sendo realizado! Contudo, as pesquisas nos mostram que, mesmo com a lei em vigor há pelo menos dez anos, o estudo ainda está por ser feito de forma sistemática e adequada. Este dispositivo legal foi criado no sentido de dar visibilidade às histórias e às culturas dos povos indígenas brasileiros e também de dirimir preconceitos.

São necessárias políticas públicas mais efetivas para que se criem as condições que garantam o cumprimento das leis e a execução de práticas pedagógicas inter/multiculturais que contemplem a diferença indígena em todos os aspectos reclamados: enquanto sujeitos de direitos reais (os alunos indígenas) e enquanto conteúdos escolares (a história e a cultura dos povos indígenas).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil é um país caracterizado por sua diversidade, acaba por constituir-se em um grande e magnífico mosaico cultural, com diferenças étnicas, de gênero, políticas, sociais, religiosas, linguísticas e econômicas. Esses elementos proporcionam um eclético modo de viver, de relacionar-se e de ter diferentes posicionamentos, visões de mundo e interpretações. É essa dinâmica forma de pensar e de viver que torna o Brasil rico epistemologicamente, sendo o dever de cada cidadão contribuir para tornar a nação justa e democrática, resguardando os direitos individuais. Considerar as diferenças culturais, sociais e econômicas, entre outras, é um dos desafios postos para a escola atual, o qual tem reflexo também na formação e prática docente.

De fato, há uma busca por eximir preconceitos e discriminações por parte de alguns segmentos da sociedade, e tais esforços procuram corresponder às demandas dos direitos humanos. Essas perspectivas vêm crescendo e tomando força ao longo dos séculos. A Declaração Mundial de Educação para Todos e seus desdobramentos nacionais contribuem para este cenário. No que concerne à temática indígena, notamos que muito já fora conquistado em aspectos políticos e legais. Apesar disso, no ambiente educacional, sobretudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas, há uma grande lacuna a ser preenchida, visando erradicar estigmas decorrentes do processo histórico, devido à falta de respeito às diferenças.

A violência física ou psicológica é resultante do preconceito e da falta de informação. Compreender as questões de alteridade e respeito às diferenças são requisitos basilares para uma convivência pacífica no ambiente educacional e social. Notamos a necessidade de desprendimento e predisposição em conhecer o outro, o diferente, o desigual, sem estereótipos ou preconceitos.

Isto nos leva a defender a proposição de uma educação amparada na perspectiva inter/multicultural a partir da qual as práticas pedagógicas buscariam não suprimir ou negar as diferenças existentes no ambiente escolar; ao contrário, buscariam favorecê-las, tornando a escola um local favorável ao encontro entre os/as diferentes. Deste modo, faz-se necessário conhecer e compreender a alteridade e o contexto em que está inserida a educação. Tal apreensão proporcionará o reconhecimento das diferenças existentes entre os variados grupos humanos, na busca por uma convivência social democrática amparada no respeito mútuo. O estigma de uma sociedade padronizada e homogeneizadora já não é mais admissível, nem no âmbito social mais amplo, quanto menos ainda no âmbito educacional/escolar. Evidenciamos que paradigmas como esses devem ser desconstruídos. É preciso reconhecer e respeitar as diferenças e as singularidades de cada grupo existente em cada localidade.

Tendo em vista a inúmera variedade de povos indígenas, entre outros povos diferenciados, existentes em nosso país, e suas respectivas histórias, línguas e dinâmicas culturais, torna-se uma tarefa quase impossível conhecer todos os povos e suas singularidades; porém, buscar conhecer e compreender, ao menos, as populações que estão ao nosso redor é pré-requisito para uma boa convivência. Neste contexto, entendemos a urgência da implantação, implementação e execução de políticas e práticas pedagógicas diferenciadoras e/ou inter/multiculturais. Que caminhem no sentido da construção de conhecimentos sobre “os outros” e da desconstrução das desigualdades e das barreiras entre os diferentes. Para isto, a formação docente deve ser orientada inter/multiculturalmente, para que possa atuar de forma a corroborar os direitos dos cidadãos, sobretudo, o direito de serem diferentes e serem respeitados nas suas diferenças.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 8 de janeiro de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 25 de junho de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 7*, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 6.861*, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília-DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.645. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. CNE. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá

outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Org.). Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. [Introdução]. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CANDAU, Maria Vera. Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo na contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2003. p. 189-208.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

COSTA, Ana M. Bénard; LEITÃO, Francisco Ramos; SANTOS, Jorge; PINTO, José Vaz; FINO, Noêmia Duarte. Diferenciação curricular e inclusão. *In: Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes*. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>. Acesso em: nov. 2009.

FLEURI, Reinaldo M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-89, maio/ago. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica: 2012* – Resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2013.

MUSSI, Vanderléia P. L; URQUIZA, Antonio H. A.; VARGAS, Vera L. F. *Culturas e história dos povos indígenas, módulo 3: reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas*. Campo Grande, MS: UFMS, 2010. 58 p., il. 30 cm.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-72, maio 2013.

SILVA, Marcela Guarizo. *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural*. 2013. 156 f. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. A universalidade das políticas públicas da diferença: o caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL- O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE*, 4., Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia, MG: Digiteca Multmídia Ltda., 2008. v. IV. p. 1-17. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

TEDESCHI, Losandro Antônio. Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. *In: TEDESCHI, L. A; RAMOS, A. D.; SILVA, A. L. F.; KNAPP, C.; FERREIRA, B. (Org.). Abordagens interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, n. 16, p.181-208, jan./jun. 2009.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade étnico-racial em instituições de ensino fundamental de Dourados que atendem alunos indígenas. *In: Jornada Nacional de Educação da UFMS, 9., Naviraí. Anais [...].* Naviraí: UFMS, 2017.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. O tratamento da diversidade em escolas urbanas que atendem alunos indígenas: desafios para uma educação intercultural. *In.: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; FILHO, Miguel Gomes. Educação, diversidades e inclusão: os desafios para a docência.* São Paulo: Life, 2016. p. 65-78.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).* Dourados: Editora da UFGD, 2015. [E-book].

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.* 2012. 338f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012a.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). *Monções – Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 1, p. 235-56, out. 2012b.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005).* 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; GUARIZO, Marcela. Políticas de Inclusão e Práticas Educativas. *In.: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise (Org.). Formação docente para a educação infantil: experiências em curso.* Dourados: Editora da UFGD, 2018. (Coletânea).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/current>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; ROCHA, Rosiléia Ferreira; MINHOS, Denise Ferreira Rocha. Tratamento da diversidade/diferença indígena em escolas urbanas do município de Itaporã, MS. *Interletras*, Dourados, v. 7, n. 27, p. 1-13, abr./set. 2018.

**Sobre as autoras:**

**Marta Coelho Castro Troquez:** Pós-doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: martatroquez@gmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

**Marcela Guarizo da Silva:** Mestre em Educação. Professora na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS. E-mail: marcela\_guarizo@hotmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2200-1023>

Recebido em: 2 de março de 2020.

Aprovado para publicação em: 24 de junho de 2020.

# **Povos indígenas e as relações culturais, econômicas e políticas: reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade**

*Indigenous peoples and cultural, economic and political relations: reflections on critical interculturality and decoloniality*

Matheus Moreira da Silva<sup>1</sup>  
José Pedro Machado Ribeiro<sup>1</sup>  
Elias Nazareno<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.684>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo problematizar e comparar interpretações e relatos voltados à interculturalidade crítica, decolonialidade e ecologia de saberes, os quais articulam elementos culturais, epistêmicos, materiais e simbólicos ligados ao papel das mudanças culturais e econômicas dos povos indígenas brasileiros, de diversas etnias, diante dos vários segmentos da sociedade nacional. Lançamos mão de olhares antropológicos, de abordagem hermenêutica, utilizando como opção política e metodológica a pedagogia decolonial, as reflexões próprias, estabelecendo debates significativos para identificar ideias e posturas (também políticas) sobre as imposições do Ocidente ante os povos indígenas. A proposta aqui estabelecida pretende reunir questões vinculadas aos sistemas políticos e comerciais das várias comunidades indígenas e os embates epistemológicos que constituem esses cenários, bem como analisar, em torno da interculturalidade, as mudanças históricas ocasionadas pelos vários segmentos da sociedade nacional.

**Palavras-chave:** interculturalidade crítica; decolonialidade; povos indígenas; diversidade; comércio.

**Abstract:** This article aims to problematize and compare interpretations and reports aimed at critical interculturality, decoloniality and ecology of knowledge, which articulate cultural, epistemic, material and symbolic elements linked to the role of cultural and economic changes of Brazilian indigenous peoples, of different ethnic groups, in view of the various segments of national society. We made use of anthropological views, of a hermeneutic approach, using

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

decolonial pedagogy as a political and methodological option, our own reflections, establishing meaningful debates to identify ideas and postures (also political) about the impositions of the West before the indigenous peoples. The proposal established here aims to bring together issues related to the political and commercial systems of the various indigenous communities and the epistemological clashes that constitute these scenarios, as well as to analyze, around interculturality, the historical changes caused by the various segments of the national society.

**Keywords:** critical interculturality; decoloniality; Indian people; diversity; business.

## 1 O (RE)PENSAR DOS POVOS INDÍGENAS DIANTE DO MUNDO CAPITALISTA

Historicamente, para a sociedade ocidental dominante, os povos indígenas foram e são vistos como grupos isolados, com culturas<sup>2</sup> periféricas e marginais. Para Taukane (2003), esses povos são caracterizados, perante os não indígenas, como desfavorecidos, marcados por discriminações, exclusões sociais, explorações, preconceitos e escravidão.

No Brasil, existem diversos povos com representações culturais distintas, línguas e saberes próprios – uma gama de diversidade cultural. Em relação aos povos indígenas, o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esclarece que “[...] o Brasil é composto por 305 etnias indígenas e 274 línguas distintas” (p. 5), com diferentes formas de perceber e lidar com o mundo, já que um *mundo* sem diversidade é um *mundo* morto. Nesse viés, as concepções que Taukane (2003, p. 11) discute estão amparadas por uma trama complexa de saberes,

[...] infelizmente existem muitos preconceitos a respeito de nosso povo, talvez pela falta de informação sobre o assunto. Às vezes, o índio, era visto como um selvagem, atrasado e incapaz de lutar por seus direitos, ou como um coitadinho, uma vítima de armação que saía sempre perdendo.

Deparamo-nos com povos que oprimem os povos indígenas desde 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil, que utilizam ideologias as quais buscam

---

<sup>2</sup> Para Laraia (2002), o termo “cultura” é um dos temas centrais mais discutidos nos últimos 100 anos pelos antropólogos; o assunto tem se demonstrado inesgotável. O desenvolvimento desse termo é útil para a compreensão do paradoxo da vasta diversidade cultural da humanidade. É complexo: inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

romper a diversidade cultural e estabelecem uma cultura maior, na qual os grupos sociais têm os mesmos valores, hábitos, costumes e as mesmas tradições.

Costumes, conhecimentos, mitos, culturas, relações de comércio e línguas dos povos indígenas são frequentemente questionadas pela sociedade não indígena. São poucas as populações que não sofreram influências que, em grande parte, foram estabelecidas por relações de contatos interétnicos com ações que visavam lucrar com a exploração cultural e comercial. Nesse sentido, Barbieri (2014, p. 132) argumenta:

Sabemos que os povos indígenas no Brasil têm um vastíssimo patrimônio cultural, comercial e imaterial, advindo dos seus padrões de comportamentos, símbolos e significados e não têm a verdadeira noção do valor econômico de seus conhecimentos e práticas culturais tradicionais, merecendo maior proteção jurídica.

Assim sendo, surge o propósito de entender essas questões comerciais tanto no contexto indígena quanto nos vários segmentos da sociedade nacional, além da evolução dos processos comerciais; desta forma, (re)pensar as questões sobre os povos indígenas mediante o mundo capitalista, influenciados pelos vários segmentos da sociedade nacional, é comparar as imposições históricas, políticas e econômicas sobre os distintos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, abordaremos concepções pautadas na interculturalidade crítica, fator consistente e abrangente do marco legal no papel dos povos indígenas subalternizados. Nosso objetivo é reunir e problematizar questões relacionadas à diversidade e aos sistemas comerciais dos povos indígenas, e aos embates epistemológicos que constituem esses cenários no Brasil.

No decorrer das últimas décadas, os povos indígenas foram influenciados pelos vários segmentos da sociedade nacional (não indígenas) –, que explora e viola os direitos de grupos distintos. Esses povos foram colonizados<sup>3</sup> mediante a catequização, comercialização, cujo interesse era sua assimilação e transformação em mão de obra escrava, constituindo um cenário de imenso processo de explo-

---

<sup>3</sup> Para Ramos (2016), no processo de colonização foram impostas aos indígenas, práticas educativas – caráter assimilacionista – que estiveram relacionadas à entrada da Igreja no Brasil. Durante esse período foi utilizada a estratégia de bilinguismo de transição. Os missionários aprendiam as línguas indígenas, para posteriormente traduzir os conhecimentos ocidentais e princípios cristãos para a língua materna dos indígenas. Dessa forma, eram ensinados os princípios do catolicismo e a Língua Portuguesa com o intuito de “pacificar” os indígenas e prepará-los para o mercado de trabalho.

ração. Submetidos à colonização, não tinham (e ainda não têm) o mesmo direito que os “colonos”. No transcorrer da história, esses povos foram vistos e rotulados como grupos desvalidos, vivendo em aldeias isoladas – “primórdios” (SILVA, 2018).

Com o passar do tempo, mudaram-se as leis, todavia, as práticas assimilacionistas que permaneceram foram sendo substituídas pelas práticas integracionistas, que visavam à integração dos indígenas nos projetos de construção nacional (NAZARENO, 2019). Essas ações reforçam o discurso presente nas sociedades capitalistas sobre os distintos grupos indígenas. No trabalho de Ramos (2016), percebemos concepções epistemológicas perante o “ser indígena” no discurso dominante, “ser ou deixar de ser indígena não é condição que está relacionada com a aquisição de bens de consumo utilizados pela sociedade não indígena” (RAMOS, 2016, p. 55).

Essa condição é uma forma opressiva de inviabilizar a identidade, numa concepção superficial que a constrói à luz da associação do indígena ao não indígena. Nessa perspectiva, são estruturados estereótipos para negligenciar primeiro, um processo de dominação e opressão, o qual reproduz a colonização e a exploração comercial. Nessa lógica, os conhecimentos, as práticas comerciais e as várias culturas tradicionais são menosprezadas, considerados subalternos aos conhecimentos do não indígena.

O cenário que se afigura com a chegada do processo de colonização, *agentes econômicos*, é imprescindível para entendermos o significado da chamada globalização econômica. Esta tem como característica:

- I) A ruptura de fronteiras, ou seja, tal ruptura é atribuída à dinâmica do capital, que circula livremente pelo globo, sem respeitar a delimitação de fronteiras;
- II) Perda da soberania local, submeter à lógica do capital para conseguir gerar lucros em seus orçamentos;
- III) Expansão da dinâmica cultural, o capital se dirige agora às periferias do capitalismo, uma vez que as transnacionais e a colonização Ocidental entenderam que a exploração dos subdesenvolvidos/povos subalternizados promoveria grandes lucros. (PEDROSO, 2012, p. 1).

São poucas as comunidades indígenas que sobrevivem apenas com as relações comerciais tradicionais<sup>4</sup> intactas e preservadas, advindas do passado. Este

---

<sup>4</sup> Essas práticas comerciais tradicionais são caracterizadas como os artesanatos, as comidas, o escambo, as vestimentas e os hábitos que sofreram drasticamente redução devido à prática capitalista e excludente do discurso e crescimento ocidental.

fato está ligado aos diversos conflitos epistemológicos e históricos dominantes. Em 2003, mais de 85% das populações indígenas dependiam da agricultura e do “escambo”. Com o passar dos anos, as culturas e os conhecimentos indígenas foram explorados pela sociedade não indígena, sem compensações adequadas<sup>5</sup>, e essas populações sofreram (e sofrem) impactos territoriais e embates sociais.

Algumas terras indígenas enfrentam problemas estruturais, políticos e econômicos, os quais abrem caminhos para a inserção em seus cenários, por alguns segmentos da população, que oprimem, exploram e violam os direitos dos demais grupos distintos. Para enfrentar esse problema, é importante remeter-se aos estudos sobre a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, pois entender os processos econômicos e culturais implica compreender, em parte, a evolução e a inferência dos distintos grupos sociais nas comunidades indígenas.

Conforme Haber (2011), a modernidade ocidental contribui para uma lógica de capital que, na verdade, cria “novas mercadorias”. Nesse sentido, as relações comerciais tradicionais dos indígenas foram praticamente eliminadas<sup>6</sup> ou apropriadas. Entendemos que a dominação também ocorreu no campo das representações, sendo perceptíveis nas comparações de visões de mundo dos indígenas com os ocidentais dominantes. Esta ação advém da natureza opressiva e etnocêntrica, visto que nossa sociedade, “branca”, “europeia” “não indígena”, “excludente”, “capitalista”, “monopolista” e “opressora”, propende a “padronizar” uma única forma de ser, lidar, manipular, comercializar e de ver o mundo.

O processo de homogeneizar essas formas, com o mundo capitalista e manipulador, esteve presente desde o período de colonização. Este fato se torna perceptível quando Santos (2006, p. 56, grifos do autor) discute as linhas abissais que separam o mundo em dois universos distintos, “como se o lado de cá, *dominante*, sabe o que é ‘melhor’ para os que vivem numa outra realidade do lado de lá, *oprimidos*, que são impostos a aceitarem imagens, culturas e costumes padrões de uma sociedade excludente, explorado”.

---

<sup>5</sup>Constitucionalmente os povos indígenas têm o direito à participação legal nos lucros derivados de investimento e obras em suas terras (ANGHER, 2013). A visão de sociedades tuteladas e administradas colonialmente caem por terras, pelo reconhecimento das autonomias das sociedades indígenas e o direito a consulta prévia em seu território.

<sup>6</sup> Em alguns casos, essas práticas tradicionais dos povos indígenas foram substituídas pelas ditas “verdadeiras” ou “corretas” vistas pelo mundo ocidental dominador, contradizendo o que está estabelecido na *Constituição Federal de 1988*.

Essas linhas abissais – dominação hierárquica e separação em dois universos distintos – estão presentes desde o início do processo de colonização no Brasil. As práticas comerciais tradicionais, o “escambo”<sup>7</sup> – lado de lá –, realizadas pelos povos indígenas no passado, constituíram-se como objeto de dominação e usurpação, por meio da prática da biopirataria – lado de cá. Essa ação retira desses povos o direito de vivenciar suas relações comerciais tradicionais que, com o passar do tempo, foram modificadas pelo valor monetário.

Essas práticas comerciais tradicionais tornam-se limitadas perante o avanço da globalização e do capitalismo, ocasionando uma perda dos valores tradicionais, patrimônios culturais e imateriais, e a exploração dos recursos oriundos das terras indígenas. Essas limitações provocadas pelos europeus trouxeram consequências para os povos indígenas, uma invasão de suas culturas por um viés hierárquico/capitalista. A pesquisadora Bond (2010, p. 17-18) mostra a evolução do capitalismo vinculado aos povos indígenas:

A invasão das Américas, nos séculos 15 e 16, envolveu grupos poderosos de vários pontos da Europa. As navegações, na verdade, não foram bancadas apenas pelos reis espanhóis e portugueses e sim também pelas classes ricas de comerciantes, empresários e financistas europeus, com total respaldo da Igreja. O saque do território americano, por tais grupos de poder, é que ajudou a gerar o capitalismo. A América e suas nações indígenas foram invadidas, conquistadas e colonizadas dentro do processo de expansão do capitalismo comercial, o chamado mercantilismo. O roubo das riquezas do Novo Mundo (incluindo a escravização da mão de obra índia) foi o fator mais importante para a acumulação de capitais pela Europa, possibilitando o primeiro passo para o surgimento de uma nova etapa na economia mundial, a chamada revolução industrial. Isto é, o capitalismo moderno, em sua etapa atual de imperialismo, em fase de decomposição, é “herdeiro” daquele que invadiu a América e massacrou seus povos originários. “Este sistema, que desde sempre aplica o lema de Robin Wood ao contrário (tira dos pobres e dá aos ricos), que é o maior responsável pela fome e doenças de milhões de pessoas, além da tão falada crise ambiental de hoje, ligada à poluição das águas e aquecimento do clima, é ‘filho’ e herdeiro daquele

---

<sup>7</sup> Escambo ou troca direta é a transação em que cada parte entrega um bem ou presta um serviço para receber do outro em forma de crédito, sem que um dos bens seja a moeda, sem envolver dinheiro ou qualquer aplicação monetária em circulação. O escambo inicialmente era utilizado pelos primórdios da colonização portuguesa do Brasil, uma vez que os indígenas não conheciam qualquer outra forma de moeda.

outro. Daquele sistema que, a partir do século 15, provocou o desastre da civilização indígena americana.

Diante dos argumentos acima, por meio da exploração dos recursos comerciais dos povos indígenas como mão de obra do colonizador ocidental, entendemos os motivos que os grupos subalternos vêm sendo excluídos perante o processo e influência “negativa” do capitalismo<sup>8</sup>. Esses fatores só enaltecem o desrespeito social dos povos ditos “descoincidentes”. Silva (2018) analisa alguns desses motivos de subalternação e exploração comercial em discussões de alguns indígenas:

Hoje ainda prevalece o sistema escambo, temos a presença da troca tradicional em nossa aldeia, existe o financiamento e empréstimo nas áreas indígenas [...] Isso valoriza o comércio local, a comercialização não está só na aldeia e sim na cidade, na aldeia há troca e na cidade há venda (dinheiro), hoje o escambo prevalece, desde o passado até os dias de hoje [...] O capitalismo chegou na aldeia, influência da tecnologia, muitas vezes o índio faz empréstimo para comprar sua tv, telefone, acontece muito financiamento pelos aposentados, isso supervaloriza o comércio local, muitos comerciantes da cidade não entende o índio, acha que temos muito dinheiro – recebe milhões do governo [...] Isso “engana” o índio, os preços são diferentes para o não indígena e o indígena, os preços são diferentes quando é à vista e a prazo, o sabão custa 2,00 para o não indígena e para o indígena custa 5,00 [...] Queremos que as nossas crianças repassam nossa cultura para seus filhos, para os próximos, devemos conscientizar, mesmo com a evolução, devemos utilizar nossas coisas/artesanatos tradicionais. (SILVA, 2018, p. 46).

Desta forma, é possível perceber os impactos do capitalismo nas aldeias e as supervalorizações de preços pelos comerciantes em vendas voltadas para os povos indígenas. Nos dias de hoje, presenciamos um embate, em que o capitalismo dominou o meio ambiente e a cultura, degradando a biodiversidade e modificando a prática tradicional dos povos indígenas. Podemos observar as desigualdades desta ação para os distintos povos indígenas, que sofrem ataques, saques e explorações em seus territórios, a partir do início do período de colonização do Brasil.

---

<sup>8</sup> “Uma vez que o Estado continua a insistir no seu caráter onipotente, apesar do discurso pluralista e democrático. Infelizmente, não houve participação intencional dos povos indígenas na formação do Estado brasileiro [...]” (BARBIERI, 2014, p. 18). A participação não foi intencional, contudo, houve muita influência na formação do Estado. Nos 500 anos de formação do Brasil, sempre se teve que levar em consideração políticas que envolviam os indígenas.

É nesse cenário, como processo colonizador, tecnológico e globalizado, que as relações interculturais foram construídas pelo mundo a partir de movimentos violentos e antidialógicos. Permanece viva a concepção antropológica que compreende a diferença do conhecimento como hierarquia.

Para D'Ambrosio (2000), há uma dicotomia entre o dito “veneno”<sup>9</sup> e o “antídoto”<sup>10</sup> em torno da globalização, do comércio e do capitalismo ao longo do processo histórico. “Conhecer e assimilar a cultura do dominador se tornam positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes” (D'AMBROSIO, 2015, p. 23). Já Freire (2014) contribui para afirmar que uma das principais questões com que necessitamos nos preocupar, em relação aos povos indígenas, é como contribuir para que o dominado consiga retirar de si o dominador que o faz “ser invadido”, eliminar o caráter exploratório e subalternizante do outro.

Os indígenas são submetidos a uma visão engendrada e advinda dos povos ocidentais opressores. Há um “futuro” prometido, mas que pode se tornar verdadeiro apenas como faceta/marionete do dominador. Nesse contexto, faz-se necessário repensar as lutas políticas, econômicas e epistemológicas com esses povos, que foram silenciados e subalternizados ao longo da história.

O processo de globalização é decorrente do pensamento ocidental dominante, também estruturado pelo pensamento abissal. Esse pensamento atua mediante as linhas abissais que delimitam e separam o mundo humano do subumano – concepções e ideologias preestabelecidas. No tocante ao pensamento abissal, ele reside num sistema de distinções, em “linhas” visíveis e invisíveis que separam a realidade social em dois universos distintos: o “poder dominante” e os “subalternos”.

Apesar da riqueza de conhecimentos tradicionais, da complexidade da organização social, das distintas formas de conhecer, sentir e vivenciar o mundo, os indígenas, pela posição que se encontram ‘do outro lado da linha’, apenas

---

<sup>9</sup> Para D'Ambrosio (2000, p. 5), “esse veneno é entendido como uma forma, eficaz, de manter um grupo ou cultura inferiorizado – enfraquecer suas raízes. Remove a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista”.

<sup>10</sup> O autor supramencionado compreende o antídoto como estratégia mais promissora para a educação/formação – nas sociedades, em que esses grupos sem encontram em transição da subordinação para a autonomia. É restaurar a dignidade de seus indivíduos ou grupos, reconhecendo e respeitando suas raízes culturais e históricas.

possuem conhecimentos que, de acordo com a sociedade dominante, são irrelevantes ou incompreensíveis. (RAMOS, 2016, p. 60).

Uma característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados desta linha. Para Castro-Gómez (2005), de um lado, estão as culturas do Ocidente (não homogêneas) como parte ativa, criadora e dominadora, e, do outro, estão as demais culturas “receptoras”. Essa característica, oriunda dos conhecimentos europeus, é discutida por Santos (2006) quando debate sobre a ecologia de saberes nos mosaicos culturais. Seu entrelaçamento com a pedagogia decolonial proporciona uma visão abrangente daquilo que conhecemos e do que desconhecemos sobre determinados povos ou manifestações culturais.

Os estudos de Santos (2006) sobre a ecologia de saberes designam uma filosofia do conhecimento que parte da heterogeneidade e da globalização contra qualquer forma de supremacia e que contribuem para fortalecer um saber primordial “como é o caso dos saberes religiosos de matriz africana” (p. 2).

Por essa perspectiva, a ecologia de saberes, pensamento pós-abissal, parte do princípio da exclusão social e cultural e da noção de que, enquanto houver essa restrição não será possível uma alternativa pós-capitalista progressista e transformadora. Dessa maneira, são cruciais as contestações entre o conhecimento aprendido e o esquecido, desenvolvido, desprezado e oculto. Enquanto essas linhas invisíveis continuarem a ser erguidas nos contextos indígenas, a luta pelos direitos da não exploração das relações comerciais tradicionais (contradizendo a Constituição Federal de 1988) não terá êxito perante o colonizador.

Ao que tudo indica, para que as lutas dos povos indígenas possam ter resultado, é importante identificar e esclarecer as bases de uma prática transdisciplinar decolonial. Nesse contexto, para Torres (2016, p. 4), essa prática propõe, portanto, a “orientação e suspensão de métodos a partir da decolonização como projeto e como atitude”. Quer dizer, degenerar o poder, o ser e o saber constituem parte da consciência decolonial que se alimenta do encontro entre as diversas áreas, manifestando-se numa faceta limítrofe e fronteira; algo que vai ao encontro da proposta da interculturalidade crítica estruturada por reflexão e articulação que considere a hermenêutica dos múltiplos saberes existentes e dos postulados científicos.

Uma vez que a interculturalidade crítica abre caminhos para diálogos de diversas formas de saberes e fazeres mediante a ecologia de saberes, apostamos

nas estruturas que desvelam o papel dos povos indígenas, que passam a fazer parte do meio que os circunscrevem. Associado aos pressupostos supracitados, é salientado o diálogo a partir da etnomatemática, proposto por D'Ambrosio (2013), nas discussões que envolvem o comércio e a cultura dos distintos povos indígenas.

## **2 IMPOSIÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS CONTRAPONDO AS VISÕES DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE**

Compreender os conhecimentos indígenas como contribuições às transcendências da humanidade, parte das concepções da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Esses campos hermenêuticos de estudo tratam as interpretações culturais a partir das manifestações interculturais, contra o processo de inviabilização e exploração, e constroem, mediante representações da realidade, bem como das ações descolonizadoras das subalternidades, por intermédio de experiências e na vinculação das diferenças culturais, a eliminação do paradigma metafórico – as gaiolas epistemológicas<sup>11</sup>.

Os indígenas, por muitos anos, mediante suas culturas, saberes e relações econômicas, foram “objetos” de exploração comercial, dominação e opressão, pelos não indígenas. Foram colocados no lado de lá da linha abissal – os dominadores não permitem que saiam –, são submetidos aos processos de apropriação e violência. A luta destes povos é sombreada por saberes e concepções políticas e históricas impostas por não indígenas. Para Santos (2006), essas lutas não foram socializadas pela ordem da totalidade das culturas e das racionalidades ocidentais. Quando nos aproximamos desses pensamentos, em termos científicos, percebemos a concessão do monopólio da distinção universal, que provoca uma visão distorcida entre o que é considerado “verdadeiro” e “falso” em virtude da Ciência.

Vários estudiosos, entre eles Castro-Gómez (2005), vêm se preocupando, desde 1970, com o movimento das linhas globais, de tal forma que o outro lado da

---

<sup>11</sup> Esse termo é discutido por D'Ambrosio (2013, p. 80). Para o autor, essa metáfora epistemológica, corresponde, às “disciplinas como conhecimento ‘engaiolado’ na sua fundamentação, nos seus critérios de verdade e de rigor, nos seus métodos específicos para lidar com questões bem definidas e com um código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados”.

linha parece estar se expandindo, enquanto o lado de cá se encolhe – inferioriza. Para D’Ambrosio (2013, p. 30), uma forma de manter um indivíduo inferiorizado “é enfraquecer suas raízes, remover os vínculos culturais e a historicidade do dominado”. Cada ser elabora um subsistema de distinções visíveis e invisíveis, de tal modo que as últimas se tornam o fundamento das primeiras. Logo, remetemo-nos ao monopólio ocidental em torno das epistemologias modernas.

O importante aqui é problematizar, desde a perspectiva da interculturalidade crítica, espaços dialógicos de articulação que considere a hermenêutica dos múltiplos saberes existentes e, com isso, compreender a interação das relações culturais e comerciais das diferentes dimensões dos povos indígenas.

Essas discussões acerca dos comércios, da interculturalidade, das resistências e dos saberes dos povos indígenas chamam a atenção sobre a relação entre a diversidade e a colonialidade do poder. Particularmente, a interculturalidade, compreendida desde os anos 1990, e a pedagogia decolonial, colocam em questão a realidade sociopolítica do neocolonialismo e a dominação epistemológica que estão submetidos os povos indígenas. Desta forma, para Santos (2006, p. 7):

O colonialismo, para além das dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Ao longo do processo colonial brasileiro, as formas de conhecer e lidar com o mundo capitalista partem das epistemologias dominantes, revogando ou se apropriando de outras formas de perceber e conhecer o mundo com aquelas vinculadas aos povos indígenas. Oliveira e Candau (2010), ao ponderarem a terminologia “colonialidade do poder”, proposta por Quijano (2000), concebem-na como uma apropriação do imaginário, que tem como consequência a colonialidade do saber e do ser. Os autores citados mostram outras formas de produção de conhecimento advindo da geopolítica do conhecimento<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “A geopolítica do conhecimento – assim como a colonialidade do poder, do saber e do ser –, geram tensões apropriadas por Santos (2007) entre regulação/emancipação e apropriação/violência, as quais coexistem e estão presentes na atualidade, reforçando as linhas abissais” (RAMOS, 2016, p. 71).

Esse entendimento, na perspectiva da ecologia de saberes, é considerado e utilizado no processo de luta e aceitação dos direitos pelos povos indígenas. Buscam-se discussões e conhecimentos de formas contra-hegemônica, que se manifestam por meio das concepções da interculturalidade crítica e da decolonialidade. São diversas questões que merecem ser destacadas e levantadas. Entre elas, o que as práticas ocidentais dominantes inferem em seu meio, e como o mundo não indígena tem tratado o problema – subalternação/exploração econômica?

Nesse sentido, Walsh (2007) nos remete a essas informações, ligando-as à característica de uma interculturalidade crítica, que reconhece as diversas formas de lidar com o mundo capitalista não indígena e reconhecer a existência de “manipulações” comerciais, além de questionar e refletir os etnoconhecimentos – as epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2010). Saberes e práticas tradicionais no viés da interculturalidade crítica proporcionam outras formas de produzir conhecimentos. De acordo com Nazareno e Freitas (2013, p. 118),

[...] a interculturalidade possui um caráter marcadamente político, visando resgatar a voz e a dignidade dos povos indígenas. Possui, ainda, um caráter de relevância epistemológica, procurando demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser trazidos à tona. Entretanto, não se trata de trazer esses saberes à superfície em uma perspectiva hierarquizante que reforce a subalternidade, mas em condições que apontem para a construção e o pleno reconhecimento de pluri-epistemologias.

Desta forma, torna-se essencial entender a decolonialidade como alternativa e possibilidade para um mundo melhor, com respeito à diversidade e ao outro, desconstruindo-se as fronteiras entre o dito verdadeiro/falso, sentir/pensar. Neste caso, é importante (re)conhecer e (re)pensar as relações comerciais, culturais e os saberes indígenas para além de uma prática hierarquizante. O marco para tal contextualização da interpretação da interculturalidade e diversidade encontram-se na articulação com a pedagogia decolonial.

Para Walsh (2009), essa pedagogia não corresponde a um método, mas a uma opção política. Esta autora discute e faz uma análise sobre as possíveis aproximações entre Frantz Fanon (1961) e Paulo Freire (2004), por não considerar a racialização como base da colonialidade do poder com, em certa medida, análises mais limitadas do que as que são propostas por Fanon.

Na literatura sobre a colonialidade do poder, a temática aparece tanto como descolonialidade e descolonial como decolonialidade e decolonial. Walsh justifica que a supressão do 's' é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do 'des' em castelhano que poderia dar a entender um simples desamar, des-hacer o revestir de lo colonial [...]. (ADAMS, 2015, p. 85 *apud* WALSH, 2009, p. 24-25).

O interesse em discutir essa pedagogia é, por um lado, com a finalidade de contribuir para o debate das atuais realidades comercial das populações indígenas. Pensar a partir das lutas supramencionadas, é uma perspectiva crítica da interculturalidade, orientada pela transformação, criação, pelo respeito e conhecimento da diversidade cultural – o que assume a visão da decolonialidade.

Desde o início dos anos 1990, algumas discussões sobre as culturas indígenas se transformaram num tema bem complexo. Vários estudiosos começaram a debater sobre tal assunto sem se preocupar com o contexto e o multiculturalismo. A presença e aceitação das discussões sobre o comércio e a decolonialidade na América Latina são resultantes de diversas lutas dos movimentos sociais, que foram os marcos fundamentais para contextualizar esse cenário. Para Walsh (2009, p. 14), essa ligação parte da ideia de colonialidade do poder, “foi estabelecida uma hierarquia racializada: brancos, mestiços e, apagando sua diferença histórica, cultural e linguística, índios, negros, quilombolas, afro-descendentes e outros, como identidades culturais comuns e negativas”. O valor humano destes seres, por suas raízes ancestrais, é marcado pela exclusão, que os distancia da sociedade, da prática comercial e das modernidades Ocidentais.

Essa retórica da promoção e aceitação aponta para uma sociedade não indígena preconceituosa, individualista, capitalista, excludente e exploradora. Não existe uma transformação social dos direitos e identidades, e sim a (re)inclusão, na sociedade econômica, dos oprimidos perante a ação do Estado. O enfoque aqui discutido é entendido como um projeto transformador, de caráter ético e político, que valoriza as populações exploradas, entrelaçando as igualdades e o reconhecimento das relações comerciais dos povos originários e as diferenças étnico-raciais. Para Walsh (2009, p. 3), esse enfoque é assumido “como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos, afirma a necessidade de mudar não só as relações”.

A preocupação da autora acima parte da exclusão, negação, exploração, subalternação ontológica e epistêmica dos grupos e sujeitos racializados. Por isso,

o viés defendido pela autora está em estreita relação com a decolonialidade, a etnomatemática e as relações comerciais indígenas. Ela busca questionar e desafiar essas estruturas sociais da colonialidade e valorizar os saberes e fazeres dos ancestrais. De maneira mais ampla, é um instrumento pedagógico que contradiz a racialidade e os padrões de poder e busca a compreensão e a condição de pensar, agir, estar, ser e viver do outro.

Essas perspectivas se sistematizam como ferramentas que amparam o modo de vida dos oprimidos e concebe-os num novo “projeto” de ser e viver. Por meio destas ideias, Santos (2005, p. 72) menciona a necessidade de criação de “um projeto que provoca questionar as ausências – de saberes, tempos e diferenças”, podendo-se entender que esse processo permite ir além das manifestações atuais de uma educação intercultural.

Entender essas questões é perceber como são organizadas e estruturadas as “novas” relações comerciais indígenas, tanto no contexto tradicional quanto na sociedade não indígena e as sobrevivências dos povos historicamente envolvidos. Esse debate comunga com a perspectiva da etnomatemática desde a racionalidade econômica até o desenvolvimento das sociedades antigas em suas organizações de trabalho.

De acordo com Thomson (1974), em algumas sociedades indígenas, os grupos de trabalho eram organizados por relações de parentesco ou por uma divisão “natural”, por sexo e idade. Esses membros passavam a se identificar por meio da produção da vida material e comercial. Outros grupos indígenas se estruturavam em torno da produção, comercialização tradicional e do rito mágico, ações essas que organizavam a própria vida econômica. Segundo o autor, a relação entre magia e comércio foi gradativamente sendo distinguida e eliminada por meio das inferências do não indígena e do capitalismo. Essa distinção implicava o reconhecimento da objetividade,

[...] no seio do processo de *produção*, o acompanhamento vocal deixa de ser parte integrante e torna-se um sortilégio tradicional que comunica aos trabalhadores as diretrizes apropriadas, e forma-se assim, pouco a pouco, por acumulação, um conjunto de tradições relativas ao trabalho. No *rito mágico - mítico*, parte vocal serve de comentário à representação que, uma vez separada do trabalho, precisa ser explicada; forma-se um conjunto de mitos...Trabalho e magia ainda se interpenetram, as tradições relativas ao

trabalho estão cheias de crenças míticas e os mitos deixam entrever a sua ligação reconhecível embora longínqua, com os processos de produção. (THOMSON, 1974, p. 61).

Percebe-se, na fala supramencionada do autor, a existência de uma certa consciência da objetividade do mundo exterior, uma categoria inteiramente prática e com pouco poder de abstração. “Pode-se afirmar que por meio de um pressuposto mágico – mítico, foram lançadas as bases para a subalternização do outro e, conseqüentemente, de suas formas de saber” (NAZARENO; CARDOSO, 2013, p. 247).

### **3 O MEDO SE APOSSOU E TROUXE “GUERRAS” SEM SENTIDO: DUAS CONTRAPARTIDAS DA COLONIALIDADE**

Em algumas pesquisas, questionam-se o princípio dos impactos da modernidade em relação aos povos indígenas, “consequência da economia capitalista”. Essa ideologia se apoia em suas facetas, desde o século XVI, no período mercantilista. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a lógica da colonialidade não é questionada; o que acontece é a omissão do questionamento dada a Modernidade.

O posicionamento decolonial é simultâneo à Modernidade, pressupondo a diferença como marco e impulso para a compreensão desta. A partir da invasão da América, por meio do contato do colonizador com os povos indígenas, africanos e afrodescendentes, houve uma expansão para outros continentes, como Ásia e África. Esse pensamento começou a trilhar sua própria genealogia: conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o pensamento colonial foi diferindo da teoria e dos estudos pós-coloniais<sup>13</sup>.

O argumento básico do posicionamento decolonial é a ideia de que se desprende do poder colonial/capital e se abre perante as manifestações interculturais, encoberto pela racionalidade moderna. É nesse sentido que Grosfoguel (2007) o diferencia das teorias pós-coloniais. Em consequência da formação e da instauração da matriz colonial do poder ocidental, e de seu desprendimento, é

---

<sup>13</sup> Obras/autores pós-coloniais – *Provincializing Europe* (2000) do historiador indiano Dipesh Chakrabarty e *Histórias locais/Projetos globais: 7* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar (2003) do sociólogo argentino Walter D. Mignolo. Essas obras forneceram importantes contribuições para a constituição da singularidade da crítica de cada um desses movimentos.

que Quijano (1992) propôs o giro epistêmico decolonial<sup>14</sup>. Em uma de suas publicações, o autor acima descreve essa conjunção da modernidade/colonialidade da seguinte forma:

La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (QUIJANO, 1992, p. 437 *apud*, CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 28).

O reconhecimento das diversas populações subalternizadas possibilitou o dito, “giro epistêmico”, ao perceber que, “a pluralidade e o plurilinguismo deveriam ser acrescentados à perspectiva pluri-epistemológica” (NAZARENO; CARDOSO, 2013, p. 246). Neste sentido, Lages (2010) oferece subsídios importantes para a análise de nosso problema, o autor ressalta como uma expressão cultural/comercial subalternizada pode incorporar razões que exprimem as divergências, excedendo a lógica do poder capitalista, que viola os direitos dos demais grupos distintos.

O giro epistêmico parte do reconhecimento da colonialidade do poder como um dos elementos estruturantes da matriz colonial de poder. A colonialidade visa à hierarquização das diferenças, dos saberes, dos comércios e dos fazeres. Para Nazareno e Cardoso (2013, p. 246), a partir dela são estabelecidas “condições para o soerguimento de uma civilização, logocêntrica, androcêntrica e eurocêntrica”.

Uma pergunta fundamental que se pode levantar é: o que significa falar de “giro epistêmico” em relação às concepções de interculturalidade crítica e decolonialidade, no debate acerca das questões comerciais indígenas? Essas duas perspectivas representam uma sequência que é provida pela diferença e

---

<sup>14</sup> Para Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 69), “giro epistêmico é indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais”.

que é consequência dos impactos das modificações, do comércio no passado e no presente, das populações indígenas.

Pela perspectiva do não indígena não poderia ser diferente. Para justificar tanta exploração dos recursos e do comércio destes povos, foi necessária a criação de um espaço totalmente metafísico de modo a realçar as margens do capitalismo/ dominador – usufruir de benefícios indevidos. A resistência é anterior à data de cinco séculos, as populações indígenas passaram a criar estratégias de visibilidade dos impactos da colonialidade, e as grandes mobilizações, construiriam uma estrutura étnica de políticas de resistência, alterando a percepção generalizada dos subalternos.

É importante destacar que o processo decolonial, a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, fornece as concepções de colonialidade do poder, é um paradigma “outro”, que questiona e modifica essa colonialidade, ao mesmo tempo, mostrando as faces visíveis desta. O pensamento decolonial tem por finalidade a (de)colonialidade do poder do capitalismo diante dos povos indígenas (da matriz colonial do poder), processo que obteve contribuições de Quijano (1992, p. 447 *apud*, CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 30):

En primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación ínter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

(Re)pensar esse processo significa refletir sobre os momentos de (des)colonização, “capitalistas – prática consumista”, históricos/evolutivos e do conhecimento do ser, instâncias que foram esquivas e reduzidas pela modernidade/colonialidade de modo a eliminar formas de contato e diálogo mais verdadeiros e plurais.

Observamos as grandes desigualdades e inferências do capitalismo nas relações comerciais dos vários povos indígenas, destinadas às minorias étnicas e excluídas, como povos alheios aos processos desenvolvimentistas. Desde a chegada de Colombo no Caribe, em 12 de outubro de 1492, e posteriormente no Brasil, em 1500, os povos indígenas sofreram (e sofrem) com a exploração de seus territórios, comércios e bens imateriais – interesses governamentais.

Esses interesses buscaram um novo mercado rentável que retira bens comerciais e recursos de terras e saberes indígenas, além de retirar os sonhos de uma comunidade culturalmente tradicional e negligenciar os benefícios das relações econômicas tradicionais para os povos indígenas. Desta forma, Silva (2018, p. 51) traz uma importante fala de um indígena para compreender essas relações:

Imaginamos que no futuro prevalecerá o escambo – nosso sonho é ter as coisas do passado no futuro, não queríamos muitas coisas que geram doenças no presente no futuro [...] o capitalismo está dentro das comunidades e gera doença e desvaloriza nossa cultura.

Associado ao patrimônio comercial, biocultural e ao processo colonial, é importante reconhecer o vasto patrimônio que possui nosso país. Observa-se a utilização inadequada dos conhecimentos tradicionais indígenas, ainda que o artigo 216, inciso III, da *Constituição Federal de 1988*, estabeleça incentivos e valorizações para as produções e os conhecimentos de bens e valores culturais.

O direito indígena, proposto pela *Constituição*, abarca a natureza coletiva dos povos pelo usufruto exclusivo de seus recursos, suas terras e trocas comerciais. Esses povos possuem direitos sobre os recursos genéticos e materiais presentes em suas terras, ligados ou não ao conhecimento ancestral, além de opinar nas mudanças comerciais e culturais e as influências ocidentais dentro de suas terras.

Uma questão importante que apontamos é a alienação/usurpação das relações comerciais praticadas em contextos indígenas pela sociedade envolvente e a transferência dos benefícios aos grupos locais, já que são os indígenas que ocupam as áreas de grande riqueza genética e fauna de nosso país. O dilema é o reconhecimento do valor individual, e também coletivo, de seu patrimônio e garantir-lhes o direito à escolha e aos benefícios, dado que a *Constituição de 1988* não reconhece o usufruto dos recursos genéticos, mas só o identifica após a validação presente no artigo 231. A verdade é que os conhecimentos indígenas são uma fonte infindável para o mercado consumidor do Ocidente, que visa ao potencial de lucro.

Desta forma, sugerimos que os povos indígenas busquem posicionamentos para que possam participar e conduzir os desenvolvimentos econômicos e das escolhas das relações comerciais e políticas em suas comunidades, mantendo suas identidades livres e preservadas perante os demais segmentos da sociedade nacional.

## **4 A LUTA DAS POPULAÇÕES DOMINADAS DIANTE DO IMPACTO ECONÔMICO NO PROCESSO COLONIAL**

Segundo Castro-Gómez (2005), a colonialidade do poder<sup>15</sup> é uma esfera de análise que traça parâmetros em relação a uma estrutura específica de dominação e exploração, implementada nas colônias americanas a partir de 1492<sup>16</sup>; é uma relação fundada na suposta superioridade ética e cognitiva dos europeus.

Para Haber (2011), essa violência (impacto) do colonialismo econômico reprime, constitui e governa os povos indígenas – cria um “novo mundo colonial”. Esse “mundo” está cercado por linguagens, posturas, concepções e atitudes impostas que reprimem, negam e silenciam o outro.

Nessa matriz de poder, não se trata somente de submeter militarmente os povos indígenas e dominá-los com o uso de força ou de exploração, senão fazer uma mudança radical nas formas tradicionais de conhecer o mundo e lidar com a realidade circundante, adotando como próprio do horizonte cognitivo o campo do dominador. Quijano (1992 *apud*, CASTRO-GÓMEZ, 2005) descreve a colonialidade do poder como uma colonização dominada: a representação recai num modo de perceber e construir conhecimentos e significados. Para superar esse problema da colonialidade, é fundamental indisciplinar a Antropologia – buscar uma razão decolonial para os problemas comerciais subalternos. Nesse sentido, Schiwy e Walsh (2007, p. 13-14) afirmam que

[...] indisciplinar significa desatar as fronteiras das ciências sociais que cercam a produção e distribuição do conhecimento. Implica o reconhecimento de outras formas de conhecimento, particularmente os conhecimentos locais [...]. Propõe romper com as tendências modernistas das ciências sociais que distanciam e dividem o sujeito e o objeto do conhecimento. (SCHIWY; WALSH, 2007 *apud* SUÁREZ-KRABBE, 2011, p. 186).

---

<sup>15</sup> Para Quijano (2000, p. 7), “a colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações. A industrialização através da substituição de importações é, na América Latina, um caso revelador das implicações da colonialidade do poder”.

<sup>16</sup> “Os processos de integração regional em curso hoje na América Latina têm sido marcados por uma lógica territorial que tem concebido grandes áreas do espaço geográfico latino-americano como ‘vazios demográficos’ ou ‘terras disponíveis’. Essa forma de conceber o espaço geográfico latino-americano remonta ao legado colonial que atravessa a formação socio-espacial da região e a própria posição que o continente americano ocupou no processo de formação do sistema-mundo moderno-colonial, a partir de 1492” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 40).

Em outras palavras, indisciplinar requer uma aproximação política com o excluído, eliminar a violência epistêmica<sup>17</sup>, saber como estudar e lidar com a realidade a ser transformada – é importante, neste caso, desaprender nossas próprias teorias e ideias de cientificidade para reconhecer a hipótese e a visão com quem se trabalha ou estuda, em companhia deste.

É fundamental ainda abandonar os enfoques do capitalismo que nos cercam, (re)pensar a Ciência, reconhecer a importância dos indígenas e de seu papel no cenário mundial e a influência do capitalismo. O mundo está cheio de exclusão, exploração, opressão e violência que o capitalismo se alimenta. O pensamento decolonial não busca somente um mundo melhor para os que são subalternizados, senão lutar contra as condições de sofrimento, exploração e discriminação, incluindo aquelas situações das quais fazemos parte.

A diversidade evolui como adaptação em seu entorno e, dentro de uma determinada cultura, existe um conjunto de “traços culturais” que são diretamente influenciados por outros fatores econômicos e culturais. Há práticas comerciais e culturais que não são reconhecidas e não têm valor perante as sociedades ocidentais dominantes. É importante estudar os processos envolvidos e históricos e entender o mundo ao redor, passo fundamental para estudar as relações comerciais indígenas e sua diversidade na construção social (SILVA; RIBEIRO, 2019).

Precisamos nos remeter aos três passos da investigação decolonial para (re)conhecer os diversos impactos sobre o comércio dos povos indígenas, que são influenciados pelo capitalismo, “reconhecer” e “aprender” (aprender a aprender), (re)aprender e “solidar” – (saber conhecer/ajudar o outro, e se ajudar).

Uma estratégia para a superação das problematizações indígenas, em transição da subordinação para a autonomia, é que os demais segmentos da sociedade nacional (não indígenas) restaurem, respeitem, cooperem e solidarizem com a dignidade dos outros indivíduos culturalmente distintos – reconhecendo suas raízes históricas, os saberes e fazeres tradicionais, a paz e os princípios éticos.

A partir desse pensamento, é fundamental refletir e (re)pensar as transformações econômicas mais contextualizadas e comunitárias nos contextos indígenas. As problematizações apresentadas aqui, sobretudo aquelas relativas ao comércio

---

<sup>17</sup> “Violência epistêmica”, para Suárez-Krabbe (2011), é a alteração, a negação em casos extremos – como as colonizações, extensões dos significados da vida cotidiana.

dos povos indígenas diante dos outros segmentos da sociedade nacional, apontam para novas visões, concepções, possibilidades e perspectivas sobre o impacto mundial em que esses povos estão inseridos.

Refletir sobre a importância das relações comerciais nas comunidades indígenas voltadas à interculturalidade crítica, decolonialidade e a ecologia de saberes, a partir do Sul, será um ganho que assenta aos vários conhecimentos aqui presentes. Ao mesmo tempo, significa uma compreensão acerca do papel dos povos indígenas diante das sociedades ocidentais dominadoras. É possível perceber a pluralidade de informações em nosso cenário.

## **5 CONSIDERAÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS QUE SURGEM**

As problematizações voltadas à interculturalidade crítica, decolonialidade e a ecologia de saberes vieram ao encontro de nossas inquietações acerca das questões que articulam elementos culturais, epistêmicos, materiais e simbólicos ligados ao papel das mudanças culturais e econômicas dos povos indígenas brasileiros. Nesse cenário, surge uma enorme diversidade cultural, com modos próprios de enxergar o meio e o mundo capitalista.

Buscamos refletir sobre as interpretações históricas nas relações comerciais dos povos indígenas que estabelecem relações preconceituosas e exploratórias perante os não indígenas. O diálogo aqui construído à luz da antropologia proporcionou significativas argumentações reflexivas sobre as relações comerciais indígenas. A partir das discussões voltadas à interculturalidade, pudemos compreender um pouco sobre a realidade cultural, social e econômica vivenciada pelos povos indígenas e os impactos/influências “negativas” a partir do que descrevem os próprios indivíduos sobre cultura ocidental dominante.

Essas reflexões são decorrentes da matriz de poder proposta por Quijano (2000), não se trata somente de submeter militarmente os povos indígenas e dominá-los com o uso de força ou de exploração de seu comércio, senão fazer uma mudança radical nas formas tradicionais de conhecer o mundo e lidar com a realidade circundante, adotando como próprio do horizonte cognitivo o campo do dominador. Para Rousseau (1989, *apud* CABRAL, 2016), é a própria sociedade não indígena a responsável pela desigualdade, subalternação, injustiça e arbitrariedade comerciais existentes.

Ao nosso ver, o importante é compreender o “desconhecido”, problema esse para o qual não se tem uma compreensão única. Acreditamos que o debate sobre as relações comerciais, culturais e políticas, em cenários interculturais, produz e socializa novos conhecimentos. O que esperamos é que se cumpram as leis prescritas pela *Constituição Federal de 1988* e se reconheçam os distintos povos indígenas, bem como a promoção de autonomias para que eles possam enfrentar as várias transformações econômicas e políticas em diversas situações vividas.

Entendemos que a leitura sobre o outro busca a valorização das relações de poder e proporciona um novo olhar para o capitalismo. Para que as lutas dos povos indígenas possam ter resultado, é importante identificar e esclarecer as bases de uma prática transdisciplinar decolonial. Dessa forma, a abordagem à luz da interculturalidade crítica e da decolonialidade tornou-se fundamental, pois possibilitou caminhos aos debates outros sobre as práticas comerciais e culturais, que as fortificam em prol dos valores pertencentes às populações indígenas. Por conseguinte, percebe-se que as relações comerciais tradicionais estão em processo de transformação e subalternação, caminhando na direção contrária à interculturalidade. Nesse sentido, a problematização do comércio com a cultura tradicional revitaliza e potencializa a preservação do conhecimento dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. *Revista em educação popular e educação básica*, v. 10, n. 2, p. 34-45, 2015.

ANGHER, A. J. *Vade mecum*: acadêmico de direito. São Paulo: Rideel, 2013.

BARBIERI, S. R. J. *Biopirataria e povos indígenas*. São Paulo: Almedina, 2014.

BOND, R. *História do caminho de Peabiru*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.

CABRAL, J. F. P. Rousseau: desigualdade e contrato. *Brasil Escola*, Uol, 2016. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/rousseau-desigualdade-contrato.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CASTROS-GÓMEZ, S. *La hybris del punto cero*: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Editorial Pontificia, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CENSO BRASILEIRO DE 2010. *IBGE*, Rio de Janeiro, 2010.

D'AMBROSIO, U. *Educação para sociedade em transição*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática em movimento*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961/2001.

FREIRE, P. *Pedagogy of indignation*. 2. ed. Colorado: Paradigm, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HABER, A. Nometodología payanesa: notas metodologia indisciplinada. *Chile Antropologia Revista*, Catamarca-Chile, n. 23, p. 9-49, 2011.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LAGES, S. R. C. *Saúde da população negra: reconhecimento e tradução cultural no terreiro de Umbanda*. 2010. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios éticos-políticos-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Plural*, São Paulo, n. 1, p. 204-21, 2014.

NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL, M. S.; BORGES, M. V. (Org.). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

NAZARENO, E.; CARDOSO, L. S. Crítica do dualismo ontológico racionalista Ocidental a partir da Decolonialidade e da Enación. *Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 3. n. 3, p. 245-54, 2013.

NAZARENO, E. O estado e as políticas linguísticas adotadas como estratégicas na formação da nação brasileira a partir do século XVI. In: XAVIER, L. O.; ÁVILA, C. F. D.; FONSECA, V. (Org.). *A qualidade da democracia no Brasil: questões teóricas e metodológicas da pesquisa*. 4. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 299-317. V. 4.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010, p. 15-40.

PEDROSO, I. V. C. P. Globalização, comércio mundial e formação de blocos econômicos. *Educação*, Globo.com, 2012. Disponível em: <http://educacao.globo.com/artigo/globalizacao-comercio-mundial-formacao-de-blocos-economicos.html>. Acesso em: 2 set. 2017.

QUIJANO, A. *Coloniality of power and its institutions*. Nova Iorque: Binghamton University, 1992.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

RAMOS, G. C. *Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, B. P. *Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

SANTOS, B. S. *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. 2. ed. Madrid: Editora Trotta, 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2006.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SCHIWY, F.; WALSH, C. *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: Abya Yala/Universidad Andina Simón Bolívar, 2007.

SILVA, M. M. *Etnomatemática e relações comerciais na formação de professores indígenas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2018.

SILVA, M. M.; RIBEIRO, J. P. M. Críticas e preconceitos ocidentais em contraposição às formas de aculturação e concepções ameríndias. *Tellus*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 40, set./dez., p. 187-202, 2019.

SUÁREZ-KRABBE, J. En la realidad: hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula rasa*, Bogotá, n. 14, jan./jun., p. 183-204, 2011.

TAUKANE, E. B. Minha formação, meu povo: um só objetivo. In: Taukane, E. B. *Caderno de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p. 11-8, 2003.

TORRES, N. M. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília-DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

THOMSON, G. *Os primeiros filósofos*. 1. ed. Lisboa: Estampa, 1974.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad de poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: GÓMEZ, S. C.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, M. V. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

### **Sobre os autores:**

**Matheus Moreira da Silva:** Doutorando e mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UFG. Colaborador no Programa de Educação Tutorial da Licenciatura Intercultural (PETLI/UFG) e no curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (UFG). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Etnomatemática, Didática, Prática de Ensino, Formação de Professores, Diversidade Cultural, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Indígena. E-mail: matt.moreira.pet@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3925-6527>

**José Pedro Machado Ribeiro:** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UFG. Coordenador do Laboratório de Educação Matemática do IME/UFG. Tem experiência na área de Educação,

com ênfase em Etnomatemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Etnomatemática, Educação Matemática, História da Matemática, Educação Escolar Indígena, Formação de Professores, Diversidade Cultural, Matemática – aspectos sociais e dinâmica intra e intercultural. E-mail: zepedro@ufg.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9227-3908>

**Elias Nazareno:** Pós-doutor em Sociologia com bolsa do CNPq pela Universidade de Barcelona (UB). Doutor em Sociologia pela UB. Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Pesquisador associado sênior vinculado ao Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Interétnicas (LAGERI) do Departamento de Antropologia da UnB. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. E-mail: eliasna@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9689-9721>

Recebido em: 6 de março de 2020.

Aprovado para publicação em: 27 de julho de 2020.

# Las comunidades virtuales del quichua ecuatoriano: revalorizando la lengua en un espacio apropiado

## *As comunidades virtuais do quichua equatoriano: revalorizando a língua em um espaço apropriado*

Luis Fernando Garcés Velásquez<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.760>

**Resumen:** Las lenguas indígenas de América tienen una larga historia de subalternización que se mantiene hasta el día de hoy. Por esta razón, las Naciones Unidas declararon el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, como un esfuerzo de revertir el proceso de pérdida de la diversidad lingüística del planeta. El quichua ecuatoriano es una lengua con presencia en varios países de la región. En Ecuador es la lengua indígena con mayor número de hablantes; sin embargo, hay evidencias de encontrarse en dramática situación de retroceso en cuanto a la trasmisión intergeneracional. En el contexto actual, los jóvenes quichua hablantes se apropian de recursos tecnológicos para la construcción de comunidades virtuales de defensa y difusión de la lengua y cultura quichua. En esta comunicación, se presenta una investigación de carácter exploratorio de dos comunidades virtuales en el Facebook: Kichwa Mashikuna y Kichwa Hatari NY. A partir de este acercamiento, se postula la necesidad de pensar la supervivencia lingüística de cara a la posibilidad de adaptación al contexto urbano y tecnológico. Y en este sentido, los jóvenes quichuas apuestan a “atravesar la modernidad”, antes que rodearla o negarla.

**Palabras clave:** Quichua; Ecuador; Comunidad Andina; comunidades virtuales.

**Resumo:** As línguas indígenas da América têm uma longa história de subalternização que continua até hoje. Por isso, as Nações Unidas declararam 2019 como o Ano Internacional das Línguas Indígenas, como um esforço para reverter o processo de perda da diversidade linguística no planeta. O quichua equatoriano é uma língua com presença em vários países da região. No Equador, é a língua indígena com maior número de falantes; no entanto, há evidências de uma situação dramática de declínio em termos de transmissão intergeracional. No contexto atual, os jovens falantes do quichua se apropriam de recursos tecnológicos para a construção de comunidades virtuais de defesa e difusão da língua e da cultura quichua. Esta comunicação apresenta uma investigação

---

<sup>1</sup> Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

exploratória de duas comunidades virtuais no Facebook: Kichwa Mashikuna e Kichwa Hatari NY. A partir dessa abordagem, postula-se a necessidade de pensar a sobrevivência linguística diante da possibilidade de adaptação ao contexto urbano e tecnológico. E, nesse sentido, os jovens quichua se comprometem a “passar pela modernidade”, em vez de cercá-la ou negá-la.

**Keywords:** Quichua; Equador; Comunidade Andina; comunidades virtuais.

## 1 EL CONTEXTO ACTUAL

Las lenguas indígenas de Abya Yala, como llaman al continente americano los pueblos y nacionalidades indígenas, han vivido una larga historia de subvaloración y racialización, con distintas intensidades y matices, pero manteniendo el rasgo de subalternización, principalmente desde la instauración del régimen Colonial (Cf. GARCÉS, 2009; RODRÍGUEZ, 2017).

Hoy, las lenguas indígenas del mundo se encuentran amenazadas y bajo el riesgo de privar a la humanidad, entre otros aspectos, de conocimientos complejos en relación a salud, medio ambiente, agricultura, vida en comunidad, etc. (Cf. HARRISON, 2016).

En este contexto, en septiembre del año 2007 la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En ese documento se dice que “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofía, sistemas de escritura y literaturas” (Art. 13, 1). Luego, a partir de estas palabras, la Organización de las Naciones Unidas proclamó el año 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. El objetivo de esta decisión fue “llamar la atención sobre la grave pérdida de las lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas y promoverlas y de adoptar nuevas medidas urgentes a nivel nacional e internacional”.

En el mundo hay alrededor 7.000 lenguas. Se estima que 210 millones de personas hablan el 96% de las lenguas del mundo. Esto quiere decir que la minoría de la población habla la mayor cantidad de lenguas diferentes del mundo, mientras la mayoría de la población habla unos pocos idiomas. Los pueblos indígenas hablan más de 4.000 de las 7.000 lenguas (Cf. GARCÉS, 2020). Y de esas 4.000 lenguas indígenas cerca de 2.700 están en peligro de desaparecer. La humanidad,

entonces, tiene una gran diversidad lingüística, pero es una diversidad amenazada (Cf. HARRISON, 2016).

En el caso de las lenguas indígenas ecuatorianas los datos afirman que todas, incluyendo el quichua, lengua históricamente mayoritaria, se encuentran en franco retroceso. Varios factores inciden en esta triste situación. Rindstedt y Arosson plantean que las dos causas principales de extinción de una lengua son la pobreza y la opresión por parte de la cultura mayoritaria-dominante. Simultáneamente coexisten otros factores como la migración urbana, los desplazamientos, la modernización, la educación en la lengua mayoritaria, etc.<sup>2</sup> Uno de los factores decisivos es la elección del idioma con que los padres se dirigen a sus hijos (Cf. RINDSTEDT; ARONSSON, 2002).

## **2 EL QUICHUA EN ECUADOR**

En el caso específico del quichua, los datos sobre el número de hablantes en el país oscilan entre 591.448<sup>3</sup> y 724.721 (ÁLVAREZ; MONTALUISA, 2017, p. 68) en base al Censo de 2010.<sup>4</sup> Por otro lado, la comparación de datos entre los censos, muestran la disminución de hablantes en términos absolutos, entre 1950 y 1990, y en términos relativos, entre 1990 y 2001 (Cf. KING; HABOUD, 2002; HABOUD, 2005).

Distintos estudios de grupos diversos confirman los datos de disminución acelerada de hablantes del quichua. Así, según una nota de prensa del Periódico *El Norte* (de las provincias de Imbabura y Carchi), basada en un estudio de Marleen Haboud,

[...] en el año 90, el 90 % de personas que fueron entrevistadas en un sondeo sociolingüístico, dijo que su lengua materna era el kichwa, mientras que en 2015, menos del 70 % dijo que su lengua propia es el kichwa. Durante un sondeo en estos últimos años, se determinó que de 463 familias entrevistadas, solamente el 30 % reconocieron que hablan el kichwa con sus hijos.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Firestone (2017) valora el vínculo de las comunidades inmigrantes urbanas con los territorios rurales como uno de los mecanismos de preservación de la lengua.

<sup>3</sup> Véase el Archivo de Lenguas y Culturas del Ecuador, en: <https://flacso.edu.ec/lenguas-culturas/sobre-el-archivo/sobre-lenguas/>, consulta del 16/04/2020.

<sup>4</sup> Haboud (2005, p. 13) afirma que el quichua “tiene más de 1.000.000 de hablantes en el país”.

<sup>5</sup> Véase [https://www.elnorte.ec/otavalo/de-463-familias-solo-el-30-habla-kichwa-GJ586800?fbclid=IwAR0xtu2FC9qYppNbPbxGCNbv\\_5PEOmsA4F3kGqHFImmvtZTxxbj4ybWpo3E0](https://www.elnorte.ec/otavalo/de-463-familias-solo-el-30-habla-kichwa-GJ586800?fbclid=IwAR0xtu2FC9qYppNbPbxGCNbv_5PEOmsA4F3kGqHFImmvtZTxxbj4ybWpo3E0), consulta del 03/01/2020.

De igual forma, a partir de un muestreo sociolingüístico en Salasaca, Mayorga y Haboud afirman que los jóvenes prefieren hablar el castellano; el quichua se usa en las asambleas comunitarias, en las ceremonias tradicionales y para hablar con las autoridades. Así, “En el caso de estudio de la comunidad Salasaca la tendencia de la lengua ancestral [...] es negativa, es decir que las nuevas generaciones cada vez muestran menos preferencia por el uso de la lengua ancestral lo que se agudiza con el uso de nuevas tecnologías” (MAYORGA; HABOUD, 2013, p. 144).

Haboud muestra que ya en la década del 90 había una importante pérdida de uso del quichua en las unidades domésticas de comunidades tradicionalmente consideradas quichuahablantes.

Estudios desarrollados entre 1992 y 1995 sobre el uso del castellano y el quichua en 99 comunidades rurales de 9 provincias de la Sierra, tradicionalmente consideradas quichuahablantes, muestran que aunque en el contexto comunitario el quichua es vital, el alto porcentaje de uso bilingüe (quichua-castellano) a nivel de la unidad doméstica sugiere la pérdida del quichua en el espacio social considerado como la base de la vitalidad de la lengua: la familia. (HABOUD, 2005, p. 25).

Pazmiño, por su parte, informa sobre el estado de vitalidad del quichua en cinco comunidades de cuatro provincias de la sierra ecuatoriana a partir de una encuesta realizada a 80 quichua hablantes. Los resultados muestran las diferencias en la preferencia de uso del quichua y castellano según las edades: los abuelos usaban-conocía-preferían el quichua en un 90% de casos, mientras los jóvenes, en un 4% (Cf. PAZMIÑO, 2013, p. 229-30).

El trabajo etnográfico del que dan cuenta Rindstedt y Aronsson en una comunidad de la provincia de Chimborazo es sumamente sugestivo a la vez que dramático. Por un lado, se muestra el quichua como una lengua motivo de orgullo identitario, una lengua con alta valoración discursiva, pero, por otro lado, las autoras señalan un panorama en el que todos los adultos son bilingües; las abuelas hablan quichua “puro puro”, mientras el resto de las mujeres hablan en quichua entre sí. Las madres se dirigen a sus hijos en español con algún elemento quichua. El esposo habla a la esposa en quichua y en español, mientras la esposa se dirige a él en quichua. Los padres hablan siempre a los hijos en español y los hermanos mayores a los menores, también en español (Cf. RINDSTEDT; ARONSSON, 2002).

Lo mencionado por Rindstedt y Aronsson lo he corroborado en mi propio trabajo de etnografía pluritópica y discontinua<sup>6</sup>.

Así, en zonas donde hace 30 años sólo los varones adultos hablaban castellano, hoy en día hay un acentuado bilingüismo y monolingüismo castellano entre los matrimonios jóvenes. En zonas con históricos y contemporáneos discursos reivindicativos indígenas (por ejemplo, Cayambe y Simiatug) se encuentra muy pocas personas mayores de 50 años que hablan la lengua. Ello va de la mano con el hecho que muchos jóvenes tienen un quichua limitado, fruto de no haberlo usado como lengua materna sino de haberlo escuchado en el contexto familiar y, luego, en el proceso de repolitización de la identidad activarlo, pero de manera limitada (no fluida). El factor generacional debe ser relacionado con el de género: en general siguen siendo las mujeres quienes entre ellas hablan más quichua que los varones; por ejemplo, en los mercados urbanos.

En el ámbito escolar, los maestros usan el quichua sólo para saludar al inicio de cada clase, mientras los niños pueden saberlo y usarlo extra-aula, pero no lo usan con los profesores. Por ejemplo, en una de las Escuelas del Milenio de una parroquia de Bolívar, el uso del quichua es meramente simbólico, folclórico y museístico: en las paredes se encuentran escritos en quichua los días de la semana, los meses, las partes del cuerpo, los números, etc.; se usan fórmulas de saludo muy elaboradas: *allí puncha mashi yachachik*, *allí shamushka kachun*, pero no se usa como lengua de interacción real en la escuela. Por otro lado, varios estudiantes hablan y entienden el quichua, pero éste se usa en la interacción extra aula.

En cuanto a la valoración lingüística y las expectativas de estudiantes y padres de familia, hay que decir que en muchos lugares la Educación Intercultural Bilingüe, pensada como enseñanza de y en lengua indígena – castellano, se encuentra desprestigiada (HABOUD, 2005). Por contrapartida, en varias comunidades de Cotopaxi, los jóvenes indígenas buscan programas universitarios en los que puedan aprender inglés y “computación”. La valoración, sin embargo, está ligada a factores materiales, como el caso de la hija de un reconocido defensor de la EIB que no habla absolutamente nada de quichua debido a que su padre la hizo

---

<sup>6</sup> Realizada a lo largo de 3 años en y con comunidades y hablantes de quichua de las provincias de Cañar, Cotopaxi, Pichincha, Imbabura, Bolívar y Guayas. En el ámbito urbano, específicamente en las ciudades de Quito y Guayaquil.

estudiar en la ciudad de Quito. Lo interesante es que sus hijos tienen nombres quichuas<sup>7</sup>.

Todo esto indica, al parecer, que el futuro de las lenguas, y para nuestro caso, del quichua, se decidirá en la capacidad que tengan de adaptarse y reproducirse en las ciudades y en la medida en que hablar la lengua y mostrarse como indígena sea un “valor” (como al parecer ahora lo son la vestimenta y la música). Y ello porque, según datos oficiales de las Naciones Unidas y estudios del Banco Mundial alrededor del 50% de la población indígena de América Latina reside en las ciudades (NACIONES UNIDAS, 2014, p. 158; BANCO MUNDIAL, 2015, p. 30).

Por otro lado, desde la perspectiva de las brechas digitales, es en las ciudades donde se concentra el acceso a tales recursos tecnológicos. La apropiación de los recursos digitales en la sociedad mediatizada contemporánea se da tanto desde los detentadores tecnológicos como desde los sectores subalternos (Cf. MORAES, 2007), de manera que, visto desde esta perspectiva, resulta casi obvio que el quichua pugne por lograr espacios de mantenimiento y revitalización más allá de las políticas lingüísticas, educativas y comunicacionales oficiales del Estado.

### **3 COMUNIDADES VIRTUALES DE DEFENSA DE LA LENGUA Y LA CULTURA QUICHUA EN EL FACEBOOK**

El término *comunidad* es polisémico, por lo que cabe preguntarse qué elementos constituyen aquello que se podría denominar comunidad. En la sociología clásica la comunidad está asociada a “lo duradero”, “lo íntimo”, “lo auténtico”. Su principal característica es la idea de *unidad* y la posesión y goce de bienes comunes en un terruño específico (Cf. LICEAGA, 2013).

Esta concepción clásica de comunidad habría mutado en las últimas décadas. En la etapa de la modernidad líquida (Cf. BAUMAN, 2002) la comunidad es más una postulación, un proyecto antes que una realidad; es algo que viene después y no antes de la elección individual; en tal sentido, no se trata tanto de un concepto sociológico cuanto de una construcción. Bauman enfatiza la existencia de comunidades extraterritoriales que se caracterizan por ser volátiles, transitorias,

<sup>7</sup> El caso de la “cultura” sin lengua lo he tratado en otro lugar (Cf. GARCÉS, 2019).

mono-aspectadas y mono-propósito, de acontecimiento y espectáculo; en fin, las denomina comunidades guardarropa o de carnaval. De esta forma enfatiza un tipo de asociacionismo no duradero y evanescente típico de la sociedad contemporánea (Cf. BAUMAN, 2002, p. 179-212). En tono nostálgico y de reproche, critica estas comunidades de cara a las “genuinas”:

Un efecto de las comunidades de guardarropa/carnaval es impedir la condensación de las “genuinas” (es decir, duraderas y abarcadoras) comunidades a las que imitan y a las que (falsamente) prometen reproducir o generar nuevamente. En cambio, lo que hacen es dispersar la energía de los impulsos sociales y contribuyen así a la perpetuación de una soledad que busca –desesperada pero vanamente– alivio en los raros emprendimientos colectivos concertados y armoniosos. (BAUMAN, 2002, p. 212)

En el ámbito latinoamericano la comunidad suele asociarse a formas de vida rurales, tradicionales y antiguas; suele ir asociada a indígenas y campesinos (LICEAGA, 2013, p. 66). Y en el caso andino, la imagen de la comunidad indígena es que en ella perviven relaciones de solidaridad, reciprocidad y cooperación (Cf. COLPARI, 2011). Más allá de esta visión los trabajos etnográficos contemporáneos dan cuenta de los cambios que han tenido lugar en las comunidades indígenas en las últimas décadas. Así, la investigación de Colpari en la comunidad de Sisid da cuenta del problema del envejecimiento de la población y el abandono de sus habitantes; la ausencia de redes de reciprocidad tales como el trueque, el prestamano, el compadrazo y el priostazgo; el debilitamiento del capital social familiar y la crisis de vinculación con las organizaciones tradicionales; la división del trabajo colectivo y el surgimiento de un capital social negativo (pandillas) (Cf. COLPARI, 2011).

Las comunidades quichuas de la sierra ecuatoriana se enfrentan, entonces, desde por lo menos cuatro décadas, a una serie de transformaciones que cruzan lo económico-productivo, lo organizacional-político, lo representacional, lo cultural; todos aspectos que tienen que ver con procesos de descomunalización e individualización indígena (Cf. SÁNCHEZ-PARGA, 2010). En este contexto, la característica fundamental de la presencia indígena está marcada por la migración y la movilidad, tanto física como laboral, cognitiva y emocional (Cf. GARCÉS, 2019)<sup>8</sup>;

---

<sup>8</sup> En el caso de los quichuas de Otavalo, el proceso migratorio empezó hacia la década del 60 del siglo pasado (Cf. ORDÓÑEZ, 2008).

así mismo, la construcción de nuevas comunidades se vincula a la inserción en el mundo virtual (Cf. RAMÍREZ, 2018).

Así,

En plena expansión de Internet las comunidades virtuales se están convirtiendo en un nuevo formato de relación social en el que los diferentes colectivos acuden a ellas para satisfacer unas expectativas o necesidades, para aportar su colaboración y para sentirse parte de un colectivo. (MORENO; SUÁREZ, 2010, p. 2)

En el marco de los sitios de redes sociales, como Facebook, pueden surgir comunidades virtuales, esto es, un determinado número de miembros que se sienten comprometidos entre sí y demuestran un interés común hacia un tema u objetivo concreto (Cf. SANZ, 2011, p. 9).

Desde su creación en 2004 Facebook es la red social virtual de mayor crecimiento en el mundo. Al 2020 tiene más de 2 mil millones de usuarios. Su uso y apropiación sirve para la creación de diversas comunidades virtuales que funcionan, entre otras cosas, como espacios de activismo social y político (Cf. RAMÍREZ, 2018), por un lado, y cultural y lingüístico (Cf. LE MUR, 2018; CRU, 2015), por otro.

En lo que sigue quisiera presentar un trabajo exploratorio sobre dos comunidades virtuales de defensa cultural y lingüística quichua: Kichwa mashikuna<sup>9</sup>, y Kichwa Hatari NY<sup>10</sup>, ambas de visibilización y articulación a través de la red Facebook. La primera se gestiona desde la provincia de Imbabura y la segunda desde la ciudad de Nueva York. Hemos hecho un seguimiento, a manera de una etnografía digital (Cf. PINK *et al.*, 2019), durante los meses de febrero, marzo y abril de 2020. Presentaremos algunos ejemplos del uso del quichua y de enunciados a favor del mismo.

Kichwa mashikuna es un grupo creado el 18 de febrero de 2015 y al 18 de abril de 2020 tenía 3.274 miembros.

En el grupo se publican textos y videos de distinta naturaleza y temática: poesías, canciones, eventos en vivo, comunicados, mensajes de autoayuda, etc. A manera de ejemplo, presento el texto de José Luis Maigua, quien postea el texto: “Imata pasan paloma / Karaway nikpi karani / Maki huntata kunika / Chayllachu

<sup>9</sup> Literalmente, ‘amigos / compañeros quichuas’.

<sup>10</sup> Literalmente, “Levantar el quichua de Nueva York”.

karka niwanki / ¡¡¡Aay karaju!!! (José Luis Maigua, 17/02/2020). [Qué pasa paloma. Me dijiste que te regalara, por eso te doy (amor). Te doy mano llena. Esito nomás sería... me dices] (Traducción proporcionada).

Imagen 1 – Página de presentación de Kichwa Mashikuna en el Facebook



Fuente: <https://www.facebook.com/groups/749828998458070>, acceso en 27/04/2020

En términos de revitalización lingüística es importante la interacción con los miembros del grupo. Por ejemplo, Fabian Ch pregunta cómo se debe escribir en quichua “Gotas de lluvia”, si *tamya shutuy* o *tamya shutuna* (17/02/2020). Así mismo, Luispolo Maldo (19/02/2020) escribe: “Imanalla mashis como se dice, pensar con el corazón, Yupaychani mashis”. Entre las varias respuestas que destacan tenemos: *Shunkumi yuyani* (Brayan Jinde) y *Yuyarini Shunkuwa* (Alis Chimbo).

Me detengo en aquellos aspectos que revelan una opción por la reivindicación lingüística y cultural. Así, en la información que describe al grupo se afirma:

Kichwata kuyak mashikunapa zirna panka kan. Kaypimi tukuy kichwapi shuyukunata, kuyukshuyukunata, killkashkakunata churana kapankichik. Kichwapi rurashkatami ashtawan chaskishpashun. Ama shinaku kashpa KICHWAPILLA Mashikuna.<sup>11</sup>

[Es una página electrónica de los amantes del quichua. Aquí podemos poner todas las imágenes, videos, textos en quichua. Recibimos noticias de

<sup>11</sup> En: <https://www.facebook.com/groups/749828998458070>, consulta del 07/04/2021

acontecimientos en quichua. Cualquier información SÓLO EN QUICHUA, amigos] (Traducción mía).

Al igual que la otra comunidad, como veremos, a partir del 7 de marzo se publicaron casi diariamente mensajes, avisos, recomendaciones en quichua sobre el COVID-19. Por ejemplo, el 21 de marzo se presenta un informativo totalmente en quichua dando cuenta de la situación (número de contagiados y fallecidos) tanto en el país como en Italia.

El grupo también hace eco de otras publicaciones conectadas con el mismo tema, pero desde otras latitudes. Así, el 12 de abril Victoriano Teposteko comparte una publicación que dice: “Si estás en casa con tu familia y hablan una lengua Originaria, es hora de usarla. No hay pretextos”. Y abajo, a manera de firma: “Yolitia Totlahtol Jalisco”.

A partir del 14 de abril se puede encontrar varios videos de #FamiliaChallenge y de #RunaChallenge como una versión local del #dontrushchallenge. Se trata de un desafío en el que los jóvenes y niños/as indígenas cambian prendas de vestir mestizas por su prenda de vestir indígena<sup>12</sup>. En los distintos videos participan indígenas de Imbabura, Cañar, Loja, Pichincha.

La página Kichwa Hatari NY, fue creada el 3 de noviembre de 2017 y al 20/04/2020 tenía 5.925 seguidores. Aquí también se puede encontrar información de diferente tipo-formato (comunicados, noticias, entrevistas, conversatorios, etc.), bajo distintos soportes (video, texto, imagen) y temporalidades (transmisión en vivo y diferida).

---

<sup>12</sup> Puede consultarse, sólo a manera de ejemplo: [https://www.facebook.com/carina.chacaguasay/videos/2615558078572681/UzpfSTewMDAwMjMOMjIzZmYzMjpWSzoyODgzMDE0MzYxODAzMTc5/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/carina.chacaguasay/videos/2615558078572681/UzpfSTewMDAwMjMOMjIzZmYzMjpWSzoyODgzMDE0MzYxODAzMTc5/?epa=SEARCH_BOX). También: [https://www.facebook.com/malku.longpause/videos/10222271372356552/UzpfSTewMDAwNjczNjU0MTgzNTpWSzoyODg1MjU1ODE4MjQ4NzAw/?epa=SEARCH\\_BOX](https://www.facebook.com/malku.longpause/videos/10222271372356552/UzpfSTewMDAwNjczNjU0MTgzNTpWSzoyODg1MjU1ODE4MjQ4NzAw/?epa=SEARCH_BOX).

## Imagen 2 – Página de presentación de Kichwa Hatari NY en el Facebook



Fuente: <https://www.facebook.com/KichwaHatari>, acceso en 27/04/2020.

El colectivo que gestiona la página se define así:

Kichwa Hatari tantanakuyka Estados Unidos Mama Llaktapi kawsak Kichwa Runa mashikunami kanchi. Ñukanchikka yachakukkuna, shuyukkuna, arawik killkakkuna, wayra-antapi rimakkuna, yachachikkunapashmi kanchi. Shinami ñukanchik llankaykunawan punkukunata paskashpa, ñukanchik mashikunata yachachishpa, shuktik tantanakuykunawan makipurarishpa, Runa kawsayta, shimita, tantanakuykunata sinchiyachinkapan wacharishkanchi.<sup>13</sup>

[El colectivo Kichwa Hatari está conformado por indígenas residentes en Estados Unidos. Somos estudiantes, pintores, escritores, comunicadores, profesores. Así, con nuestro quehacer abrimos las puertas, enseñando a nuestros compañeros otros tipos de organización y convivencia. Hemos nacido para fortalecer las organizaciones, la lengua y la cultura] (Traducción mía).

El colectivo gestiona también la Radio digital Tambo Stereo y dentro de ella el programa Kichwa Hatari, lugar en el que se generan entrevistas, diálogos e insumos para la página en general. La cortina de identificación del programa dice lo siguiente:

Ñukanchik kawsaymanta, ñukanchik kichwa rimaymanta karupi kashpa-pish mana manchashpa shuk shunkulla shuk yuyaylla shuk makilla shuk

13 En: <https://www.facebook.com/KichwaHatari/about>, consulta del 07/04/2021.

shimilla kawsankapak kaypimi kan kichwa hatari. Uyashunchik, shinashpaka kichwashun.<sup>14</sup>

[Nuestra cultura, nuestro hablar kichwa, estando lejos no hay que asustarse: un corazón, un pensamiento, una mano, una voz; para vivir aquí está Kichwa Hatari. Escuchemos y quichuemos] (Traducción mía).

Aquí también la coyuntura del Coronavirus marca la intensidad de la comunicación desde el mes de marzo. No obstante, a diferencia de Kichwa mashikuna esta página toca temas específicos para los migrantes. Por ejemplo, la Convocatoria para la Juve Expo, la tarjeta de identidad y el Censo 2020.

El 25 de febrero se posteó un poster bilingüe (quichua y castellano) en el que se convoca a una reunión para el sábado 29 de febrero con el objetivo de integrar la comunidad hispana. La versión quichua del póster, aparte de los datos indicativos de fecha y hora, invita a los jóvenes a formar la organización Juventud Ecuatoriana, para estar más cerca de su tierra (*Kikin llaktaman kuchulla kapay*), a partir de una serie de acciones a programar para al año 2020.

El 15/02/2020 se subió un video en el YouTube (posteado el 26 de febrero) en que se da las instrucciones para obtener la IDNYC (tarjeta de identidad para los habitantes de NY). Se indica que nadie les va a preguntar de dónde son o quiénes son. Se dice que la tarjeta servirá para la realización de trámites escolares, comerciales y para sacar la licencia de conducir. Se enfatiza que no hay que preocuparse del hecho de sacar la tarjeta; en ella se puede dar la información que uno desea. Además, se puede obtener por computadora. El video, totalmente en quichua, termina diciendo: “Nueva York kitika tukuykunapakmi kan” [Nueva York es una ciudad para todos].

En un video del 26 de marzo aparecen 3 personas sentadas una junto a otra (Fabian M. de Otavalo, Deysi P. y Segundo A. de Cañar). Todos vestidos con sus prendas indígenas. Se actúa un diálogo con el fin de informar sobre el censo. Fabián les pregunta si saben qué es el censo del 2020. Los dos le dicen que no saben. Fabián dice que en EEUU va a haber un nuevo censo y todos los que viven allí van a ser contados: los nacidos ahí y los que han venido de otros lugares. Enfatiza que hay

---

<sup>14</sup> Este mensaje está en la cortina de identificación de todos los programas. A manera de ejemplo puede escucharse en: <https://www.facebook.com/KichwaHatari/videos/789709341675796>, consulta del 07/04/2021.

que hacerse censar para no perder la oportunidad de mejores condiciones de vida: escuelas, hospitales. Hasta ahora, dice, estamos viviendo como olvidados; tenemos que juntarnos para ver cómo queremos vivir como runas aquí en Estados Unidos. Ante la pregunta de quién les va a ayudar a hacer el censo, Fabián les indica que hay 3 formas: 1) llenando cada uno las hojas que enviarán a sus casas; 2) llenando el formulario que está disponible en la computadora; 3) pidiendo ayuda para que vengan a casa los del censo. Deysi pregunta si hay algún problema con el hecho de ser inmigrante. Fabián contesta que no hay que tener miedo, que el censo es para mejorar la forma de vida de los habitantes del país, igual que chinos, rusos, etc. con sus lenguas y culturas. Además, los datos son privados; no se divulgan fuera del país.

Finalmente, Rumiñahui Cachimuel postea, el 02/03/2020, un video de la intervención Ninari Chimba Santillán en el Congreso Internacional de lenguas en riesgo. Ella empieza diciendo: “Waranka waranka kutin tikramushun, nirka ñukan-chik hatun mamakuna hatun taytakunapash. Ima munanchik, ima muskunchik, ñukan-chik shimikuna ama wañuchun”. [Miles y miles volveremos, dijeron nuestras abuelas y abuelos. Lo que queremos y lo que soñamos es que no mueran nuestras lenguas]. Luego de estas palabras, su alocución es en castellano. En ella dice que, bajo el privilegio de hablar español, “Venimos acá a decir desde el corazón por qué tenemos que seguir hablando nuestra lengua, por qué tenemos que seguir encariñándonos [con ella]”.

## **4 CONCLUSIÓN**

Las lenguas indígenas del Continente tienen una larga historia de subalternización lingüística. Como hemos visto, ello atinge también al quichua ecuatoriano, lengua indígena tradicionalmente mayoritaria en el país, que hoy se encuentra en franco retroceso. Por otro lado, hemos visto que la comunidad andina, lugar por excelencia de uso y reproducción del quichua, se encuentra en proceso de transformación. La migración a los ámbitos urbanos y el acceso a los medios digitales crean nuevas comunidades habitadas por quichua hablantes.

En tal contexto, las redes sociales virtuales son espacios apropiados: los quichuas, en general, y los jóvenes, de manera específica, se apropian de la tecnología digital, tal como en su momento se apropiaron de otras tecnologías: la escritura, la formulación legal, la enseñanza en contextos formales, etc.

Un aspecto interesante a destacar es que, gracias a la multimodalidad, los espacios virtuales de las comunidades permiten articular, oralidad-gestualidad-visualidad en distintos niveles e intensidades. Y ello ocurre por fuera del carácter normativo y colonial que tuvo la escritura alfabética. Este aspecto, además, está relacionado con la necesidad de posicionar la lengua transterritorialmente, lo que facilita las posibilidades conectivas de los quichuas dispersos por el mundo.

En general, la mayoría de los estudios sociolingüísticos enfatizan que la migración a la ciudad, el acceso a la tecnología y la modernidad serían causales de pérdida lingüística. Y ello se lo señala en tono de lamento y nostalgia por el pasado territorial prístino. Los procesos de urbanización y de incremento de acceso a la tecnología son irrefrenables. Por tanto, las lenguas sobrevivirán si logran adaptarse al ámbito urbano, tecnológico y moderno. Y no sólo ello: si logran adaptarse a esos ámbitos desde el contexto global que ahora habitan.

El desafío de los pueblos indígenas, hoy, no consiste en retornar a pasados gloriosos, aunque tal búsqueda sea comprensible y discursivamente necesaria. El desafío de pueblos, nacionalidades y lenguas, consiste en reproducir y adaptar valores, prácticas y asociaciones atravesando la modernidad, no rodeándola o negándola (Cf. CASTRO-GÓMEZ, 2019, p. 7-16; PRATT, 2010, p. 421).

A ese desafío se están enfrentando los jóvenes quichuas, con todas las potencialidades y riesgos que ello implica.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Catalina; MONTALUISA, Luis. *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Quito: IICSAE, 2017.

BANCO MUNDIAL. *Latinoamérica indígena en el Siglo XXI*. Washington: Banco Mundial, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: FCE, 2002. [3. reimpr., 2004].

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2019.

COLPARI, Otto. *¿La muerte de la comunidad?* Estudio de la des-estructuración del capital social de la comunidad indígena Sisid. 2011. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local y Territorio) – FLACSO, Sede Ecuador, Quito, 2011.

CRU, Josep. Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 20, n. 5, p. 481-96, 2015. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051945>. Acceso en: 17 jul. 2018.

FIRESTONE, Amy. *Combinamos el quechua: lengua e identidad de los jóvenes urbanos en el Perú*. Lima: IEP, 2017.

GARCÉS, Fernando. *La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos*. Quito: UPS, 2020.

GARCÉS, Fernando. “Soy de aquí y soy de allá”: un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano. En: ARRATIA, Marina; LIMACHI, Vicente (Org.). *Construyendo una sociolingüística del Sur: reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. Cochabamba: PROEIB; Andes: UCL, 2019. p. 13-2

GARCÉS, Fernando. *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. La Paz: PIEB; UASB, 2009.

HABOUD, Marleen. Quichua ecuatoriano: entre el poder simbólico y el poder real. En: Hella Olbertz y Pieter Muysken (Coord.). *Encuentros y conflictos: bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2005. p. 13-38.

HARRISON, David. *Cuando mueren las lenguas: La extinción de los idiomas en el mundo y la erosión del conocimiento humano*. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2016.

KING, Kendall; HABOUD Marleen. Language Planning and Policy in Ecuador. *Current Issues in Language Planning*, v. 3, n. 4, p. 359-424, 2002.

LE MUR, Rozenn. El uso de aplicaciones digitales para divulgar las lenguas indígenas en México. En: PLASCENCIA, David Ramírez (Coord.). *Aperturas digitales: apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. p. 43-58.

LICEAGA, Gabriel. El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión. *Cuadernos americanos*, n. 145, p. 57-85, 2013.

MAYORGA, Olga; HABOUD, Marleen. Geolingüística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador. En: HABOUD, Marleen; OSTLER, Nicholas. *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Quito: Abya Yala/PUCE, 2013. p. 137-44.

MORAES, Dênis (Coord.). *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORENO, Almudena; SUÁREZ, Carolina. “Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis” en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, XIV: 43, 2010. Disponible: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html>. Acceso en: 2 mar. 2020.

NACIONES UNIDAS. *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2014.

ORDÓÑEZ, Angélica. Migración transnacional de los kichwa otavalo y la fiesta del Pawkar Raymi. En: TORRES, Alicia; CARRASCO, Jesús (Ed.). *Al filo de la identidad: la migración indígena en América Latina*. Quito: FLACSO/UNICEF/AECID, 2008. p. 68-89.

PAZMIÑO, Alliwa. Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas. En: HABOUD, Marleen; OSTLER, Nicholas (Ed.). *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Quito: Abya Yala/PUCE, 2013. p. 227-31.

PINK, Sarah; HORST, Heather; POSTILL, John; HJORTH, Larissa; LEWIS, Tania; Jo TACCHI. *Etnografía digital: principios y práctica*. Madrid: Morata, 2019.

PRATT, Mary Louise. *Ojos imperiales: Literatura de viajes y transculturación*. México: FCE, 2010.

RAMÍREZ, David. Un acercamiento a los estudios sobre apropiación y usos de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México. En: PLASCENCIA, David Ramírez (Coord.). *Aperturas digitales: Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. p. 10-7.

RINDSTEDT, Camilla; ARONSSON, Karin. Growing up monolingual in a bilingual community: the Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, n. 31, 2002. p. 721-42.

RODRÍGUEZ, Adriana. *El largo camino del Taki Unkuy: los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Quito: U. de Cuenca/Huaponi Ediciones, 2017.

SÁNCHEZ-PARGA, José. *Qué significa ser indígena para el indígena*. Más allá de la comunidad y la lengua. Quito: UPS; Abya Yala, 2010.

SANZ, Sandra. *Comunidades virtuales*. Barcelona: UOC, 2011. [Módulo 2 del curso Redes Sociales y Comunidades Virtuales]

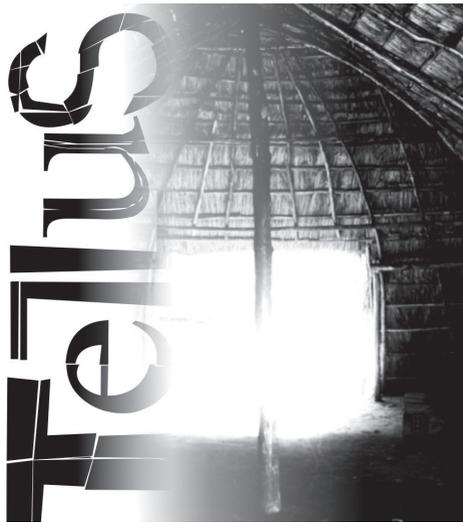
**Sobre el autor:**

**Luis Fernando Garcés Velásquez:** Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Docente titular principal de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. **E-mail:** lgarcsv@ups.edu.ec, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0059-4932>

Recibido el 3 de octubre de 2020.

Aprobado para su publicación el 3 de noviembre de 2020.





escritos  
indígenas

# Ser Terena, professor e liderança indígena: minhas histórias, minhas memórias

Maioque Rodrigues Figueiredo<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.715>

Indígena da etnia Terena, graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, MS, 2010; especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, 2015; mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2017; graduando em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Campo Grande, MS, 2020. Aprovado no concurso público para professores no ano de 2018. Liderança e professor efetivo na escola pública no ensino fundamental da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, da Aldeia Tereré, Terra Indígena Buriti, Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. Coordenador pedagógico contratado na rede estadual de educação da SED/MS, da Escola Estadual “Kopenoti” de Ensino Médio Prof. Lúcio Dias – extensão Flaviana Alcântara Figueiredo, Aldeia Tereré, Terra Buriti, Sidrolândia, MS.

Meus primeiros passos e caminhos percorridos, caminhos que parecem não ter fim, por onde andei, o que vi e li a respeito. Entre mudanças e resistência, a minha identidade já possui um repertório híbrido. Sou Terena, os ditos excluídos da sociedade, os subalternos, colonizados, oprimidos. Pois nesse caminho conturbado, ainda não concluído, posso dizer que não sou mais a mesma pessoa, sou outra, em uma palavra resumo tudo o que estou sentindo, me sinto libertado. Essa narrativa é construída a partir daquilo que me tornei, daquilo que consigo enxergar, onde estou situado, de onde falo.

Pois sou parte da construção dos sonhos desse povo, que por séculos foram submetidos à imposição colonial ocidental, é a partir desse entendimento que é o meu ponto de partida. Undy (na língua Terena, pronome da primeira pessoa

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

do singular “eu”) Maioque Rodrigues Figueiredo, undy kopenoty (índio) Terenoé.

Nasci em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Segundo a minha mãe, tive complicações no meu nascimento, no momento do parto, pois algumas irmãs que trabalhavam naquele hospital acharam por bem me batizar, o batismo poderia me curar naquele momento e me deram o nome de José Maioque; porém, ao eu ser registrado em cartório, o primeiro nome não foi registrado. As pessoas de mais idade da aldeia me chamam de Zé ou Zé Maioque, inclusive os meus irmãos, os amigos que fui construindo me chamam de Maioque, pois não estranhe se alguém me chamar de Zé.

Nasci dentro de uma família tradicional Terena da Terra indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul (MS), meus avós paternos e avós maternos falavam a língua Terena e seguiam à risca os costumes e a tradição Terena que são remanescentes do povo Aruák.

Lembro que minha avó Flavia Alcântara, mãe de meu pai Joaquim Loureiro Figueiredo Neto, se lembrava das histórias do Exivá, eu construía esse lugar na minha imaginação. Segundo minha avó, era um lugar com muita fartura, tinha muita caça, pesca, mel, tinha muita roça, a mãe dela tinha vindo de lá do Exivá. Minha avó era uma excelente tecelã, fabricava colchas, mantas, redes de algodão e lã. Às vezes ficava o dia todo com ela tecendo lã, tinha uma peça que ela mesma fabricava, chamada cambito, esse servia para fabricar os fios de lã ou de algodão. A lã era fixada ou amarrada na base do cambito, outro fazia o movimento de girar o cambito – no caso, eu e meus primos; a minha avó ia conduzindo e firmando a lã, os fios iam sendo fabricados e ficavam cada vez mais compridos, enrolávamos os fios na base do cambito, às vezes ficava bem pesado. O trabalho dos meninos era girar o cambito, para as meninas ficava o preparo das lãs. Lembro também que ela fabricava pote de barro, esse servia para armazenar água, lembro-me do cheiro gostoso da água, era tudo muito natural.

Meu avô João Batista Figueiredo, pai de meu pai, era uma pessoa extraordinária, falava pouco o português, foi Capitão (termo usado para definir a representação política da aldeia indígena) na Aldeia Buriti, era um koéxomoneti (Terena que adquiriu experiências ao longo da vida e domina os fenômenos da vida, da natureza e da espiritualidade) ou “pajé”, líder espiritual muito conhecido e respeitado na região, pois dominava os conhecimentos místicos,

espirituais e da natureza. Conheci e convivi com meu avô, presenciei muitos trabalhos realizados por ele.

Era muito constante a presença de pessoas de todos os lugares da região, inclusive pessoas de outros estados vinham em busca de resolver seus problemas de saúde, muitas vezes desenganados pelos médicos. Lembro-me de alguns rituais feitos por ele:

1. O canto com o porungo feito de cabaça onde passavam horas cantando, parecia que o koixomonéti estava dialogando com alguém que só ele enxergava, esse parecia estar trazendo alguma mensagem espiritual do paciente. Se a alma dele estivesse longe, o ritual seria mais longo, seria preciso mais canto para trazer a alma de volta; se a alma estivesse perto, o ritual seria menos longo.
2. Outro ritual era chamado de “benzer” ou “dar passe”, semelhante a uma oração, com uma voz bem suave e piano, esse ritual era constante mesmo que as pessoas não tivessem nenhum tipo de doença, ou também para crianças com quebrante, ou crianças que choram muito a noite, o ritual também era feito contra picada de cobra, dor de dente, dor de cabeça.
3. O ritual das ervas medicinais, pois João Figueiredo conhecia muito o poder das ervas, coletava e fazia chá para vários tipos de doenças.

Outros conhecimentos tradicionais que dominava eram sobre os fenômenos da natureza, nas rodas de conversar ele dizia que tudo na natureza tem dono, a mata tem dono, a água tem dono, os animais têm dono, e cada um desses tem a sua importância para a natureza e para as pessoas. Meu avô dizia que a natureza conversa com a gente, se entendermos ela, ela nos transmite muitas informações, como por exemplo o canto dos pássaros, o vento, a lua, o sol pode agir sobre nós. Para extrair matéria-prima da mata, é preciso respeitar a fase da lua.

Meu avô João Batista Figueiredo, koéxomonéti, um Terena autêntico que ao longo da vida soube compreender a arte de viver, Terena que adquiriu experiências ao longo da vida e dominou os fenômenos da vida, da natureza e da espiritualidade.

Meu avô João Batista Figueiredo contava muitas histórias do cotidiano, da sua experiência como capitão e dos trabalhos realizados como pajé. Os conhecimentos tradicionais, as sabedorias e os conselhos dele como capitão e pajé eram lei para as famílias Terena, as pessoas que conviveram com ele na época seguiam à risca os conselhos que ele falava, principalmente a questão relacionada à crença e à cosmovisão indígena.

A convivência com meus avôs maternos foi pouca, mas lembro das histórias do cotidiano dos meus avôs, minha avó Antonia e meu avô Silvério, pais de minha mãe Rozinha Mamedes Rodrigues Figueiredo, eles relatavam muito sobre os trabalhos nas fazendas nas proximidades da Terra Buriti.

Meus avós maternos tiveram nove filhos, oito homens e uma mulher, todos criados na roça, plantavam de tudo naquela época, arroz, feijão, mandioca, criavam muita galinha, porco. Lembro também que tinha muito peixe no córrego Buriti. Atualmente, muitos filhos dos meus avôs moram na aldeia urbana Tereré, em Sidrolândia, e a maioria trabalha nas empresas. A minha mãe, única mulher entre oito irmãos homens, segunda mais velha, ela tinha que dar conta de cuidar de todos os irmãos mais novos, que eram muitos.

Segundo relatos de minha mãe, ela lavava roupa na beira do córrego Buriti, que passava bem perto da Aldeia Barreirinho, ao mesmo tempo em que lavava roupa, também nadava e pescava, até hoje os meus tios ganham o apelido de lambari, porque dizem que nadavam igual peixe.

A minha mãe é um exemplo de pessoa, um exemplo de companheira e amiga, pois ela estava presente em todos os momentos de nossa vida familiar. Com ela, mesmo longe de nosso povo, ela nos contava as histórias dos Terena, mamãe também era falante da língua Terena. Deixo aqui todo meu carinho e respeito pela minha querida Mãe, que partiu feliz, pois ela queria ver seus filhos formados. Mamãe estava entre a vida e a morte no hospital, quando estava marcada a entrevista do processo seletivo de mestrado na UFMS em Campo Grande, priorizei estar junto de minha mãe, porque nunca mais iria vê-la.

Ainda pequeno, ali aos três, quatro anos de idade, fui morar na Aldeia Porto Lindo, povo Guarani, no município de Japorã (MS). Ali cresci até a idade de ir para escola, minha infância foi no meio do povo Guarani, onde aprendi a falar um pouco a língua Guarani. Lembro que fui criança pra valer, brinquei muito, fui

muito feliz na minha infância. Meu pai era enfermeiro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ele concluiu o quarto ano dos anos iniciais, ele é muito inteligente, é falante da língua Terena e aprendeu também a falar a língua Guarani. Como enfermeiro da FUNAI, não deixou faltar nada pra mim e minha família.

A minha vida na Aldeia Porto Lindo está guardada na memória, cada momento, fui muito feliz ali naquela aldeia, brinquei, nadei, passeava a aldeia toda, lembro que tinha muitos rios, cachoeiras, matas, muitas árvores frutíferas. Eu gostava de colher frutos na mata, como a jabuticaba, era nativo ali naquele lugar, armava arapuça, jogava bola, tenho saudade e ainda quero retornar para rever os amigos que ali construí.

Aos sete anos de idade, entrei na escola, lembro que chamava a nossa escola de “missão”, a escola ficava em uma chácara, com muitas plantações, árvores frutíferas, tinha também igreja, naquela época a escola ficava fora da aldeia, lembro que íamos de charrete, às vezes íamos a pé.

Lembro que foi um desastre a escola na minha vida, estava perdido, não entendia o que a professora falava, parece que queriam me alfabetizar na marra, eu não conseguia ler, lembro que até ficava de castigo, porque a professora explicava e, quando chegava a minha hora de ler, não saía nada. Meu pai ficava sabendo, já me dava uns puxões de orelha; tabuada nem se fala, meu Deus, como era difícil, e assim foi o primeiro e o segundo ano na escola. Nesses meios lembro que viajava para visitar meus avós maternos e paternos nas férias na Aldeia Buriti.

Meu pai foi transferido para a Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda, MS, outra escola, todos os alunos falavam a língua Terena, não entendia nada, nem na escola nem fora da escola; dos professores, lembro que era uma professora não indígena. Ali na Aldeia Cachoeirinha, por conta da língua, não fiz tanta amizade. Novamente, meu pai foi transferido.

Fomos morar na Aldeia Jaguapiru, município de Dourados, MS, território do povo Guarani Kaiowá e Terena. Ali fiz muitas amizades, também estudei na escola da aldeia, tinha professores indígenas e não indígenas, acho que já um pouco crescido já prestava atenção nas explicações dos professores, terminei a terceira série e, novamente e definitivamente, meu pai foi transferido para a recém-criada Aldeia Tereré, município de Sidrolândia, MS, no ano de 1985.

A minha avó Flaviana Alcântara Figueiredo e meu avô João Batista Figueiredo, até por influência que eles tinham na época com o coordenador da FUNAI em Campo Grande, MS, pediram que meu pai fosse transferido pra recém-criada Aldeia Tereré, que estava precisando de um enfermeiro.

Nesse período, eu tinha meus dez anos de idade e fui matriculado em uma escola na cidade, muito conhecida, Escola Municipal Olinda Brito de Souza. Nessa escola me parece que eu já estava bem situado no mundo escolar, lembro que, na quarta série, a escola promoveu um concurso de tabuada e eu ganhei, ficando em primeiro lugar; o meu irmão foi campeão de embaixadinha, ele estava na terceira série.

Em meio a esses entrelugares, fui construindo minha identidade, a maior parte da minha infância foi no meio povo Guarani, vivi Guarani, brincava Guarani, dançava Guarani, cantava Guarani, porém, ao dormir, a minha mãe me contava histórias Terena.

Parece que não íamos mais mudar, era definitivo viver na Aldeia Tereré em Sidrolândia, MS. Meu pai, servidor da FUNAI, realizava os casamentos dos indígenas, já não fazia só a função de enfermeiro, pois era atribuído também o papel do chefe de posto, registrar nascimento e casamento de índio no livro de registro da FUNAI; cresci vivenciando isso, de vez em quando meu pai pedia para que eu o ajudasse, cresci lendo e decorando a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, o Estatuto do Índio. Isso pra mim era magnífico, nem sabia o que significava. Mas estava ali ajudando meu pai, ajudando meu tio Cacique da Aldeia Tereré João Figueiredo Filho, popular Capitão Santo.

Ajudar meu tio, Capitão Santo, com os trabalhos da Aldeia, e meu pai Joaquim Loureiro Figueiredo Neto, com os trabalhos que não eram só a função de enfermagem, mas também outras atribuições, foi importante para a minha formação e entendimento sobre a questão indígena, foi ali o início do meu envolvimento com a questão indígena, a construção da minha identidade, defensor da causa indígena, mesmo sem saber o que estava acontecendo, mesmo sem ter uma leitura de sociedade, eu já estava ali trabalhando, fazendo documentos, tudo era eu, aí não parei mais.

Na Aldeia Tereré, lembro que eu gostava muito de jogar futebol, fiz muita amizade por conta do futebol, saía pra jogar fora representando a cidade, sonhei

em ser jogador de futebol, e por aí vai. Terminei o ensino fundamental na Escola Estadual Sidrônio Antunes de Andrade, fiz também o primeiro ano do segundo grau.

Também estudava música, eu era contratado pela Banda Musical de Sidrolândia, era percussionista, apresentamos e ganhamos títulos estaduais e nacionais em concursos de bandas musicais. Aos dezoito anos de idade, saí da banda musical, tirei a carteira de trabalho e fui trabalhar na construção do frigorífico, indústria de alimento Agro Eliane. Ao terminar a construção do frigorífico, passei a trabalhar na linha de produção. Trabalhei um ano e meio, e saí, acho que indignado com a situação, meu chefe de setor tinha apenas a terceira série do ensino fundamental, a indústria estava recém-começando, e as oportunidades que iam surgindo sempre eram dos não indígenas que iam preenchendo os cargos.

Ainda sem concluir o ensino médio, já com vinte anos de idade, Deus me abençoou com o casamento. Nesse período, parei de estudar, pois tinha que trabalhar, eu tinha uma família pra sustentar e não tinha nenhuma formação. Meu filho nasceu e eu, desempregado, fui trabalhar na usina Santa Olinda, uma indústria de açúcar e álcool, em Sidrolândia, pois ali trabalhei três meses, não foram nada fáceis, entre febre e dores no corpo, mãos caledadas, estava findando a safra no mês de dezembro. Aí a reflexão: não vou aguentar, o salário não vai dar conta da manutenção da família; para completar, morava na cidade pagando aluguel.

Após a reflexão, estava decidido a voltar a estudar, pois estava convencido de que através dos estudos poderia ter melhores oportunidades. Não lembro como, mas sei que meu nome estava inscrito na segunda turma do Magistério Indígena. Fui estudar na Escola Pe. Félix Zavattaro, Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º grau para o contexto indígena, onde concluí o curso de 2º grau no ano de 1999. Para mim, uma oportunidade única, o convívio e a experiência com outras pessoas de comunidades Terena e outros grupos étnicos que compõem o estado de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso contribuíram muito para minha compreensão da diversidade linguística, cultural e de ideias. Porém, não atuei na educação.

Nesse tempo, ainda não existia a escola Cacique João Batista Figueiredo, e sim um projeto “Curso de Ensino de Língua Terena”, através da Portaria n. 003/11/95. A primeira professora que atuou nesse projeto foi a professora Maria de Lourdes, a princípio como professora de língua Terena, natural da Aldeia Cachoeirinha, município de Miranda, MS.

Minha primeira experiência como professor foi nos anos de 1997 e 1998. Depois, por questões internas, nos próximos seis anos não atuei mais na sala de aula. Fui trabalhar em outros espaços, manutenção de aviários, entre outros serviços, sem carteira assinada.

Em 2002, trabalhei na indústria de confecção de vestimenta como mecânico e eletricista em Sidrolândia, em 2003 prestei vestibular pra área de administração na UEMS, em 2004 era acadêmico de administração, em 2005 e 2006 voltei pra sala de aula como professor na Escola Extensão Cacique João Batista Figueiredo.

No mesmo ano, prestei vestibular para o curso de Normal Superior, porque no próximo ano não poderia mais voltar pra sala de aula, os professores teriam que estar cursando o curso superior na área de educação. Porém, mesmo iniciando o Normal Superior, já não tinha mais a vaga para minha lotação na escola, por motivo de priorizar outros professores, fiquei de fora.

Não perdi a esperança, fui para a Aldeia Barreirinho, Terra Indígena Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, pois esta comunidade estava recentemente criando e construindo a Escola Silvério Rodrigues Mamedes, que me recebeu de braços abertos. Ali trabalhei por quatro anos, e ao mesmo tempo cursava o Normal Superior. Foi uma grande experiência, desenvolvi bons trabalhos na sala de aula, também era visto como uma liderança. Concluí o Normal Superior em 2010.

Em 2011, fui convidado para trabalhar na Secretaria de Assuntos Indígenas do município de Dois Irmãos do Buriti. Uma das primeiras secretarias municipais já criadas no Brasil. Pais de alunos não queriam que eu deixasse a sala de aula, era uma resposta e resultado do bom trabalho que desenvolvi na Aldeia Barreirinho. Neste momento, a Terra Indígena Buriti já estavam em processo de retomada das terras tradicionais.

No mesmo ano fiz inscrição como aluno especial no Curso de Pós-Graduação de Mestrado em História, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, e concluí a disciplina de Antropologia do Colonialismo. Curso que me orientava mais ainda sobre a história dos povos indígenas. A luz da militância indígena ficava cada vez mais acesa.

Ainda no final do segundo semestre de 2011, fui convidado pela comunidade da Aldeia Tereré, Terra Indígena Buriti, para assumir o cargo de Cacique. Neste momento, estava prestes a encarar um conflito interno, me sentia preparado para

tal embate, não só com os conflitos internos, mas com os problemas externos e principalmente político-ideológicos.

Foi um ano de embates, sem nenhum prestígio político em Sidrolândia, não me contrataram, era mais um professor formado fora da sala de aula por conta dos interesses políticos naquele momento.

A comunidade sempre me dando força, pois estavam confiando na minha visão social e política, precisávamos estar bem politicamente para que pudéssemos dar os próximos passos. Em 2013, fui contratado para trabalhar na assessoria do gabinete do Prefeito em Sidrolândia, colocamos os projetos em prática, principalmente na área de educação e território.

Pois bem, os estudos me proporcionaram coisas boas, mas também problemas, digo coisas boas no sentido de ter oportunidades para o mercado do trabalho, trabalhei como professor por um curto período, e na gestão da política pública municipal em Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia. Digo problema porque é no campo político que as tensões de conflitos ideológicos acontecem. Os estudos me fizeram ver a sociedade, e vi que os povos indígenas foram vítimas da sociedade colonizadora; no começo, tinha essa visão fragmentada, e ao longo dos tempos e através dos movimentos e estudos fui aumentando a minha visão de sociedade, principalmente sobre a história dos povos indígenas.

Nesse momento, também consolidava cada vez mais a construção da minha identidade enquanto militante do movimento indígena.

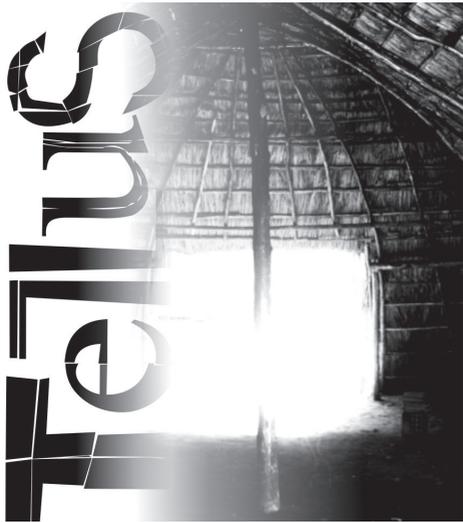
### **Sobre o autor:**

**Maioque Rodrigues Figueiredo** - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Indígena da etnia Terena. Professor na Escola Municipal Indígena Cacique João Bastista Figueiredo, da Aldeia Tereré, Terra Indígena Buriti, Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. E-mail: maioque.indi@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9497-7717>

Recebido em: 11 de julho de 2020.

Aprovado para publicação em: 3 de novembro de 2020.





iconografia

# Pinturas faciais dos Boe Bororo: algumas considerações visuais a partir de pesquisa etnográfica, netnográfica e bibliográfica

## *Facial paintings of the Boe Bororo: some visual considerations from ethnographic, netnographic and bibliographic research*

José Francisco Sarmento Nogueira<sup>1</sup>

Neimar Leandro Marido Kiga<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.759>

**Resumo:** Um dos aspectos mais relevantes da riqueza cultural do povo Boe Bororo é a expressão artística, que exibe uma exuberância e sofisticação estética muito própria. Este trabalho iconográfico faz uma delimitação em uma destas expressões, que é a pintura facial. Para isso, este trabalho, de forma introdutória, apresenta a história deste povo e suas divisões parentais, também chamadas de clãs, para que o leitor possa entender a lógica das divisões que esta arte assume em seu contexto cultural. É importante ressaltar que não se trata de uma pesquisa finalizada, pois a grandeza destas pinturas ainda não foram totalmente identificadas. Ela parte de um trabalho Etnográfico, Netnográfico e Bibliográfico, construído por um designer Boe Bororo e por um designer “braedog” (não indígena). Optou-se por utilizar o recurso de ilustração<sup>2</sup> digital para as representações visuais.

**Palavras-chave:** valorização; povos indígenas; cultura; Boe; grafismo.

**Abstract:** One of the most relevant aspects of the cultural richness of the Boe Bororo people is the artistic expression, which exhibits an exuberance and aesthetic sophistication of your own. This iconographic work delimits one of these expressions, which is face painting. For this, this work introductively presents the history of these people and their parental divisions, also called clans, so that the reader can understand the logic of the divisions that this art assumes in its cultural context. It is important to note that this is not a completed research, as the greatness of these paintings has not yet been fully identified. It starts from an Ethnographic, Netnographic, and Bibliographic work

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> As ilustrações foram feitas pelo designer Heitor Oliveira Soares.

built by a designer Boe Bororo and a “braedog” (non-indigenous) designer. We opted to use the digital illustration resource for visual representations.

**Keywords:** valorization; indigenous people; culture; Boe; graphics.

## 1 BOE BORORO

O Brasil é um país de grande diversidade étnica, com aproximadamente 254<sup>3</sup> etnias indígenas. Boe é o termo que um determinado grupo étnico se denomina para diferenciar dos demais, inclusive dos não indígenas, podendo ser traduzido para pessoas, gente ou povo. Bororo é um pátio na aldeia, próximo ao Bai managejewu (casa central), pátio das danças, praça onde são realizados vários rituais, como nomeação das crianças ou ato de executar alguma representação espiritual e local onde são colocados os restos mortais de algum finado para decomposição durante o funeral. Segundo Scotti e Boffi (2001, p. 11):

A palavra “bororo” significa pátio, praça, aldeia. “Orarimugudoge” é o nome nacional, mas, normalmente, eles se autodenominam BOE (gente). Aceitam o nome Bororo, já consagrado na língua portuguesa e nas demais línguas. Outros nomes utilizados para indicar esse povo, ou grupos pertencentes a ele, são: Coroado, Coxiponês Cabaçal e Bororo da Campanha.

Pelo fato de o Bororo ser uma praça onde acontecem alguns rituais, como de nomeação ou danças durante os dolorosos funerais, esse termo era usado com certa frequência entre os Boe, para identificá-los como uma etnia foi colocado esse nome. Esse povo se autodenomina Boe, atualmente preferem ser chamados dessa maneira e estão em processo de mudança do nome.

Os Boe Bororo<sup>4</sup> têm rituais de grande importância e significado, momentos que são realizados com muito prazer. Para que um *boe etore* (criança) pertença ao mundo e estar preparado é necessário que passe pelo ritual de nomeação. Um povo muito ligado ao mundo espiritual, *aroedoge* (espíritos) têm o ritual do

---

<sup>3</sup> Disponível em: [pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](http://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>4</sup> Atualmente, os Bororo detêm seis Terras Indígenas demarcadas no Estado de Mato Grosso, num território descontínuo e descaracterizado, que corresponde a uma área 300 vezes menor do que o território tradicional. As TIs Meruri, Perigara, Sangradouro/Volta Grande e Tadarimana estão registradas e homologadas; a TI Jarudori foi reservada aos índios pelos SPI (Serviço de Proteção ao Índio), mas foi sendo continuamente invadida, a ponto de hoje estar totalmente ocupada por uma cidade; já a TI Teresa Cristina está sob júdice, uma vez que sua delimitação foi derrubada por decreto presidencial.

funeral onde se conectam entre o mundo físico e espiritual, um dos rituais mais impressionantes da etnia. Para Scotti e Boffi (2001, p. 12):

Em 1902, os Salesianos se dirigiram à localidade “Tachos”, onde iniciaram um novo estilo de aproximação dos Bororo, sob a direção do Padre Bálzola. Ele procurou se adaptar ao estilo de vida dos índios, não os obrigando a seguir as regras de vida dos brancos. O sucesso levou os Salesianos a fundarem outras missões: no rio das Garças (1905) e em Sangradouro (1906).

O povo Boe Bororo foi e ainda é uma das etnias mais estudadas no Brasil, por sua grande riqueza cultural e sua vasta diversidade estética. Essa diversidade se aplica aos seus adornos e utensílios, bem como em suas pinturas corporais, com uma grande quantidade de elementos visuais de expressiva organização e harmonia. O *pariko* (cocar) compõe essa diversidade em cores intensas, outro exemplo é o *parikiboto* (abanico), um utensílio muito usado por essa etnia.

Para Levi-Strauss (1957, p. 227), “os Bororo são os maiores e os mais belos indígenas do Brasil. Sua cabeça redonda, sua face alongada, com traços regulares e vigorosos, seus ombros de atleta, evocam certos tipos patagões aos quais talvez se liguem, do ponto de vista racial”. Atualmente ainda tem um grande porte físico, mas nem tanto como na época que Lévi-Strauss os pesquisou. Com a influência externa sofreram essa mudança biológica ao longo do tempo.

Mesmo com essa influência não perderam seus hábitos, como o da pesca, os Boe são grandes nadadores e pescam muito com o mergulho, trazem a pesca para as mulheres que preparam com grande reciprocidade. Em sua subsistência, como dito anteriormente, são grandes pescadores e também praticam a caça para se alimentar.

As mulheres vivem por meio do artesanato com suas grandes habilidades. Entre os modos de sustento, trazem também a coleta de frutas silvestres, trabalham com roça de toco, plantam mandioca, milho, feijão, banana, mamão etc. Criação de gado e animais domésticos, muitas trabalham como funcionárias das áreas de Educação e Saúde, e na Funai e na Missão Salesiana.

A população do povo Boe Bororo em séculos passados era estimada em 10 mil pessoas. Ao longo dos anos, esse número reduziu drasticamente, mas esse povo conseguiu resistir e recentemente sua população voltou a crescer. Houve também uma grande mudança em seu espaço territorial, ocupando uma pequena parcela do seu território anterior. Para Aguilera Urquiza (2012, p. 273):

O povo Bororo, que se autodenomina Boe, que ocupava até fins do século XVIII grande parte do centro sul do atual estado de Mato Grosso, após mais de um século de contato intermitente com o entorno regional e com a atuação de missionários salesianos e de órgãos do Estado, na atualidade estão reduzidos a um pouco mais de mil pessoas vivendo em 6 terras indígenas.

A terra é fundamental para os povos indígenas, dela extraem vários recursos para sua subsistência. As terras indígenas são usadas de diversas formas, é de onde tiram o alimento, como a caça, pesca e coleta de frutas. Vários de seus rituais dependem da natureza, pela extração de algum vegetal. Este mesmo o espaço serve para seus rituais. Ao mesmo tempo em que usam o território para diversos fins, estão em constante preocupação para que as próximas gerações usem a terra com a mesma finalidade.

Na complexa organização social dos Bororo a classificação dos indivíduos é feita a partir de seu clã, da linhagem e do grupo residencial. A regra de descendência é matrilinear, de modo que, ao nascer, a criança receberá um nome que a identificará ao clã de sua mãe. Embora exista essa norma ideal de conduta, na prática ela pode ser manipulada para atender outros interesses (NOVAES, 1986).

Após esta brevíssima apresentação do povo Boe, partimos para as questões iconográficas, que são os objetivos deste trabalho. Para o início do trabalho iconográfico, começamos por escolher as pinturas.

## 2 ESCOLHA DAS PINTURAS

O uso das mídias digitais sociais, foram fundamentais para as definições das pinturas que iríamos apresentar neste trabalho. O recurso Netnográfico nos possibilitou uma pesquisa-ação junto a este povo, pois foram as suas participações e suas escolhas que definiram os desenhos que iríamos ilustrar. Para escolha das pinturas, fizemos um formulário com três pinturas de cada clã e o enviamos pelo Facebook<sup>5</sup> e WhatsApp<sup>6</sup> para as pessoas de determinados clãs. A partir de

<sup>5</sup> É uma das mídias sociais mais utilizadas em todo o mundo como espaço de partilha, de interação e de discussão de ideias. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto-9788578792831-05.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>6</sup> Uma das mídias sociais mais conhecidas e utilizadas de comunicação instantânea no mundo, chegando a superar a marca de 1,2 bilhão de usuários, 2 bilhões de fotos compartilhadas, 250 milhões de vídeos, mais de um bilhão de grupos; considerando que o Brasil é o país que mais tem

suas escolhas, continuamos o trabalho. O objetivo foi fazer com que as próprias pessoas de cada clã escolhessem as pinturas que mais os representavam, para que nós pudéssemos nos sentir mais confortáveis com a escolha e o resultado do trabalho. Para tanto, criamos um formulário para os participantes.

**Badojeba** – no primeiro momento, pensamos em trazer para o material os grafismos que eram mais relacionados à natureza, que tivessem um traço representando alguma ave ou animal. A relações com esses elementos eram mais fáceis de reproduzir, pela presença mais frequente em nosso cotidiano, e até mesmo em materiais gráficos que serviriam como referência para realização do trabalho. A partir dessa mudança, evoluímos de forma bem justa, tanto para nós quanto para nosso público, que são os Boe Bororo.

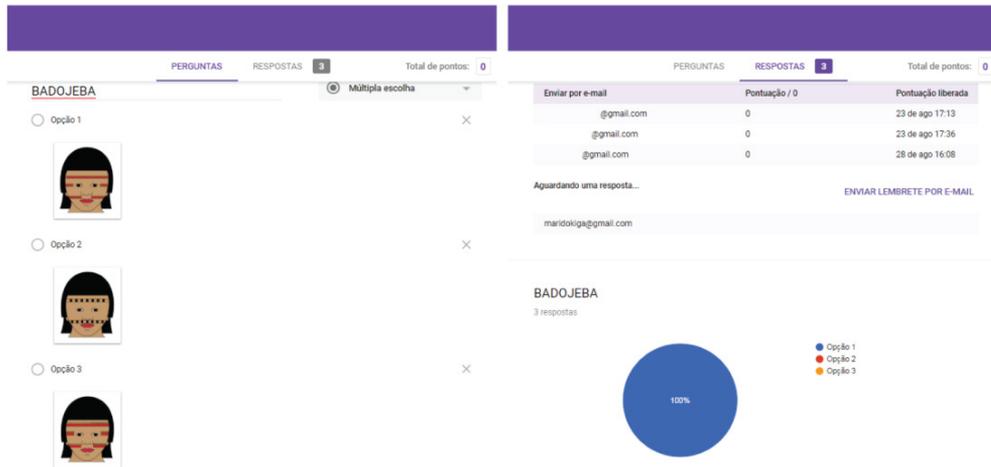
O subclã dos Badojeba é um dos populosos entre os Boe Bororo, principalmente na aldeia Meruri. Essa quantidade de pessoas ajudou bastante para realização desta pesquisa. Uma grande quantidade de pessoas desse subclã mora na aldeia Meruri<sup>7</sup>, origem de um dos autores deste trabalho, que conhece todas as pessoas e sabe à qual clã pertencem, mantendo contato com a maioria pelas redes sociais, como o Facebook, e com alguns, pelo WhatsApp. No momento em que decidimos realizar a pesquisa, não pensamos como seria a devolutiva, algumas pessoas ignoraram o questionário, mas a maioria se interessou e respondeu, contribuindo significativamente para realização deste trabalho.

---

grupos, surgem então cada vez mais possibilidades e novos contextos de aprendizagem que rompem os muros da escola. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1022568-willian-veron.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

<sup>7</sup> <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3767>

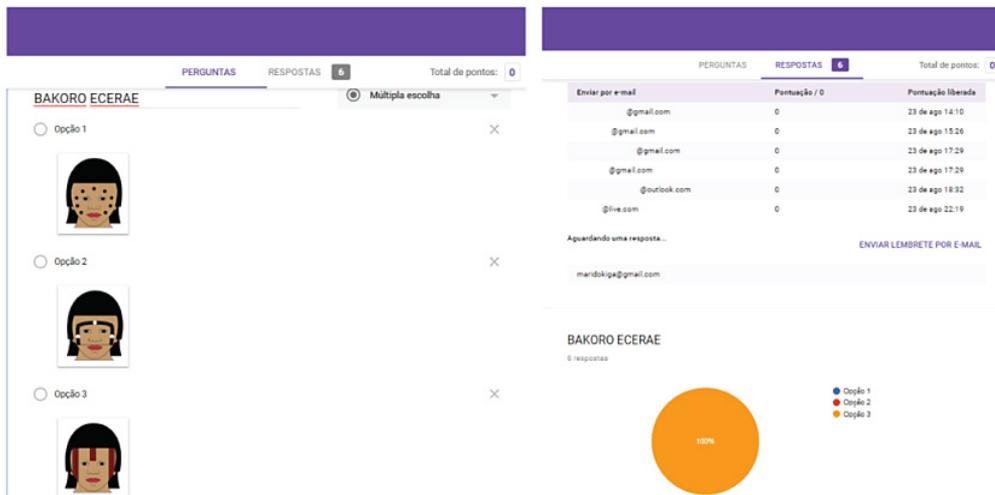
Figura 1 – Formulário do clã dos Badojeba



Fonte: Os autores (2018).

**Bakoro Eçerae** – esse clã é um dos que a população é menor entre os Boe Bororo, então a quantidade de respostas foi menor ao anterior. Vale lembrar que os grafismos podem ser usados pelo clã da mãe e do pai, então nesse subclã foi necessário enviar aos filhos dos homens *Bakoro Eçerae* para completar a pesquisa. Eles trouxeram na escolha, um grafismo pouco usado pela falta de pessoas, mas, um dos mais bonitos e todos escolheram o mesmo.

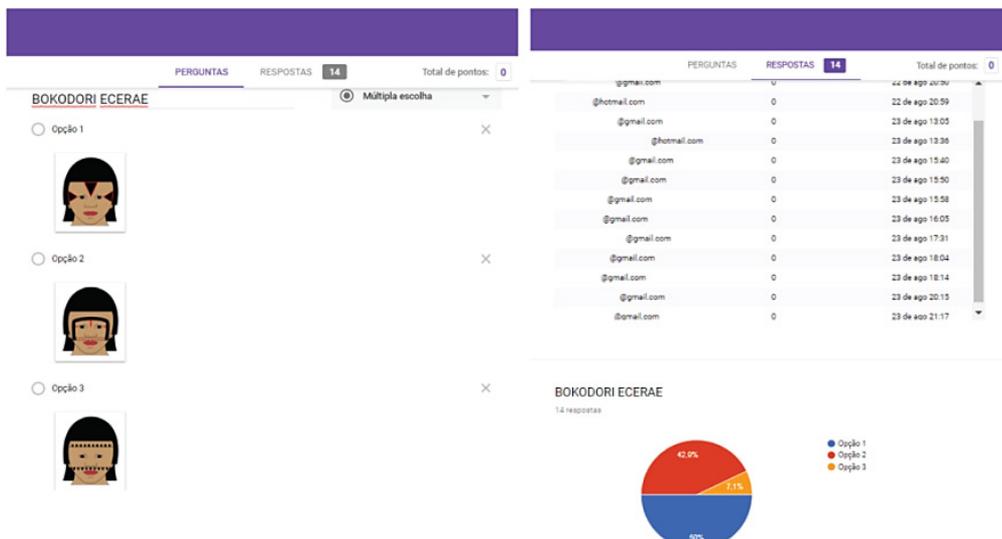
Figura 2 – Formulário do clã dos Bakoro Eçerae



Fonte: Os autores (2018).

**Bokodori Ečerae** – este subclã tem uma grande quantidade de pessoas, semelhante aos *Badojeba*. O que mais facilitou a pesquisa foi a inserção dessas pessoas nas tecnologias digitais, muitas pessoas desse subclã estão conectadas no Facebook e WhatsApp, no qual enviamos os formulários, facilitando o resultado. E pela pesquisa dar voz ao que eles queriam e se sentiam representados.

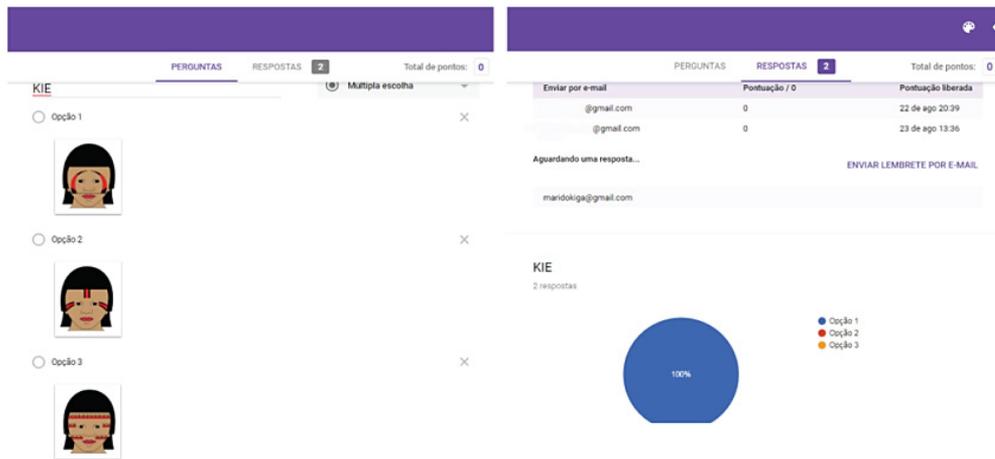
Figura 3 – Formulário do clã dos Bokodori Ečerae



Fonte: Os autores (2018).

**Kie** – os componentes desse subclã não têm uma quantidade muito grande de pessoas. Como no caso dos *Bakoro Ečerae* buscou-se os filhos dos homens desse subclã para que a pesquisa fosse realizada, mesmo com poucas respostas foi suficiente e de grande importância.

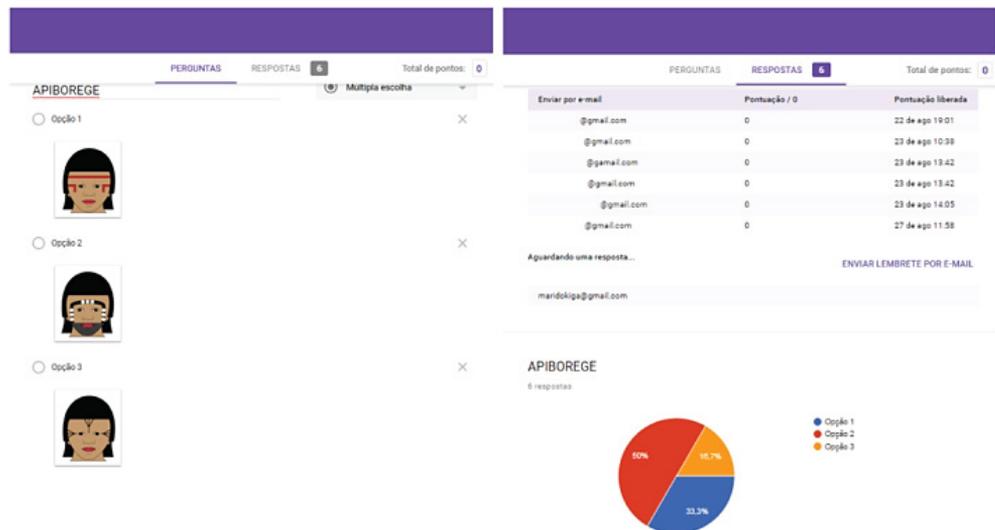
Figura 4 – Formulário do clã dos Kie



Fonte: Os autores (2018).

**Apiborege** – é um dos subclãs de maior população entre os *Tugarege*. Por esse motivo, tivemos uma devolutiva bem expressiva do formulário. Essa quantidade de pessoas nos fez pensar em trazer para o material os grafismos que eram mais usados por esse subclã no início da escolha.

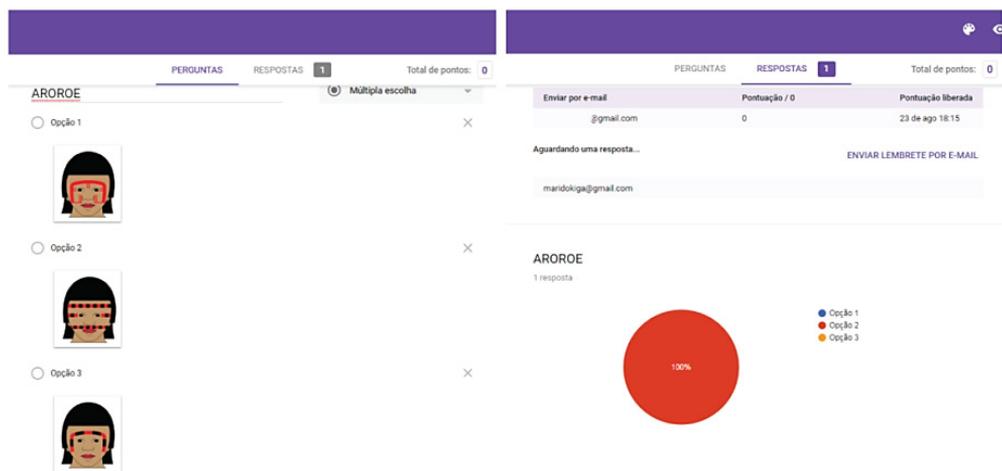
Figura 5 – Formulário do clã dos Apiborege



Fonte: Os autores (2018).

**Aroroe** – foi o único subclã que conseguimos obter apenas uma resposta. A quantidade de pessoas desse subclã na aldeia Meruri é bem pequena, local onde a maioria das pessoas pesquisadas moram.

Figura 6 – Formulário do clã dos Aroroe



Fonte: Os autores (2018).

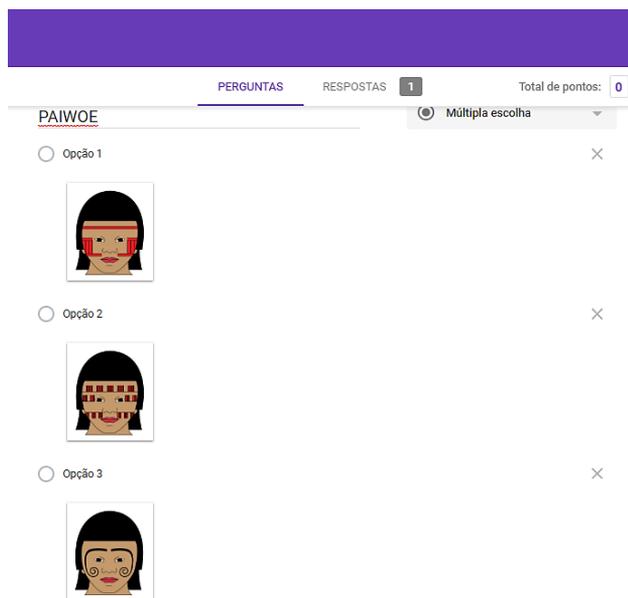
**Iwagudu** – a escolha do grafismo deste subclã não foi feita pelo formulário. Pelo fato de um integrante do trabalho pertencer a esse clã e ter contato maior com as pessoas, que não são muitas, resolvemos enviar pelo WhatsApp as fotos dos grafismos e eles nos respondiam mostrando qual mais gostaram. O integrante do trabalho pertencente a esse clã comenta que o grafismo mais agradável para ele era um que não foi escolhido, mas o que prevaleceu foi a escolha da maioria.

**Paiwoe** – para a escolha dos grafismos inicialmente pensamos em colocar as que tinham relações com os espíritos, pelos Boe Bororo terem uma relação com o mundo espiritual e para que não perdessem essa tradição e ainda pela facilidade em sua reprodução.

Tivemos contato com poucas pessoas do subclã dos Paiwoe, mas conseguimos o resultado que desejávamos desde o início da pesquisa. No momento da escolha dos grafismos no link do formulário, por algum motivo não conseguiram responder, mas conseguimos o resultado por meio do Facebook, pela numeração dos grafismos no link nos responderam.

Percebemos, por meio das respostas na pesquisa, o interesse das pessoas no assunto abordado, elas trouxeram resultados positivos para a pesquisa. Não somente na pesquisa, mas ajudaram também na construção do material, na caracterização do povo Boe Bororo. Sempre que possível, enviamos as ilustrações e os ícones das matérias-primas para uma resposta que poderia contribuir no trabalho.

Figura 7 – Formulário do clã dos Paiwoe



The image shows a digital form interface for a survey. At the top, there is a purple header bar. Below it, the form is titled 'PAIWOE' and has a 'Múltipla escolha' (Multiple choice) dropdown menu. The form contains three radio button options, each labeled 'Opção 1', 'Opção 2', and 'Opção 3'. Each option is accompanied by a stylized illustration of a person's face with different facial markings. The first illustration shows a person with a red horizontal band across the forehead and red vertical lines on the cheeks. The second illustration shows a person with a red grid pattern on the forehead and red vertical lines on the cheeks. The third illustration shows a person with a red vertical line on the forehead and red vertical lines on the cheeks. The form also includes a 'Total de pontos: 0' indicator and a 'RESPOSTAS 1' counter.

Fonte: Os autores (2018).

### 3 MATÉRIAS-PRIMAS USADAS NAS PINTURAS FACIAIS

Para que os grafismos estejam nos corpos dos Boe durante seus diversos rituais, eles precisam ser extraídos da natureza e produzidos para a pintura. Faremos uma pequena introdução a esses materiais.

**Akiri** é uma penugem branca de aves, geralmente pato e mutum, que é colada com kido guru na margem de certos riscos, ou reveste determinadas regiões do rosto.

**Içira** é um palito usado nas pinturas faciais como pincel, é tirado da palha de buriti; como é resistente, ele facilita na hora da pintura.

**Irogodu** é um pó de carvão temperado com água e às vezes com **kido guru**, frequentemente é obtido de determinado – *jorubo*, vegetal mágico.

**Kido guru** é a resina de uma *Burseraceae* que dá um verniz quando misturada com pó de carvão.

**Noa** é uma argila branca que umedecida com água é diretamente aplicada sobre a pele, também pode ser usada a cinza de caramujo para obter a cor branca.

**Nonogo** é uma pasta vermelha à base de urucum, para seu preparo.

#### **4 GRAFISMOS FACIAIS, A PARTIR DA ESCOLHA DOS MEMBROS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA**

Figura 8 – Ilustração do clã dos *Badojeba*



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

***Badojeba, Buregodureuge edugo*** – representação do espírito *Buregodureuge*.

Figura 9 – Ilustração do clã dos Bakoro Ečerae



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

**Bakoro Ečerae, Enogujeba edugo** – representação do espírito *Enogujeba*. Esses espíritos antigamente viviam com os *Boe*, eles sempre avisavam o que estava por vir ao seu povo, para que pudessem sair de determinado local e ir em busca de um lugar melhor, tornando-os, assim, nômades.

Figura 10 – Ilustração do clã dos Bokodori Ečerae



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

**Bokodori Ečerae, Koge bure – Koge:** peixe dourado, *bure*: pé ou cauda (cauda do peixe dourado). Todos os clãs têm seus determinados animais, aves e espíritos; a partir deles, fazem suas pinturas para que, ao realizarem algum ritual ou ao se ornamentarem, os representem. Essa pintura se parece muito com uma pintura do clã dos *Iwagudu*, mas o seu formato é um pouco maior.

Figura 11 – Ilustração do clã dos *Kie*



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

***Kie, Apodo oto – apodo:*** tucano, *oto*: bico (bico de tucano). É a parte superior do bico do tucano, um risco preto de verniz de carvão atravessa horizontalmente toda a face logo abaixo do nariz, de cada uma de suas extremidades nascem para cima dois traços pretos que se vão unir o meio da testa. O espaço entre os dois traços é pintado com faixa vermelha de urucum que faz parecer como dois bicos de tucano. Serve de adorno.

Figura 12 – Ilustração do clã dos *Apiborege*



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

***Apiborege, Kuruguga oiaga atugo*** – pintura da cauda do gavião Caracará. Usam a beleza dessa ave para se pintarem, visto que a ave pertence ao clã. Nesse grafismo, tentam imitar essa ave e fazem isso por meio de suas cores, usam o preto e branco, não se encontra o urucum no grafismo pelo fato da ave não ter a cor vermelha em suas penas. E, como podemos observar, a ave tem as penas pretas na parte de cima da cabeça e abaixo do pescoço, e o grafismo tem essas características em sua representação, assemelhando-se ainda mais com o gavião Caracará.

Figura 13 – Ilustração do clã dos Aroroe



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

**Aroroe, Aroro atugo** – listra de determinada lagarta. A lagarta é a representação do clã dos Aroroe; nessa pintura, suas características tentam imitar esse inseto. Essas listras também são colocadas no *pariko* dos Boe, na parte onde fica a cabeça. É uma lagarta que pode chegar a 15 centímetros de comprimento, sua cor é preta, com listras verde-claras, e as patas e a cabeça laranja.

Figura 14 – Ilustração do clã dos Iwagudu



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

***Iwagudu, Jakomea atugo*** – representação do espírito *Jakomea*. Esse espírito pertence ao clã dos *Iwagudu*; muito tempo atrás, causou uma grande inundação no planeta, quando foi flechado por um menino que estava bravo com alguns homens da aldeia. Um espírito das águas, é muito colorido, traz suas cores na pintura.

Figura 15 – Ilustração do clã dos Paiwoe



Fonte: Ilustração do designer Heitor Oliveira Soares.

**Paiwoe, Itobaga atugo** – designação do espírito *Itobaga*. Alguns Boe não gostavam dos espíritos e, por esse motivo, eles deixaram de viver no mundo em que nós estamos, mas sempre estão dispostos a ajudar os que confiam e acreditam neles. Essa pintura pode ser colocada no verso da pele seca de alguma onça.

## 5 CONCLUSÕES PRELIMINARES

O grafismo é uma estrutura gráfica muito importante e fundamental de qualquer etnia indígena. Ele faz parte das representações de sua cosmovisão, de sua relação com a natureza e o sagrado. Felizmente, a grande maioria dos povos indígenas preserva e dá continuidade a essa prática. Atualmente, pode-se atribuir também ao grafismo uma marca de resistência, de luta e trajetória. Estes elementos sempre estiveram presentes entre os povos, como meio de comunicação, desde as pinturas rupestres; como forma de ornamentação, em utensílios domésticos; e com suas diversas funções em pinturas faciais e corporais.

O conhecimento desses elementos gráficos ainda é pequeno por parte da cultura ocidental, que os vê apenas como um adorno exótico. Trabalhos que mostram seus significados, sua complexidade e entendimento ajudam a mudar este olhar. É de grande satisfação colaborar com a preservação, valorização e visibilidade de uma cultura tão rica como a cultura do povo Boe, apresentando uma pequena parcela do conhecimento tradicional da etnia e sua expressão artística. É um incentivo à própria cultura, visto que, com o processo de colonização, ao longo do tempo, o povo Boe foi fortemente obrigado a não realizar suas práticas culturais, mas resistiu até os dias atuais e resistirá ainda por muito tempo.

## REFERÊNCIAS

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Mulheres, homens e heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986. 244 p. (Antropologia, v. 8). [Apresentado originalmente como Dissertação de Mestrado. USP, 1979].

LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: ANHEMBI, 1957.

SCOTTI, Osvaldo; BOFFI; Giulio. *A Epopéia Bororo*. Campo Grande, MS: UCDB, 2001.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. Civilizar o índio: a dupla face da catequese positivista

na prática dos missionários entre o povo Bororo no Mato Grosso. In: MARIN, Jéri Roberto (Org.). *Religiões e identidades*. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 259-78.

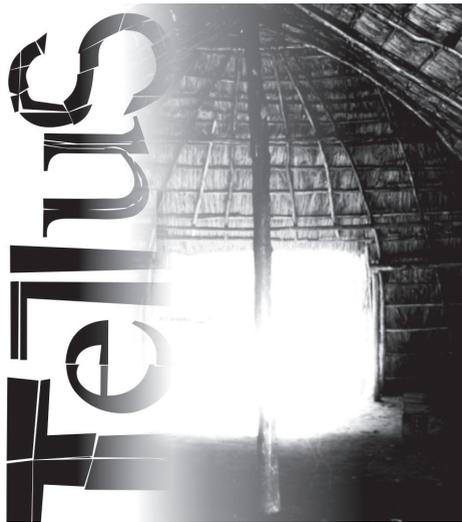
### **Sobre os autores:**

**José Francisco Sarmiento Nogueira:** Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre e graduado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor na graduação e professor colaborador do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado e Doutorado em Psicologia e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) na UCDB. Tem investigado sobre as tecnologias digitais (TICs) em comunidades tradicionais, assim como o grafismo e a cultura material de comunidades autóctones. **E-mail:** josefsarmiento@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5956-5602>

**Neimar Leandro Marido Kiga:** Mestrando em Antropologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Design pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pertence ao povo Boe. **E-mail:** maridokiga@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2112-0733>

Recebido em: 3 de julho de 2020.

Aprovado para publicação: 3 de novembro de 2020.



Dossiê – Produção  
de material em  
línguas indígenas e  
saberes ancestrais:  
uma ação em  
muitas frentes

# Apresentação Dossiê

## **PRODUÇÃO DE MATERIAL EM LÍNGUAS INDÍGENAS E SABERES ANCESTRAIS: UMA AÇÃO EM MUITAS FRENTES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.783>

O presente dossiê sobre produção de materiais escritos em línguas indígenas, desde a sua proposição inicial até chegar à sua efetiva publicação, acabou por reunir um conjunto diversificado de motivações e questões que estão muito bem representadas nos artigos do próprio dossiê. A proposta nasce da confluência de diferentes movimentos, alguns dos quais se remetiam imediatamente à conclusão de uma etapa significativa da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) – iniciativa do Ministério da Educação (MEC), implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – e têm, portanto, uma valência no âmbito nacional. Ao lado dessa motivação, é importante recordar, no âmbito internacional, a indicação pela Unesco de 2019 como Ano Internacional das Línguas Indígenas. De acordo com a própria Unesco (2003), o progressivo desaparecimento ou redução da diversidade das línguas é um processo de escala mundial, que traz consigo a perda de patrimônios linguísticos e culturais, mas também epistemológicos e ecológicos. Nesse sentido, podemos afirmar que o tema da produção de materiais escritos nas línguas indígenas, que procuramos abordar no dossiê, vem imbricado em horizontes muito diferenciados, seja das políticas linguísticas e das políticas educacionais e seus desdobramentos em ações e programas, seja das geopolíticas do conhecimento em nível nacional e internacional. Cabe ressaltar ainda que se trata de um tema historicamente central nas dinâmicas de colonização, em especial nas Américas (QUIJANO, 2014; RIVERA CUSICANQUI, 2010), que pode assumir feições muito específicas em função dos países e dos contextos onde tal produção tem lugar.

No âmbito nacional, a proposta do dossiê nasce de um conjunto de experiências que acabaram por se aglutinar em torno e a partir das atividades

promovidas pela ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), iniciada em 2013 no Brasil<sup>1</sup>. Concebida a partir do quadro das políticas públicas para a implementação da educação escolar indígena “específica, diferenciada, intercultural e (multi) bilíngue”, o SIE (programa, ou uma ação dentro de um programa, como veio a se definir) acabou por dar forma institucional a uma demanda dos povos indígenas já bem caracterizada e explícita: a falta de materiais específicos para as atividades nas muitas e variadas escolas indígenas que hoje se espalham pelo país. O SIE foi criado como uma entre as muitas frentes de programas e atividades promovidos em modo complementar e articulado às propostas de licenciaturas interculturais específicas para a formação de professores indígenas, as quais receberam um impulso decisivo com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), desenvolvido pelo MEC e implementado por meio da SECADI. Entre a formação inicial de professores, que teve início a partir de 2004 com o Prolind, e a criação do SIE, que foi implantado como programa de formação continuada de professores indígenas, passaram-se quase dez anos. Nesse intervalo, a necessidade de produção de materiais em línguas indígenas para suprir o crescente processo de implantação das escolas de diferentes povos por todo o Brasil foi se avolumando como uma grande demanda

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma ação que foi parte integrante do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais proposto pela SECADI/MEC, cuja finalidade principal é a produção de material específico para as escolas indígenas. De acordo com a portaria de criação: “Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a: I- promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III- oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV- fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena”. Ao lado do PROLIND, programa voltado para a formação de professores indígenas, o SIE é considerado uma política estruturante da educação escolar indígena (EEI). Foram organizadas cinco grandes Redes SIE por meio das universidades públicas e institutos federais que realizavam a formação continuada, redes que, por sua vez, reuniam núcleos de diferentes estados e etnias, cobrindo, assim, quase todo o território nacional, buscando alcançar as várias especificidades linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Essa articulação de fundo entre territorialidades indígenas e especificidades linguísticas não chegou, no entanto, a ser efetivamente desenvolvida no programa.

reprimida, que eventualmente era contemplada com ações e editais esporádicos de publicação. No entanto tais editais não conseguiam responder de fato nem ao volume e nem tampouco ao formato específico e diferenciado que a produção desses materiais requeria, seguindo a proposição do “uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem”, garantida na Constituição de 1988 e na LDB 9394/1996.

O conjunto de atividades desencadeadas com a implementação do SIE será aqui retomado em alguns dos artigos, visto porém e reafirmado fundamentalmente como fruto de um processo contínuo de interação entre os povos indígenas, suas parcerias históricas com entidades indigenistas, governamentais e não-governamentais e as agências de Estado que respondem pela educação escolar – processo que se materializou, em determinado momento, em um quadro institucional dado, explicitado no formato de uma ação também institucional, o programa SIE. É importante reiterar que tal conjunto abriga, no entanto, uma pluralidade de processos que *antecedem*, e também *excedem*, o quadro institucional por si – no sentido de que vão muito além, situam-se como parte de um contexto de relações bem mais amplo – ainda que passem a ser canalizados para as possibilidades de ação que o arranjo institucional de então viabilizou.

Houve uma certa unanimidade em acolher a proposta do SIE nos diferentes estados e regiões. O programa foi instituído por meio dos vários Núcleos e Redes que se configuraram como parcerias entre um determinado povo, ou grupo de povos indígenas, e as universidades públicas que responderiam pela implementação da ação, contando com a participação das secretarias municipais/estaduais de educação. A forma como foi proposta a ação (consulta aos povos e parceria), assim como a estruturação dos Núcleos, foi muito debatida a partir de alguns problemas vivenciados nas experiências anteriores. Esse pressuposto da parceria deveria produzir efeitos, entre outros aspectos, sobre a maneira como seria atribuída a autoria e os direitos de reprodução aos produtos oriundos do programa. Buscava-se evitar reproduzir situações em que os autores indígenas ou os povos/comunidades com os quais tinham sido gerados materiais não tivessem autonomia de decidir sobre sua posterior republicação e/ou alteração, pois em muitos casos os direitos autorais ficaram sob custódia das agências estatais ou dos organizadores não indígenas, como produtos do programa que os viabilizou.

No caso do SIE, almejava-se criar séries de publicações cujos direitos seriam atribuídos aos autores de cada povo envolvido<sup>2</sup>.

Buscou-se ainda considerar as muitas e diferentes especificidades que determinavam a demanda que viria a ser trabalhada e explicitada nos materiais: aquelas linguísticas, relativas à sistematização ou padronização da escrita – mais ou menos presente nas aldeias e nas escolas indígenas, como a produção de gramáticas pedagógicas –, assim como demandas relativas às específicas formas de oralidade das diferentes línguas, incluindo suas artes verbais; do particular percurso histórico de formação de professores e instalação das escolas naquele povo; e especificidades territoriais e de organização social que criam injunções por vezes incontornáveis para se atuar na formação continuada de professores. Se houve, no entanto, certa unanimidade, ela se deu pelo fato de a proposta promover e sustentar a copresença de pessoas com competências e qualificativos diferentes, e de gerações também diferentes em um mesmo cenário de formação e de produção de material escrito. Dessa forma, foram então envolvidos regularmente os sábios e conhecedores indígenas, cuja posição variava quanto à maior ou menor participação, com a intenção de produzir a troca adequada de informações e orientações em cada momento, com cada autoridade do conhecimento convocada a participar das produções, assim como foram envolvidos pesquisadores indígenas – e foi criada uma bolsa para essa categoria de participantes – cuja trajetória era já bem reconhecida. A formação continuada era direcionada para os e as professores/as indígenas em exercício, e para estudantes indígenas já atuando nas escolas. Entre eles, alguém mais experiente era indicado para assumir a função de orientador de estudos em seu próprio grupo. Foram envolvidos formadores não indígenas com experiência e conhecimento dos diversos povos e de suas línguas, assim como figuras com competências específicas – linguistas, profissionais de editoração gráfica e edição de vídeo, ilustradores, antropólogos e educadores –, de forma a assessorar as atividades em cada fase da formação e da produção dos materiais. As equipes de formação eram assim multifacetadas e plurais em sua composição, em sua temporalidade e em seu *modus operandi*, e podiam variar muitíssimo de um Núcleo para outro.

---

<sup>2</sup> A possibilidade de registrar os direitos de reprodução como direito coletivo, da comunidade ou mesmo do povo indígena não é praticável no atual quadro da legislação brasileira. Portanto, o registro da autoria de um ou mais autores indígenas (eventualmente incluindo não indígenas) deveria ser discutido a cada publicação, para atender à específica configuração de sua produção.

Se o cenário institucional foi aqui evocado para identificar um ponto comum entre as experiências que os artigos trazem, não focalizamos aqui, no entanto, o SIE enquanto política pública, uma vez que, como já afirmamos, ele só se tornou possível por se inserir em uma rede de relações bem mais ampla<sup>3</sup>. São algumas questões de fundo que emergem dessas relações que nos interessa focalizar e debater, questões que orientam, em cada contexto e em cada experiência, a maneira como a produção de materiais vai sendo conduzida e as decisões envolvidas nesse processo (quem decide, onde e quando). Esse é o ponto de articulação que permite que os artigos sobre experiências em outros países – México e Argentina – possam ser introduzidos nesse diálogo, em que se tenta verificar como a escrita das línguas indígenas pode ser agenciada em modos muito diferenciados, assim como pode dar lugar a práticas muito variadas que articulam os diferentes sujeitos envolvidos, como também articulam língua escrita e oralidade, línguas originárias e línguas nacionais, práticas que ocorrem nas escolas e dinâmicas que dizem respeito às comunidades, para muito além da escola. Se assumimos essa produção da escrita em línguas indígenas como uma forma de ação cultural – na acepção como recentemente afirmou Ailton Krenak, como práticas com a potência de criar mundos<sup>4</sup> –, o que nos interessa colocar em evidência, por meio dos relatos e das análises aqui reunidos, é a capacidade ou a agência potencial que as práticas que envolvem a escrita nas línguas indígenas atualizam e viabilizam. É essa agência potencial que nos interessa buscar revelar e promover.

Por outro lado, diante do horizonte histórico mais amplo, referido no documento da Unesco, e levando em conta o cenário recente mais específico das ações, a proposta do dossiê buscou sinalizar para a amplitude desse tema. Por meio do diálogo com experiências de outros países, intencionou-se criar um quadro em que as temáticas mais específicas, referidas aos contextos locais e experiências nacionais, pudessem ser ressignificadas à luz de outras orientações ou formas de organizar a produção desses materiais, de modo a criar, ou por contraste ou

---

<sup>3</sup> Enquanto nos referimos aqui ao potencial das ações que foram realizadas pelos vários Núcleos e Redes SIE, é preciso registrar que a SECADI foi extinta já no início de 2019, e o próprio programa vem sendo reiterada e pesadamente despotencializado por meio do redimensionamento brutal do quadro de formadores e dos recursos de custeio, além de outras dificuldades técnicas não resolvidas, o que tem praticamente inviabilizado sua efetiva implementação.

<sup>4</sup> Palestra proferida no 52º Festival de Inverno da UFMG, em setembro/2020.

por uma percepção de complementariedade, uma revisitação das próprias ações e interpretações. Por exemplo, a produção de materiais no México é marcada historicamente pela centralização das políticas e, muito frequentemente, os materiais produzidos são tradução de materiais “nacionais” já existentes, vertidos para as línguas indígenas. Por outro lado, embora muito frequentemente a produção de materiais esteja associada às escolas, existem programas, no México, que, embora tenham a escola como interlocutora e por vezes privilegiada, não se apresentam e nem se pautam pelas políticas educacionais. Em particular, a experiência relatada no artigo de Briseño e Rockwell nos traz um caso singular e muito rico de uma escola comunitária, que desenvolve um próprio percurso metodológico de uso alternado de língua indígena (Mixe, neste caso) e o espanhol como língua oficial.

Ao assumir claramente a associação entre produção escrita e saberes ancestrais como parte de um horizonte histórico de mais amplo respiro, foi possível incluir o caso em que a escrita se dá na língua do colonizador – português, no caso brasileiro, para os Xakriabá e Pataxó, presentes em um dos artigos; ou do espanhol alternado com a língua indígena, como no caso mexicano com a língua Mixe (cf. Briseño e Rockwell neste dossiê). Nesses casos, a retomada das tradições específicas de cada povo e comunidade atravessa as fronteiras linguísticas, mas só pode assumir seu sentido pleno quando considerada a partir da história singular com que em cada caso se maneja a língua de colonização também em suas relações internas.

Os artigos buscam situar os diferentes níveis em que se dá a condução de atividades que envolvem a produção de materiais escritos, algumas das quais abertamente discutidas no processo mesmo da implementação – como as escolhas pelo tipo de atividades a serem conduzidas com os professores e os sábios, os subsídios a serem utilizados e o material final a ser produzido. Outras escolhas, apesar de fundamentarem boa parte das decisões na condução das atividades, só se revelam explicitamente em momentos particulares de reflexão sobre o operado; ou mesmo nos momentos em que as dificuldades se impõem e a prática exige uma maior explicitação de seus pressupostos.

Assim, o artigo de Menezes, Bergamaschi e Ferreira inicia-se colocando uma pergunta seminal, ainda que poucas vezes seja efetivamente contemplada: “Em que língua se faz possível o diálogo intercultural?”. Ao abordar a experiência dos Kaingang e dos Guarani no SIE, desloca-se para as questões mais amplas das

relações ainda em muito definidas pelo processo colonizador e pelo papel da escola nele, e que diz respeito também às relações que se constituem nas várias práticas com diversas pessoas das universidades junto às comunidades indígenas, práticas essas que muitas das vezes não primam pela reciprocidade entre as diferentes línguas na busca do diálogo. Buscam, assim, questionar a base de uma proposta programática como o SIE e refletir sobre o sentido do encontro, da interculturalidade e do papel das línguas nesse contexto. Revelam, por meio dessas questões de fundo, por exemplo, que são “os professores guarani [que] refletiam e decidiam sobre a publicação: o que pode ser publicado, o que pode ser revelado, e a decisão de uma publicação monolíngue” (conf. Menezes, Bergamaschi e Ferreira, os autores). Já para os Kaingang, povo marcado por um intenso processo de escolarização e de inserção do português, a tensão provocada pelo que percebem como sendo “a perda da língua” levou a uma progressiva negociação das atividades, a qual fez com que o uso predominante do português nas atividades de formação evoluísse, e “aos poucos as falas foram sendo matizadas até chegar um momento de predominância dos idiomas originários, inclusive nas ações desenvolvidas no universo acadêmico”.

Pimentel traz indagações sobre a função do letramento em língua indígena, inquirindo sobre a possibilidade para que venha de fato contribuir a um diálogo intepistêmico. Diante da afirmação de um professor Karajá quanto à vitalidade de sua língua, uma vez que a sua presença nos rituais é ainda forte e assegurada, ela passa a explorar os espaços de convivências entre as línguas e a importância da sustentação das línguas indígenas em momentos específicos, frequentemente associados às práticas que envolvem o sagrado, o segredo e os saberes especializados. Segundo a autora, é a vitalidade e a potência da oralidade própria de cada prática que asseguram o fortalecimento e a continuidade das línguas indígenas. A partir dessa premissa, ela passa a analisar o lugar do letramento em língua indígena na comunidade, onde as práticas são monolíngues, e na escola, onde se implementa o multi/bilinguismo, como também a depender da configuração histórica de cada povo envolvido, por meio da proposição de temas contextuais e chamando atenção para a diferente mobilização das línguas: quando os temas tratados se situam “em bases epistêmicas interculturais, reivindicam a língua indígena”; quando os temas assumem feições interculturais, articulando os conhecimentos de diferentes tradições, incluindo a ciência moderna ou ocidental, o

bilinguismo ou plurilinguismo é convocado para dar sustentação às atividades. Em um universo de experiência em que se lida com 27 povos diferentes, a experiência relatada por Pimentel busca “promover o avivamento dos espaços epistêmicos adormecidos, a revitalização das línguas maternas e a valorização dos conhecimentos tradicionais”. Cabe ressaltar uma clara advertência: “O letramento em línguas indígenas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa; diferentemente, aumenta as potencialidades de seus usos entre gerações, espaços, escola, etc.”

Correa, Gomes, Miranda apresentam dois casos em que o português é a língua de produção da escrita – entre os Xakriabá e os Pataxoop –, mas com dinâmicas de elaboração completamente diferentes, assim como geram produtos distintos que espelham os processos históricos de cada comunidade envolvida. No caso dos Pataxoop, existe uma deliberada resistência à introdução da escrita alfabética em suas atividades por parte de uma das professoras de cultura, D. Liça Pataxoop, que acabou por desenvolver seu próprio material gráfico, que foi nomeado como *Tehey*. O uso do registro gráfico imagético faz parte de modo consistente e continuado da construção da educação escolar entre os Pataxoop da aldeia *Muã Mimatxi* ao longo de mais de 20 anos. Não somente foram formados dentro desta prática quase todos/as que hoje são jovens pesquisadores/as e professores/as que atuam em suas escolas, como essa prática se consolidou como linguagem escrita e como repertório pedagógico compartilhado por todos na aldeia. Na produção editorial que trata desse tipo de escrita, foi necessária muita atenção e várias ações de revisão para que padrões muito recorrentes e quase naturalizados de uso da escrita alfabética não acabassem por enquadrar essa produção e sua forma singular de comunicação visual, assim como sua específica relação com a oralidade, tal como praticada entre os Pataxoop. Já o caso dos Xakriabá vem apresentado como uma persistente forma de aproximação da escrita para elaboração da memória, que busca efetivar ao mesmo tempo não somente a sua descolonização, mas o seu “amansamento” (CORREA, 2018). No artigo, aborda-se o processo de reelaboração de um livro reconhecido internamente como instrumento de veiculação da memória mais recente entre os Xakriabá quanto à luta pela terra, livro esse que é manejado inclusive por pessoas que não o leem, mas podem interpretá-lo em função da natureza de seu conteúdo, que é do conhecimento de todos.

O cenário que nos traz Almiron e Padawer entre os *Qom*, povo indígena do Chaco argentino, parte de um evento ocorrido em 2019, em que ativistas e autores *qom* reivindicam a descolonização da escrita de sua língua. Como ocorreu em muitas partes da América Latina, a produção da escrita nas línguas indígenas foi desenvolvida em um contexto de evangelização e tradução da Bíblia – nesse caso, com missões protestantes. Trata-se de uma investigação que busca reconstruir, ao longo do processo histórico, como veio a se produzir o tipo de circulação da escrita que foi privilegiado: publicações bilíngues *qom*-castellano voltadas para diferentes propósitos, com marcada articulação do âmbito religioso sobre as demais atividades de trabalho e educativas. A análise recai sobre materiais produzidos entre 1950-1970, de forma a contribuir com a apropriação (Chartier) que os próprios *Qom* estão buscando fazer destes materiais. A investigação parte da premissa de que não se trata de “ingressar” no mundo do escrito, mas de aferir de que modo cotidianamente se produzem bens simbólicos e materiais em relação ao mundo letrado. O artigo traz uma análise instigante sobre uma rica documentação de textos impressos e manuscritos, em especial analisando as cartilhas e as práticas com a língua escrita *qom* no âmbito religioso e a dominância da atividade de leitura sobre aquela de escrita.

O artigo de Briseño e Rockwell apresenta uma experiência em que escrita e usos orais bilíngues da língua *ayöök* e do espanhol se entrelaçam em um modo muito singular. Trata-se da experiência de escola pública comunitária na região mixe de Oaxaca (México), cujo modelo educativo alternativo de caráter não disciplinar pressupõe autonomia na construção e gestão da proposta pedagógica, que se distingue de muitas das experiências conduzidas nas demais escolas bilíngues que seguem um modelo estatal centralizado. Vale destacar a discussão sobre as variedades da língua, que passaram por processo de padronização ortográfica conduzidos por linguistas mixe, processos que são também atravessados por dinâmicas políticas de organização do povo ante as necessidades internas do uso da língua escrita (comunicação entre as diferentes componentes linguísticas) e externas das relações construídas na negociação com diferentes atores institucionais. O artigo nos dá uma visada sobre as atividades realizadas na escola que envolvem em primeira pessoa os jovens estudantes do ensino médio e seus avôs e avós. A “cadeia de línguas” que é colocada em ação com a realização da “entrevista escola comunitária” pressupõe capacidades e possibilidades muito variadas de

uso do registro escrito e oral das duas línguas em interação – ayöök e espanhol –, assim como revela práticas linguísticas específicas entre diferentes gerações.

O artigo de Faustino nos permite retomar o quadro internacional das políticas linguísticas com particular atenção para o bilinguismo e as línguas minoritárias, em uma revisão histórica que abarca todo o século XX. Nesse quadro, ela situa o início das atividades no Brasil no SIL (*Summer Institute of Linguistics*), ainda no período do SPI, contexto seminal em que teve início o processo de elaboração da escrita para muitas línguas indígenas, em dinâmicas que, como na Argentina, mesclavam educação escolar, evangelização e colonização. O acordo firmado, já no governo militar em 1972, entre a FUNAI e o SIL, permitiu que se avançasse de modo amplo em uma lógica de uso das línguas indígenas em um projeto de integração do índio na sociedade nacional. Já nos anos 1980, em vários países se desencadeiam processos de redemocratização que levam à valorização das culturas minoritárias, gerando novo ambiente para o surgimento de políticas que colocam a diversidade cultural e linguística em destaque. No entanto, a agenda social que caracteriza o segundo pós-guerra produz também uma pressão na direção de submeter tais componentes às agendas programáticas desenvolvimentistas, em que as políticas de “combate à pobreza” conflitam e produzem um quadro de ambiguidades em relação às políticas de reconhecimento da diversidade. Dentro desse quadro, o artigo contextualiza a atual política educacional brasileira para a educação escolar indígena e ressalta, mais uma vez, a diversidade dos contextos indígenas bilíngues. Revela ainda como, apesar das dinâmicas de imposição, disciplinarização e conversão, os movimentos indígenas vêm (re)agindo na direção oposta, buscando ressignificar e redirecionar as propostas de educação escolar e de valorização/revitalização das línguas indígenas.

Por fim, o artigo de Amaral, a partir da análise de dois projetos de produção de gramáticas pedagógicas para diversas línguas indígenas no Brasil e no México, passa em revisão alguns pressupostos que podem orientar a produção de materiais em línguas indígenas e sua inserção nas práticas educativas. As questões iniciais colocadas no artigo, apresentadas ao autor por professores e professoras indígenas nas muitas situações de oficinas e atividades de produção de materiais didáticos, revelam tensões que merecem nossa atenção, pois problematizam a qualidade desses materiais para os falantes da língua, assim como sua efetividade em dar suporte ao processo de alfabetização nos diferentes contextos de uso

das línguas indígenas. Partindo dessa problematização do contexto de produção desses materiais, Amaral prossegue buscando apresentar uma agenda de critérios ou referências para orientar as práticas e as decisões a serem tomadas quando se trata de produção dos materiais nas línguas indígenas. Amaral nos propõe, assim, um quadro de referências para a produção dos materiais que abarca: o contexto de uso; os objetivos pedagógicos; o modelo de aprendiz/usuário; as teorias de aprendizagem; as abordagens pedagógicas; e uma teoria da linguagem e a descrição das propriedades da linguagem com a qual estamos trabalhando.

Como se pode ver, o conjunto de artigos traz, como afirmado antes, uma agenda ampla de questões e proposições sobre a produção e circulação de materiais em línguas indígenas, em especial nos contextos e programas educacionais. Um conjunto que faz ressaltar a complexidade e as multifacetadas possibilidades que tais programas engendram, que vão das questões mais estreitamente relacionadas à autoria indígena às possibilidades de uma vera e própria editoria indígena. Esta abarca as relações políticas implicadas nas atividades de produção quase sempre em contextos bilíngues, marcados por processos históricos caracterizados pela assimetria entre as línguas, e insiste na importância de assumir a perspectiva interna dos atores indígenas enquanto protagonistas de um projeto anticolonial amplo, os quais tencionam permanentemente as práticas e os discursos na direção de sua descolonização. O conjunto aqui apresentado nos convida e nos convoca para a realização de ulteriores momentos de encontro, em que a troca de experiências e o (re)conhecimento recíproco possam se tornar elementos de efetiva qualificação das práticas de todos os envolvidos.

Ana Maria R. Gomes (UFMG)  
Rosângela Célia Faustino (UEM)  
Organizadoras do Dossiê

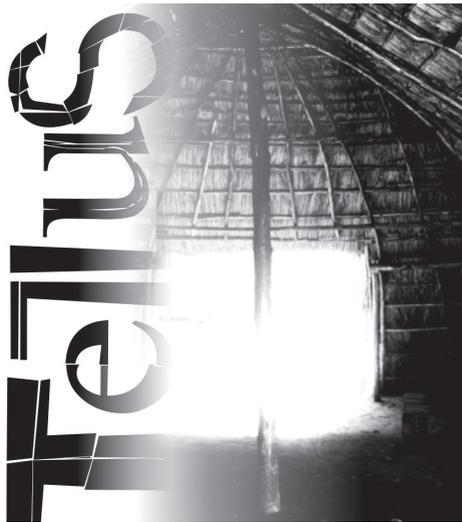
## REFERÊNCIAS

CORREA (Xakriabá), Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa* - una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

UNESCO. *Education for the 21st century*. Paris: França, 2003. Disponível em: [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education). Acesso em: 24 mar. 2019.



Dossiê – Produção  
de material em  
línguas indígenas e  
saberes ancestrais:  
uma ação em  
muitas frentes

# A política de alfabetização bilíngue: histórico, ações para a formação de professores indígenas e a produção didática

*The bilingual literacy policy: history, initiatives for the training of indigenous teachers and the pedagogical production*

Rosangela Célia Faustino<sup>1</sup>

Marcos Gehrke<sup>2</sup>

Maria Simone Jacomini Novak<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.735>

**Resumo:** Seguindo estratégias internacionais desenhadas desde o início do século XX, há no Brasil uma política de Educação Escolar Indígena, fundamentada na interculturalidade, com foco na alfabetização bilíngue. Porém, considerando a diversidade sociolinguística do país, a histórica política de integração e, mais recentemente, o reconhecimento aos processos próprios de aprendizagem, os programas de alfabetização bilíngue requerem iniciativas locais, articuladas com a formação de professores que resulta em produção de recursos pedagógicos diferenciados. Neste texto, apresentamos um histórico da política de alfabetização bilíngue discutindo documentos e encaminhamentos que culminaram na criação da ação Saberes Indígenas na Escola, inaugurando uma produção didática elaborada pelos professores. Os resultados mostram que a produção de materiais nas próprias comunidades, além de considerar as variações dialetais, oportuniza a criação de fecundos espaços de diálogos e pesquisas dos professores indígenas entre si, com sábios mais velhos, envolvendo jovens e crianças sobre questões culturais e ensinando, ainda, diálogos sobre ensino e aprendizagem escolar na comunidade.

**Palavras-chave:** bilinguismo; alfabetização; indígenas Kaingang; recursos pedagógicos.

**Abstract:** Following international strategies designed since the beginning of

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Paraná (UNESPAR), Paranavaí, Paraná, Brasil.

the 20th century, there is an Indigenous School Education policy in Brazil based on interculturality with a focus on bilingual literacy. However, considering the country's socio-linguistic diversity, historical integration policy, and, more recently, recognition of the own learning processes, bilingual literacy programs require local initiatives, linked to the training of teachers that result in the production of special pedagogical resources. In this text, we present the history of the bilingual literacy policy by discussing documents and guidelines that culminated in the creation of the Indigenous Knowledge at School initiative that started a pedagogical production prepared by the teachers. The results show that the production of materials in the communities themselves, in addition to taking into account the dialectal variations, makes it possible to create fertile spaces for dialogues and research among indigenous teachers with wise elders, involving young people and children on cultural issues, motivating also dialogues about school teaching and learning in the community.

**Keywords:** bilingualism; literacy; Kaingang indigenous; pedagogical resources.

## 1 INTRODUÇÃO

A abordagem sobre o bilinguismo e a alfabetização bilíngue entre grupos minoritários tem uma longa história. No Brasil, os jesuítas tiveram a preocupação de registrar elementos das línguas indígenas com as quais tiveram contato e, em alguns casos, produziram extensos vocabulários, como o de Antonio Ruiz de Montoya, no século XVII; porém, programas de alfabetização bilíngue com a participação dos professores indígenas no planejamento e na produção de materiais didáticos só foram desenhados séculos depois, em decorrência de movimentos de resistência, em que os povos lutaram para ter seus saberes e línguas reconhecidos, respeitados e presentes em sua educação escolar intercultural.

Historicamente, no Brasil, desde a ocupação dos territórios e os projetos mercantilistas de exploração e dominação, predomina a imposição das línguas, consideradas de prestígio (LISBÔA, 2017), sobre as línguas e culturas indígenas. A partir do final do século XX, algumas mudanças ocorreram na política educacional destinada aos povos indígenas e, neste sentido, é necessário compreendermos os movimentos sociais e as lutas indígenas que possibilitaram, nas últimas décadas do século XX, o reconhecimento das línguas indígenas e seus usos em processos de alfabetização.

Um importante acontecimento internacional que levou à discussão sobre a alfabetização bilíngue foi a Revolução Russa, no início do século XX. Considerando o analfabetismo naquele país, que abarcava cerca de 70% da

população (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2015), sendo maior este índice entre as mulheres, observou-se, a partir da revolução socialista de 1917, um movimento de valorização da instrução, com a defesa de que todos pudessem ter a oportunidade de aprender a ler e escrever e ter acesso a livros. No contexto revolucionário, houve a preocupação com a questão das diferentes línguas que passaram a compor a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ensejando uma renovação linguística com a criação ou o fortalecimento de sistemas de escrita, produção de gramáticas e outros materiais didáticos bilíngues, destinados ao registro, alfabetização e valorização das línguas nas repúblicas que falavam diferentes idiomas (DESHERIEV, 1984).

Com esta iniciativa, mesmo em meio ao período das grandes guerras mundiais, os países capitalistas ocidentais se preocuparam com a mudança radical de perspectiva ocorrida em relação aos direitos sociais e linguísticos dos diferentes povos. Em 1919, criaram a Organização Internacional do Trabalho (OIT), com o objetivo de promover justiça social. Os Estados Unidos nomearam uma equipe interdisciplinar de pesquisadores para realizar um diagnóstico envolvendo questões sobre o uso das línguas indígenas nas escolas (MERIAN, 1928). A Europa iniciou uma nova discussão sobre como conduzir a questão das línguas minoritárias, visando traçar um programa de estudos, sugerir novas metodologias e estimular um trabalho positivo sobre o bilinguismo (RIES; HUGUES; SAER, 1932).

Findada a Segunda Grande Guerra Mundial, foi criada, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de fortalecer/disseminar ideais liberais e agregar direitos aos povos e culturas do mundo. Iniciou-se o patrocínio de estudos e pesquisas sobre culturas e línguas, bem como o financiamento de programas de alfabetização bilíngue (UNESCO, 1950; 1954).

Com a força destas organizações, os países-membros passaram a desenvolver pesquisas e algum tipo de programa de alfabetização bilíngue. No Brasil, em 1956 (BARROS, 1993), foi autorizada a entrada da missão evangélica *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, que já atuava no México com as populações indígenas, desde 1930, produzindo vocabulários e materiais de alfabetização em línguas indígenas.

Tanto a UNESCO como as demais organizações internacionais encarregadas de disseminar os ideais ocidentais de desenvolvimento no pós-guerra atuaram

no sentido de construir uma política de alfabetização bilíngue. A Convenção 107, de 1957, da OIT, determinou, em seu Artigo 23, que deveria ser “[...] ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas, ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna” e, no Artigo 26, que “[...] serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente difundidas nas línguas dessas populações” (OIT, 1957).

Neste contexto, o SIL se instalou entre os povos indígenas na América Latina. Na região sul do Brasil, houve a formação de monitores indígenas em missões ou por meio da Escola Normal Bilíngue Clara Camarão. Desde 1958, começou uma produção, pelos missionários, de materiais de alfabetização bilíngue: cartilhas, textos bíblicos, vocabulários e outros (FAUSTINO, 2006).

Neste texto, com pesquisa documental e bibliográfica, abordamos aspectos históricos das lutas sociais que levaram à aprovação de uma política de alfabetização bilíngue entre os povos indígenas e as mudanças ocorridas a partir dos anos de 1980/1990, com o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas ensejando a criação de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes de formação de professores e produção de materiais bilíngues para a alfabetização nas línguas indígenas, fundamentados na interculturalidade.

## **2 A POLÍTICA INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS**

Nas primeiras décadas do século XX, após a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ter, por meio de seus linguistas e pedagogos, investido em estudos e implantado programas de alfabetização bilíngue para falantes das línguas minoritárias (DESHERIEV, 1984), instituições internacionais ocidentais europeias iniciaram uma discussão sobre bilinguismo e sua importância na educação escolar. Uma Assembleia geral ocorrida em Genebra, em 1927 (RIES; HUGUES; SAER, 1932), pretendeu reposicionar as políticas linguísticas envolvendo as línguas minoritárias.

No mesmo período, nos Estados Unidos foi organizado um grupo de trabalho composto por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, encarregados de realizar um levantamento das condições econômicas e sociais dos povos nativos, destacando-se questões sobre saúde, educação, situação das mulheres e outros. O resultado da ação foi publicado em um documento intitulado *Merian Report*,

em 1928 (COLLET, 2006). Na área da educação foram propostas inovações para a construção de projetos educacionais culturalmente adequados. Germinava aí, os fundamentos da interculturalidade e do bilinguismo na Educação Escolar Indígena.

Nas décadas seguintes, até meados dos anos de 1940, as economias centrais estiveram envolvidas com os conflitos oriundos da II Grande Guerra Mundial e seus desdobramentos. Findada a Guerra, em 1945, estas economias buscaram o fortalecimento e a expansão do capitalismo pelo mundo. Para tanto, criaram a Organização das Nações Unidas (ONU), e outros organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passou a produzir e divulgar documentos e tratados como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Visando à valorização da diversidade cultural, foi lançado o documento *The Race Question* (UNESCO, 1950) como resultado dos trabalhos de um comitê de especialistas, oriundos de diferentes países, convidados por esta organização para realizarem estudos sobre diversidade cultural e um conjunto de proposições, fundamentadas cientificamente, que colocariam em debate o preconceito e promoveria os diferentes grupos humanos, com o objetivo de construir a “paz social” para o avanço da sociedade.

Em relação às minorias étnicas, as ações dos organismos destacaram a importância da preservação das línguas, lançando o documento intitulado *Empleo de las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza* (UNESCO, 1954). Um importante teórico bielorusso, Vigotski (2009), vinha, desde 1920, desenvolvendo estudos sobre as funções da linguagem e o bilinguismo, tendo afirmado que este potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na América Latina, experiências-piloto, com o uso das línguas indígenas na alfabetização e produção de cartilhas e outros materiais didáticos, baseados nas orientações de estudos científicos sobre bilinguismo, começaram a ser desenvolvidas (BARROS, 1993) por linguistas da agência missionária *Summer Institute of Linguistics* (SIL), financiados por empresários norte-americanos. Em 1956<sup>4</sup>, o

---

<sup>4</sup> A entrada do SIL no Brasil ocorreu na década de 1950, no período de transição do indigenismo de base positivista para o indigenismo com base no culturalismo norte-americano. “Darcy Ribeiro foi o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e um dos principais aliados da missão” (BARROS, 2004, p. 26).

SIL conseguiu fixar-se no Brasil e iniciar o trabalho de conversão dos índios aos protestantismo, concomitante à alfabetização bilíngue para e leitura da Bíblia em suas próprias línguas.

Em 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura aprovou a *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*, e seu artigo V estabeleceu que “deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção das escolas e, seguindo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino de sua própria língua” (UNESCO, 1960).

Na sequência, foi aprovada a *Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial* e, com o *Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos* da ONU (1966), foram consagradas normas de proteção aos direitos culturais, religiosos e linguísticos das minorias.

Em relação à política de codificação de línguas indígenas na América Latina e ao uso destas na alfabetização, a missão evangélica *Summer Institute of Linguistics (SIL)* atuava buscando acordos políticos para entrar nos países, ter acesso privilegiado às comunidades e realizar um trabalho de conversão dos indígenas, compelindo-os a abandonar suas crenças (religiões ancestrais), ler a Bíblia e ingressar no sistema de mercado.

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43).

Em 1958, a missionária Ursula Wiesemann, do *SIL*, inicia estudos sobre a Língua Kaingang na Terra Indígena Rio das Cobras, Paraná – a maior do estado. O processo se dá com a instalação de uma “missão” em área próxima, para atração de algumas famílias com a oferta de moradias, área de lazer, instalação de escola, alimentos, roupas, serviços de saúde e igreja equipada. Em troca, essas famílias permitem que os missionários aprendam sua língua e ensinem suas crianças e jovens a ler e escrever.

Tendo se apropriado da língua e elementos da cultura kaingang (WIESEMANN, 1959; 1960; 1964), e, inclusive, conseguido um nome próprio kaingang que, simbolicamente, ajuda a legitimar o missionário entre os indígenas; são produzidas cartilhas para ensino da leitura e escrita, como a intitulada *To ke jé – Cartilha Kaingang*, publicada em *Língua Kaingang*, sob o patrocínio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no início dos anos de 1960. A estes materiais foram sendo agregados hinos e evangelhos publicados em línguas indígenas.

Em 1972, o SIL conseguiu concluir sua negociação com o governo militar e firmou convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), contando já com mais de uma década de trabalho missionário entre indígenas. No tocante à educação, com base nas orientações das organizações internacionais, o Estatuto do Índio, publicado em 1973, definiu que:

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação. (BRASIL, 1973).

Para Barros (2004, p. 47), o papel da alfabetização bilíngue para a conversão religiosa, com a tradução da Bíblia “configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas” [...] “essa estratégia significou iniciar a evangelização pela tradução, diferentemente de outras missões onde essa atividade só ocorria quando já houvesse na comunidade uma igreja estruturada com pastores e crentes” (BARROS, 2004, p. 47). O interesse da missão era de “direcionar a educação indígena pública para a alfabetização na língua indígena, imprescindível ao projeto de conversão pela tradução da Bíblia” (BARROS, 2004, p. 47).

Nesse sentido, o governo militar brasileiro usou a escola com a função de evangelizar, converter, disciplinar e preparar os indígenas para ingressar no mercado de trabalho e abrandar suas lutas para preservar e ou recuperar suas terras. Os missionários do SIL, recebiam treinamento em linguística, nos Estados

Unidos, para melhor atuarem na conversão indígena. Com uma formação aligeirada em linguística, se intitulavam doutores, escamoteando a identidade missionária passando-se por pesquisadores. Muitas foram as críticas a mais esta estratégia política integracionista e ao modelo de ensino bilíngue, sendo um estudo relevante nesta área o de Yonne Freitas Leite (LEITE, 1981).

Com a entrada do sistema capitalista em uma grande crise econômica, a partir da segunda metade dos anos de 1970 (HARVEY, 2004), aumentaram os movimentos sociais de protesto, a criação de partidos operários; fortalecidos nos anos de 1980 por exemplo, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), no México, o movimento pelas *Diretas Já*, no Brasil e inúmeros outros movimentos sociais e indígenas na região pleitearam o direito à educação, saúde, terra, trabalho e melhores condições de vida para todos.

As organizações internacionais focaram a educação como elemento estratégico na formulação de políticas públicas de diversidade para agenciar os movimentos. Segundo Terry Eagleton (2005, p. 41), a cultura começa a ser importante “[...] quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga”. Assim,

No decorrer dos anos oitenta acompanhando aos processos de pacificação e democratização dos países da região, se inicia a promulgação de leis de proteção e fomento das culturas originais de cada país. Materializam-se políticas educativas e de desenvolvimento e projetos nacionais que planejam uma atenção especial à educação dos povos originários. (UNESCO, 2001, p. 81).

O estado de exclusão em que as populações minoritárias se encontram devido à expropriação das terras e à exploração da força de trabalho na sociedade capitalista foi revelada em inúmeras pesquisas patrocinadas pelos organismos internacionais. Segundo estudos do Banco Mundial, (2002, p. 24) “la educación no está aprovechando su potencial para mejorar la movilidad social. Los pobres de las zonas rurales y los pueblos indígenas se encuentran en franca desventaja en comparación con otros grupos”.

Em um contexto de crise e desemprego, a Educação e a alfabetização, em específico, são eleitas como prioridades para o alívio da pobreza.

En la región, medio millón de niños indígenas, equivalente a un 6,3% de los niños de entre 7 y 18 años de edad, ve vulnerado gravemente su derecho a la educación, pues no han accedido nunca a la educación formal o la han abandonado sin haber aprobado ningún año de estudio. En contraste, solo estaría en esta situación un 0,6% de la infancia afrodescendientes y un 1,9% del resto. (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA [CEPAL], 2012, p. 33).

A situação precária a que está submetida grande parte das sociedades indígenas após a ocupação de seus territórios, desmatamento, enfraquecimento do solo pela monocultura, poluição advinda do uso de agrotóxicos no agronegócio, e a vida de muitos, restrita a pequenas parcelas de terras em áreas rurais ou nas periferias urbanas; atinge radicalmente o futuro de crianças e jovens indígenas. Segundo estudo da OIT (2007, p. 45) “Os jovens indígenas estão entre os grupos mais vulneráveis e desprotegidos”. Segundo Apple (2001, p. 122), jovens que experienciam a pobreza durante a infância tem uma probabilidade 300% maior de não concluir a escola secundária do que crianças que nunca foram pobres.

Diante desta realidade, conferências internacionais e documentos base são produzidos em parceria com as agências multilaterais que operam na região, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e outros, dando origem ao *Projeto Principal de Educação (1980-2000)* (PPE), comandado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), agência da UNESCO, instalada no Chile para difundir ideais de desenvolvimento e dialogar com as demandas dos movimentos sociais.

Com a aprovação do PPE, os 30 países – Estados Membros da OEA – da região, foram convocados à adesão por meio do desenvolvimento de estratégias e ações que possibilitariam um “novo estilo” de desenvolvimento com “*maior homogeneidade social.*” Para as agências internacionais, os grupos excluídos devem ser “[...] personas capaces de asumir su propia cultura y de incorporar a ella el progreso científico indispensable para crear, desarrollar y adaptar tecnologías apropiadas requeridas por los diversos contextos de la región” (UNESCO, 1979, p. 3).

Respaldados por enquetes e estudos realizados na América Latina, uma rede de projetos educacionais (PPE, PROMEDLAC, PRELAC) foi estabelecida no período, com reuniões regionais periódicas que garantiriam, não apenas o alcance,

mas, principalmente, a adesão e comprometimento dos países-membros com os princípios básicos da nova política educacional envolvendo, também, mudanças na educação destinadas aos povos indígenas.

Para os organismos e organizações multilaterais, o problema da pobreza, discriminação e exclusão está na falta de conhecimentos escolares que ampliaria a todos as possibilidades de conseguir emprego ou renda, sendo a alfabetização um artefato eficaz. Preconiza-se que: “Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar” (BRASIL, 2003, p. 13).

Assim, a partir do final dos anos de 1980 e decorrer da década de 1990, a política de alfabetização bilíngue é reformulada, seu fundamento é a alfabetização bilíngue e a interculturalidade, onde os povos indígenas passam a ser considerados protagonistas e devem ser estimulados, pelas políticas públicas, a se empoderar e adquirir os direitos de cidadania participativa. As antigas concepções integracionistas são abandonadas adotando-se concepções de inclusão e autonomia. A tutela cedeu lugar à autodeterminação e auto-gestão indígena, agenciadas pelos estados plurais.

### **3 A ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Em meio aos movimentos sociais e às reformas neoliberais na região, as constituições foram alteradas em série (RAMOS, 2012). No Brasil os povos indígenas, antes tutelados, adquiriram o direito de cidadania e à diferença, tendo assegurado, também, o direito à utilização de suas línguas e os processos próprios de aprendizagem na educação básica. Conforme o artigo 231 da Constituição federal de 1988, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Com o Decreto Presidencial n. 26 de 1991, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena passando a formular Diretrizes e Referenciais específicos para esta modalidade de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, em seu Artigo 78,

estabeleceu a necessidade de “[...] desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas”. As diferentes identidades foram estimuladas e buscou-se a valorização das línguas e ciências indígenas visando garantir às comunidades, também, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

Um conjunto de resoluções, pareceres, portarias e referenciais somaram-se a outras tantas legislações estaduais e municipais, possibilitando a ampliação das escolas e das matrículas de crianças e jovens indígenas, maior contratação de professores indígenas, com a proposta de formações em serviço e elaboração de materiais didáticos bilingues diferenciados com a rediscussão dos Projetos Políticos Pedagógicos, currículos e calendários escolares.

Conforme recomendação internacional destacaram-se na legislação os parâmetros da interculturalidade e do bilinguismo. Na América Latina, o termo, interculturalidade havia sido empregado nas ações do padre austríaco, Ivan Illich, na Costa Rica, México e Brasil nos anos de 1960, por ocasião da criação dos Centros de Formação Intercultural (CENFI), encarregados de promover cursos para missionários estrangeiros que atuavam com populações bilingues.

A *Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento*, realizada pela UNESCO em 1982, contou com a presença de renomados acadêmicos provenientes de diferentes áreas do conhecimento, instituições e países da região sendo que os resultados do debate sobre o tema, veiculados pela *Revista América Indigenista* (do Instituto Indigenista Interamericano – afiliado à OEA), impactou maiores segmentos sociais em torno do conceito, já difundido na Europa ocidental (FAUSTINO, 2006), adotado pela UNESCO, a interculturalidade, que vai assim, sendo absorvida, em diferentes esferas.

No âmbito das novas propostas dos organismos internacionais o conceito é usado para incorporar aos empreendimentos atuais a ideia de desenvolvimento com identidade (BENGOA, 1993). Passa então, a ser divulgada nos eventos e documentos, compondo as reformas educacionais realizadas na América Latina no período. Conforme afirmação de uma funcionária das Nações Unidas “No final dos anos de 1980, os organismos das Nações Unidas haviam criado todo um

repertório de palavras e frases para expressar a nova conscientização sobre o meio ambiente da selva tropical e suas populações indígenas” (ZINSSER 2004, p. 74).

Como nos demais países-membros da OEA, no Brasil, desde a publicação da Convenção 169 pela OIT, em 1989, até a I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2009, decorreu-se um longo período de reformulação da legislação para a constituição de uma política de educação escolar indígena baseada nos preceitos da interculturalidade.

Em cumprimento às determinações legais como o Parecer n. 14 (BRASIL, 1999), foram sendo estadualizadas e consolidadas as instituições educativas nas Terras Indígenas, como escolas indígenas.

Embora a política tenha promovido certo investimento do país na formação de professores indígenas – por meio de cursos de Magistérios, Licenciaturas Específicas e ações afirmativas (NOVAK, 2014) flexibilizando o ingresso de indígenas em instituições de ensino superior – em decorrência dos índices históricos de escolaridade dos povos indígenas no continente, grande parte dos professores não tem formação superior (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020), e atua nas escolas de forma temporária, sem concurso público e sem carreira específica do Magistério Indígena, o que acarreta em frequente rotatividade pondo em risco os projetos interculturais conduzidos pelos professores e gestores indígenas.

Em relação ao entendimento e direito à alfabetização de indígenas, o Brasil, segundo Cavalcanti (1999, p. 395), “não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas”. Os povos, devido à garantia constitucional, possuem o direito de uma educação bilíngue, entretanto, há carência de currículos e práticas pedagógicas que priorizem o bilinguismo. Decorridos mais de 30 anos da aprovação da Constituição, e décadas após o Ministério da Educação (MEC) assumir a educação escolar indígena, predomina nas escolas o ensino de língua portuguesa e a ausência de programas e materiais de alfabetização bilíngue.

Há uma grande diversidade dos contextos bilíngues indígenas. Em algumas comunidades houve o desuso da língua indígena, sendo a língua portuguesa a L1; em outras as crianças só entram em contato, mais efetivo, com o português quando ingressam na escola. Só quando as crianças indígenas vão à escola é que “se deparam com uma língua(gem) totalmente desconhecida: o português escrito” (CAVALCANTI, 1999, p. 398).

Segundo dados do IBGE, entre 2000 e 2010, o analfabetismo chegou a 33,4% para os indígenas de 15 anos ou mais, residentes em zonas rurais. A taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%. Na questão de gênero, os dados mostram que, em 2010, a taxa de alfabetização masculina (78,4%) era superior à feminina (75,0%). Na área rural, a taxa de analfabetismo chegou a 33,4%, sendo 30,4% para os homens e 36,5% para as mulheres. Já nas terras indígenas, 67,7% dos indígenas de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados. Para os indígenas autodeclarados, residentes fora das terras, a taxa de alfabetização foi 85,5%. Tanto nas terras demarcadas quanto fora delas os homens apresentam taxas de alfabetização superiores às das mulheres. Nas áreas demarcadas, as gerações mais jovens eram mais alfabetizadas que a população acima dos 50 anos, cujas taxas de analfabetismo (52,3% para o grupo entre 50 e 59 anos e 72,2% para 60 ou mais anos) eram maiores que as de alfabetização (47,7% e 27,8%, respectivamente).

As discussões provenientes da I CONEEI, aprovadas pela Resolução FNDE n. 9 (implementação dos Territórios Etnoeducacionais) Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, propôs a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei 9394/96 sugerindo que o poder público melhor reconheça as leis que regem esta modalidade de ensino, conforme a Constituição Federal de 1988, e garanta a oficialização das línguas indígenas nos currículos das escolas em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino conforme a realidade linguística de cada povo.

Professores e lideranças indígenas salientaram, na CONEEI, ser imprescindível a criação de políticas educacionais voltadas para a valorização e preservação do patrimônio linguístico dos povos indígenas, apontando a necessidade de “[...] valorização, fortalecimento, revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas e para que a comunidade possa reconhecer a importância de se trabalhar a língua materna nas escolas, principalmente entre os grupos onde as línguas estão ameaçadas [...]” (BRASIL, 2009, p.31). Deve-se assegurar “[...] o ensino e a valorização das culturas e línguas indígenas, desde as séries iniciais até o ensino superior.” (BRASIL, 2009, p. 31). A Conferência defendeu, ainda, em caráter de urgência a revisão do RCNEI “[...] abrindo maiores espaços de discussão e participação direta de lideranças, professores e professoras indígenas, gestores indígenas e contemplando todas as etnias e regiões brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 26).

No período seguinte, até 2014, com os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) divulgados pela UNESCO, e outros indicadores estatísticos nacionais como a publicação das Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil (BRASIL, 2007) o governo brasileiro iniciou o desenho de programas que possibilitariam maior diversidade de abordagens e métodos pedagógicos, maior conhecimento da realidade sociolinguística e educacional dos povos indígenas no Brasil e maior formação de pesquisadores e professores indígenas.

Com uma legislação específica, diferenciada e focalizada já fortalecida no país (FAUSTINO, 2006), órgãos de fomento iniciaram a abertura de linhas de financiamento a projetos de pesquisa e extensão dando origem a trabalhos de campo com equipes de pesquisa interdisciplinares que resultaria em um melhor conhecimento das realidades, culturais, linguísticas e educacionais e experiências de alfabetização indígena, em curso no país.

Segundo a UNESCO (1997), mesmo parecendo haver o consenso geral de que a criança aprende a ler e escrever de maneira mais efetiva na língua materna, muitos povos indígenas latino-americanos são ambivalentes a respeito e consideram que não lhes deve ser negada a oportunidade de aprender bem a língua da sociedade dominante.

Em relação ao bilinguismo nas escolas indígenas, embora existam vários trabalhos acadêmicos já publicados e algumas experiências divulgadas, as pesquisas não trazem à tona o estado da arte da alfabetização bilíngue no Brasil, sendo difícil o reconhecimento de um panorama mais geral, dos programas e métodos bilíngues desenvolvidos após o MEC ter assumido o controle da Educação Escolar Indígena e os programas implementados a partir de 2004.

Levantamento (BERNARDINO, 2015) realizado no Bando de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciou que a produção na área abrange temas como a oralidade e da escrita na EEI; os currículos, a autonomia indígena, o ensino de variadas matérias, a formação dos professores, as diferentes formas de aprendizagem e outros temas afetos às populações indígenas. Dentre estes temas, recorrentes nas produções da área, não foram encontrados estudos que tematizem, especificamente, teorias e métodos de alfabetização bilíngue.

## **4 A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM LÍNGUAS INDÍGENAS**

Com a construção de uma política de alfabetização bilíngue que data da segunda metade do século XX, estudos (UNESCO, 1954) passam a defender que os indígenas aprendem a escrever melhor se a alfabetização for em suas próprias línguas. O trabalho do SIL, nos anos de 1960 a 1980, produziu alguns materiais escritos em formatos de cartilhas e estas iniciaram o ensino da língua indígena escrita entre alguns povos como os Guarani e Kaingang que habitam a região sul do país.

O método usado pelo modelo de educação do SIL pauta-se em um tipo de bilinguismo técnico/religioso, cujo objetivo foi “aprender e decodificar as línguas indígenas para realizar a tradução de textos bíblicos e abrir caminho à conversão indígena ao protestantismo via a escola” (FAUSTINO, 2006, p. 233).

Estando presente nos anos iniciais da escolarização, o modelo de bilinguismo implantado pelo SIL/FUNAI, é chamado de bilinguismo de transição, ou bilinguismo de ponte (CAVALCANTI, 1999). Neste, a língua materna é usada como caminho para ensinar a língua nacional. Parte-se da língua materna indígena, conhecida pela criança na oralidade, ficando facilitada a relação fonema/grafema, podendo-se perceber que com a escrita é possível representar a fala. Compreendida a função da escrita, com a apropriação do alfabeto e dos conjuntos silábicos, torna-se possível a leitura e escrita de pequenos textos escolares.

A Unesco, por meio da Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), criada em 1963, publicou a *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena* (AMADIO; D’EMILIO, 1990) no qual se pode perceber as estratégias pedagógicas utilizadas na produção didática para a alfabetização bilíngue em contextos indígenas e a renovação das recomendações para a formação de professores e a produção didática.

Segundo este estudo, por ensino da língua materna entende-se “[...] sua utilização instrumental para o tratamento dos conteúdos educacionais contemplados nos programas escolares inseridos na disciplina específica de línguas” (AMADIO; D’EMILIO, 1990, p. 67). Salientou-se que, muitas vezes, nas disciplinas de matemática, história e outras, o ensino em língua indígena se limita a tradução de conceitos e conhecimentos próprios da cultura hegemônica e a apresentação de alguns elementos isolados da cultura indígena, sem nenhum tratamento

sistemático do saber próprio desta última nem a intenção de estabelecer relações contrastivas entre ambas. Segundo o estudo, pode ocorrer, também, no desenvolvimento da educação bilíngue intercultural, de se assumir, implicitamente, que a língua e a cultura indígena já são conhecimentos dominados pelos indígenas ou que o adquirirão em outros âmbitos, não sendo necessário à escola, o tratamento sistemático de todos seus aspectos.

A análise das estratégias pedagógicas e materiais didáticos para alfabetização em línguas indígenas, de diferentes países da América Latina (AMADIO; D'EMILIO, 1990, p. 68), demonstrou que alguns projetos definem as disciplinas que serão ministradas em línguas indígenas e as que serão ministradas na língua majoritária. Outros utilizam, alternadamente as duas línguas em todas as disciplinas, de acordo com o conteúdo a ser tratado. Há, ainda, projetos que consideram necessário desenvolver todos os conteúdos nas duas línguas com o objetivo de garantir a ampliação dos códigos, registros e léxicos das línguas indígenas que, devido à progressiva restrição de seu uso nas esferas sociais globais, não tem tido a possibilidade de adequar-se aos avanços do mundo moderno em termos de significar novos elementos e acontecimentos, sendo mais frequente, recorrer a empréstimos da língua dominante.

Segundo o estudo, a padronização, normatização e desenvolvimento linguístico das línguas indígenas se configura como as áreas de maior importância para a devida implementação de uma educação bilíngue, sobretudo considerando que as experiências neste caminho, ainda são incipientes (AMADIO; D'EMILIO, 1990, p. 68). Afirma-se que um projeto de educação bilíngue intercultural deve oportunizar “o desenvolvimento intelectual e expressivo da língua materna do estudante indígena permitindo que este se torne um agente produtor de conhecimento e, portanto, de cultura” (AMADIO; D'EMILIO, 1990, p. 70).

Destaca-se a necessidade de desenvolvimento de políticas linguísticas referentes aos grupos indígenas, projetos e programas de formação de professores associados à implementação de estratégias para a promoção de mudanças de atitudes com a valorização das línguas indígenas nos meios de comunicação de massa (revistas, jornais, rádio, televisão), criação de disciplina de línguas indígenas nos cursos universitários, com o objetivo de informar, sensibilizar e conscientizar as sociedades sobre as línguas e problemáticas indígenas. A criação de disciplinas

obrigatórias relacionadas às línguas, história, sociedade e culturas indígenas, em cursos superiores destinados à formação de professores, principalmente em regiões com a presença significativa de populações indígenas, segundo o estudo (AMADIO; D'EMILIO, 1990), estimularia a produção e divulgação de materiais educativos e o desenho de metodologias de trabalho apropriadas.

Em relação aos fundamentos da educação bilíngue, um estudo publicado pela UNESCO/OREALC (1989, p. 118), afirma que, entre os princípios que regem a atividade educativa, existe um que é de suma relevância: “a educação deve adequar-se às características dos educandos e de sua realidade”, tanto nas metas como nos objetivos, metodologias e conteúdos sendo este o encaminhamento que assegura uma adequada consonância entre as necessidades educativas do indivíduo em formação e as exigências do meio social e natural do qual faz parte.

[...] o êxito ou fracasso escolar de qualquer criança na escola está intimamente relacionado com seu êxito ou fracasso na aquisição e desenvolvimento de determinadas habilidades linguísticas. Sua habilidade para escutar e para falar e a forma pela qual a escola o ajuda a desenvolver essas capacidades determinarão seu progresso na leitura e o avanço da escolaridade, inclusive em nível secundário e universitário. A língua constitui um valioso instrumento que ajuda a criança a desenvolver-se psicológica, social e intelectualmente. (UNESCO; OREALC, 1989, p. 119).

A pesquisa evidencia que é comum lideranças indígenas afirmarem não ser necessário o ensino da língua indígena na escola uma vez que a comunidade e as crianças já a conhecem, e que a escola deve ensinar o que as crianças não sabem, ou seja, a língua da sociedade majoritária para que tenham melhores oportunidades no futuro e não sofram preconceitos como as gerações passadas sofreram.

Esta crença só poderá ser alterada a partir de ações de formação de professores onde se desenvolvam as ideias de que a escola tem como uma de suas funções centrais promover o aprofundamento e a complexificação dos conhecimentos prévios que as crianças já tem visando seu maior desenvolvimento intelectual. Em se tratando de uma escola indígena, situada em diferentes contextos culturais e linguísticos, a escola necessita, também, sistematizar conhecimentos e compreender os aspectos dos processos próprios de aprendizagem comunitárias.

Atualmente, por meio das legislações vigentes, a partir dos anos de 1980, a alfabetização da criança indígena deve pautar-se em uma educação bilíngue

e intercultural, isto é, o ensino e aprendizagem da língua indígena e da língua portuguesa, com conteúdos relevantes às culturas indígenas e conduzidas pelos próprios índios. Uma educação bilíngue com este encaminhamento, afirma Amaral (2011, p. 4), “[...] pode contribuir de forma decisiva para a manutenção de línguas minoritárias que sofrem forte pressão das línguas nacionais”.

## **5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, NO BRASIL**

O Censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010) informou que existem 274 línguas indígenas faladas no Brasil por pessoas pertencentes a 305 etnias indígenas diferenciadas. Informou, ainda, que 37% dos indígenas, com mais de 5 anos, falam as línguas e suas variações dialetais, sendo que milhares de indígenas, falam mais de duas línguas.

Mesmo diante desta rica realidade sociolinguística, raros são os livros, jornais, revistas e outros meios escritos em línguas indígenas. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), no início do século XXI (BRASIL, 2007), demonstrou que ainda são raríssimas as produções em línguas indígenas existentes nas escolas indígenas.

Os professores indígenas enfrentam muitas dificuldades ao preparar suas aulas interculturais bilíngues, devido, principalmente, à ausência de materiais didáticos apropriados e de espaços para estudos sobre o bilinguismo.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), p. 152), “[...] os cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de fazer pesquisas e realizar trabalhos de produção e materiais didáticos específicos e bilíngues.

No Artigo 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, § 4º, afirma-se que “A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas [...], para todas as áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 4).

No Artigo 20, § 4º, orienta-se que “A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2012, p. 10).

A partir de dados da realidade, dos referenciais e diretrizes, o governo brasileiro, no período, iniciou programas de formação continuada, que possibilitassem a pesquisa em equipes com a presença de professores indígenas criando condições de estudos, encontros, discussões e produção de recursos didáticos bilíngues, em diferentes linguagens e portadores de textos.

Desenvolveu-se, assim, a Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), um Programa de formação continuada com professores indígenas, desenvolvido pelas instituições de ensino superior (IES), em regime de colaboração com os estados e municípios, baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade integrando o eixo *Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas* do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC n. 1.062, de 30 de outubro de 2013.

Tem como objetivos promover a formação continuada de professores indígenas da educação básica, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas; desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária e do multilinguismo; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística de cada povo e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A formação busca contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realiza-se com base nos seguintes eixos: letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua; letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e, conhecimentos e artes verbais indígenas.

Esta ação conta com a adesão de 23 instituições de ensino superior organizadas em seis redes, intituladas RIES. Cada Rede é constituída pela instituição sede, com uma coordenação geral e pelas instituições núcleos, atuando em estados e municípios que possuem escolas indígenas em suas redes de ensino. Na etapa inicial, o SIE abrangeu treze Territórios Etnoeducacionais, com mais de duzentas escolas indígenas, atendendo cerca de noventa povos territorializados em mais de duzentas e cinquenta aldeias onde são faladas mais de sessenta línguas indígenas.

As IES envolvidas possuem reconhecida experiência na área de pesquisa, formação de professores, pesquisadores e pós-graduandos indígenas, bem como na produção e materiais didáticos para os anos iniciais da educação básica.

Cada Núcleo, em consonância com sua Rede e em amplo debate com os povos envolvidos, estabeleceu procedimentos formativos próprios de acordo com as diferentes realidades sociolinguísticas de cada região. Os eventos de formação possibilitaram a realização de encontros e rituais com a participação de sábios e rezadores e riquíssimas trocas de experiências entre professores alfabetizadores indígenas promovendo a produção de variados materiais, como Cartilhas e Coletâneas de Alfabetização e livros de memórias e saberes, livros paradidáticos com conteúdos de narrativas dos sábios mais velhos, professores e estudantes indígenas (SOUSA; SOUZA, 2017; WAHUKA, 2016); Os materiais, produzidos em diferentes linguagens, no âmbito da formação da ação Saberes Indígenas na Escola disponibilizados em diversos formatos, pelas IES que compõem as redes ação.

Inaugurou-se assim, no Brasil, um programa abrangente, que conta com participação indígena em seus locais e possibilita uma efetiva formação continuada de professores em serviço, com planejamentos pedagógicos, organização para pesquisas de campo junto às suas comunidades, estudos e sistematizações de saberes ancestrais e conteúdos escolares que fortalecem as línguas e culturas indígenas dando suporte à uma produção didática própria e específica para alfabetização e desenvolvimento do ensino aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização.

Alfabetização e escolarização, em todos os seus níveis, tem sido uma reivindicação dos povos indígenas no Brasil. Conforme a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2009), indígenas de todas as regiões apresentaram as demandas de suas comunidades, especificando-as e a luta por materiais didáticos bilíngues, feitos pelos próprios indígenas, é central.

Partimos do entendimento de que alfabetizar envolve habilidades básicas de decodificação e codificação, ou seja, ensinar uma criança a ler e escrever é um processo que deve ser acompanhado de uma profunda reflexão entre a equipe de professores e gestores de uma escola. Para tanto, exige-se do/a professor/a alfabetizador/a o conhecimento e a adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem que oriente suas práticas e lhe possibilite compreender que as crianças, ao ingressarem na escola, passam a se envolver em situações de transmissão de conhecimentos que podem reconhecer, valorizar e potencializar os conhecimentos próprios, ou negá-los e subalternizá-los, impondo o modelo ocidental predominante.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após vertiginosos movimentos sociais ocorridos no século XX, como a Revolução Russa, que consolidou direitos sociais e linguísticos às minorias, organizações internacionais em países ocidentais foram criadas, no pós-guerra, para viabilizar direitos humanos e a educação para todos.

Embora a educação escolar para povos indígenas tenha um histórico de imposição, disciplinarização e conversão, desde as últimas décadas do século XX, os movimentos indígenas situam a escola ressignificada, como um local de apoio às práticas de revitalização cultural, fortalecimento identitário e lugar onde se aprendem conteúdos universais que devem ser intercambiados com os conhecimentos tradicionais, as lutas e resistências indígenas e assim se construir uma educação intercultural e bilíngue.

Respeitando-se as pautas dos povos, a alfabetização e a produção didática para todos as etapas e níveis da educação devem ter essa educação diferenciada e específica (bilíngue e intercultural) como princípio central

As inúmeras convenções, documentos e tratados sobre o tema, evidenciam um contínuo avanço do direito internacional no reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística nas diferentes regiões do mundo. Tem havido um crescimento na alfabetização dos povos indígenas, porém, faltam dados governamentais consistentes sobre a aprendizagem bilíngue. Os dados sobre a presença da língua na alfabetização e as metodologias utilizadas nas escolas indígenas ainda carecem de melhor investigação por parte do Estado brasileiro e estas devem ser realizadas com a presença de pesquisadoras/es indígenas.

Os professores indígenas, em práticas escolares, atuam na busca da revitalização da cultura e da língua, no fortalecimento das identidades étnicas e na elaboração de currículos interculturais articulados aos demais conhecimentos científicos universais, por meio da escola. Registra-se a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas e melhorar as estratégias para o ensino e a aprendizagem da língua indígena oral e escrita, visando à maior valorização e presença delas em todas as etapas nas escolas indígenas e pela sociedade envolvente em geral.

Há Terras em que predomina o uso da língua indígena em todas as situações cotidianas. Há Terras em que o bilinguismo é acentuado havendo grupos familiares com distintas formas de uso das línguas indígena e portuguesa. Há Terras em que a língua portuguesa impôs-se como primeira língua e a língua indígena é usada em manifestações religiosas, sendo reaprendida por meio da escola. Nas Terras em que a língua indígena é a segunda língua, sempre há falantes da língua indígena, principalmente alguns velhos, e é a partir daí, buscando diferentes matrizes epistemológicas, que se pode fazer um trabalho aprofundado na escola com as línguas e os saberes indígenas.

Jovens e crianças, assim como as comunidades, necessitam ser envolvidos nos projetos interculturais e na produção didática para as escolas, trazendo novas palavras, expressões, cantos e rezas, histórias e narrativas de seus povos. Conforme as políticas públicas atuais e uma extensa legislação, elaborada a partir Constituição brasileira de 1988, tem-se priorizado a formação continuada nas próprias comunidades, a exemplo dos Saberes Indígenas na Escola, o que oportuniza este trabalho de produção coletiva situada.

Dessa forma, entendemos que pesquisas de campo sobre a temática e a publicação de seus resultados são fundamentais para o avanço das discussões sobre alfabetização e o bilinguismo em escolas indígenas, uma vez que são grandes os desafios dos professores indígenas que visam atender aos anseios de suas comunidades, ou seja, preparar os alunos para enfrentar os desafios de sobreviver na sociedade atual e, por outro lado, lutar pela manutenção da língua indígena, de forma que esta esteja bem posicionada e avance, também, via escolas indígenas.

## REFERÊNCIAS

AMADIO, Massimo; D'EMILIO, Anna Lucía (Comp.) *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*. Santiago-Chile: UNESCO/OREALC, 1990.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 13-32, 2011.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

BANCO MUNDIAL. *Llegando a los pobres de las zonas rurales: estrategia de desarrollo rural para América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2002.

BARROS, Maria Cândida D. M. *Linguística missionária*: Summer Institute of Linguistics. 1993. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.

BENGOA, José. Desarrollo con identidad: la cuestión del desarrollo indígena en América Latina. In: UQUILLAS, Jorge E.; RIVERA, Jean-Carlo. *Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina*. Washington: Banco Mundial, 1993. p.73-82.

BERNARDINO, Mariana Mendonça. *Educação Escolar Indígena: política, debates e ações para a alfabetização na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amárico. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília-DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer 14/1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Lei n. 6.001. Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 13.177, seção I, 21 de dezembro de 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas*. Brasília-DF: MEC/SECADI, 1998.

BRASIL. *Alfabetização como liberdade*. Brasília-DF: UNESCO/MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000001.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1., Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Anais [...]*. Brasília-DF: SECADI, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil*. Brasília-DF: INEP, 2007. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7BF2B332-7B8F-44A5-9F2A-282D5E57FB24%7D\\_2educacaoindigenabrasil.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7BF2B332-7B8F-44A5-9F2A-282D5E57FB24%7D_2educacaoindigenabrasil.pdf). Acesso em: 14 set. 2019.

CAVALCANTI, C. Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. *Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. Formação de professores indígenas repensando trajetórias*. Brasília-DF: MEC/SECAD-UNESCO, 2006.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA [CEPAL]; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes en America Latina*. Santiago de Chile: ONU, 2012. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3981-pobreza-infantil-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina>. Acesso em: 25 mar. 2015.

DESHERIEV, Yunus D. Progreso social y sociolingüística. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, v. XXXVI, n. 1, [s.p.], 1984.

EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FAUSTINO, Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, [s.p.], 2020.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas – resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf) Acesso em: 26 mar. 2020

LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias de ação no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 7, 1981.

LISBÔA, Flávia Marinho. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 2, p. 669-88, maio/ago. 2017.

MERIAM, Lewis et al. *The problem of indian administration*. The Institute for Government Research. Studies in Administration. U.S.A.: The Johns Hopkins Press Baltimore Maryland, 1928. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED087573.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020

NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

ONU. *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos*. Adotado pela Resolução n. 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Disponível em: [http://www.rolim.com.br/2002/\\_pdfs/067.pdf](http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/067.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 107 da OIT*, concernente às populações indígenas e tribais. Genebra, 26 de junho de 1957. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107).pdf). Acesso em: fev. 2020.

RAMOS, Alcida Rita. *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

RIES, Nicholas M; HUGUES, John.; SAER, D. J. *El bilingüismo y la educación*: ediciones, la lectura. Madrid: Espasa Calpe, 1932.

SOUSA, Neimar Machado; SOUZA, Teodora. Saberes indígenas: vivência e convivência. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 4, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/388>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TOWNSEND, Guillermo C. El aspecto romántico de la investigación lingüística. *Peru Indígena*, Lima, v. 1, n. 2, p. 39-43, 1949.

UNESCO. Informe de la reunión de especialistas organizada por la UNESCO en 1951. *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Santiago: UNESCO, 1954.

UNESCO. *A declaração das raças da UNESCO*. [S.l.]: UNESCO, 18 jul. 1950. Disponível em: [http://www.achegas.net/numero/nove/decla\\_racas\\_09.htm](http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm). Acesso em: 15 jun. 2020.

UNESCO. *Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do ensino*. UNESCO, 1960. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por). Acesso em: 12 jun. 2020.

UNESCO. *Declaración de Ciudad de México*. In: CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. México, 4-13 de diciembre de 1979. México: UNESCO, 1979. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

UNESCO; CONFITEA. *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica: alfabetización multilingüe e intercultural*. Alemania: [s.n.], 1997. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/3e\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/3e_span.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

UNESCO; OREALC. Educação intercultural bilíngüe. In: UNESCO; OREALC. Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe In: REUNIÃO DO COMITÊ REGIONAL INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO, 7., Documento de trabalho, 2001. *Anais [...]*. UNESCO, 2001

UNESCO. OREALC. *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*: Lengua. Santiago: UNESCO, set. 1989. 139 p.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

WAHUKA, Sinvaldo de Oliveira. Saberes Indígenas na Escola. *Revista Articulando e Construindo Saberes*, v. 1 n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/43004>. Acesso em: 15 jun. 2020.

WIESEMANN, Ursula. Children of mixed marriage in relation to Kaingang society. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. XV, p. 315-7, 1964.

WIESEMANN, Ursula. Semantic categories of “good” and “bad” in relation to Kaingang personal names. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, n. 12, p. 177-84, 1960.

WIESEMANN, Ursula. *Notas sobre Proto-Kaingáng*: um estudo de quatro dialetos. Tradução de Miriam Lemle. Rio de Janeiro: SIL, 1959. [Comunicação apresentada à 4ª Reunião da ABA, Curitiba, manuscrito].

ZINSSER, Judith P. *Una nueva colaboración*: la de los pueblos autóctonos y el sistema de las Naciones Unidas. *Museum Internacional*, Paris, UNESCO, v. 56, n. 224, p. 69-83, dez. 2004.

### **Sobre os autores:**

**Rosangela Célia Faustino:** Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná (FAINSEP) e em História pela UEM. Professora das licenciaturas de Pedagogia na UEM e Pedagogia Indígena na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (Mestrado e Doutorado), Linha: Políticas e Gestão da Educação. **E-mail:** rcf Faustino@uem.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

**Marcos Gehrke:** Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Curso de Pedagogia para Indígena. **E-mail:** marcosgehrke@gmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

**Maria Simone Jacomini Novak:** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História pela UEM e em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná (FAINSEP). Pró-reitora de Ensino de Graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora Adjunta C/TIDE do curso de Pedagogia na UNESPAR. Pesquisadora do

Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (CCH-UEM). **E-mail:** maria.novak@unespar.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3820-6579>

Recebido em: 26 de outubro de 2020.

Aprovado para publicação em: 3 de novembro de 2020.

# A framework for designing pedagogical materials in Indigenous languages: examples from Brazil and Mexico

## *Um framework para projetar materiais pedagógicos em línguas indígenas: exemplos do Brasil e do México*

Luiz Amaral<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.702>

**Abstract:** Many language revitalization programs in Latin America rely heavily on instructional settings that require some sort of pedagogical materials. One of the primary challenges for such programs is to produce these materials and incorporate them into consistent practices. This paper presents a framework that can be used to assess the needs and justify the design choices for books, dictionaries, grammars and multimedia products to be incorporated into indigenous language revitalization programs. The examples used to illustrate the deployment of such framework come from two projects, one in Brazil and one in Mexico, to prepare pedagogical grammars in multiple indigenous languages.

**Keywords:** pedagogical materials; indigenous languages; language revitalization and maintenance.

**Resumo:** Vários programas de revitalização de línguas indígenas na América Latina estão estruturados em contextos de educação formal que requerem o uso de materiais didáticos. Um dos desafios nesses casos é o da produção desses materiais e da sua inserção nas práticas educacionais existentes. Este artigo apresenta um modelo que pode ser usado para avaliar as necessidades locais e justificar os formatos de livros, dicionários, gramáticas e materiais multimídia que possam ser incorporados em programas de revitalização de línguas. Os exemplos usados para ilustrar este modelo vêm de dois projetos de preparação de gramáticas pedagógicas para várias línguas indígenas no Brasil e no México.

**Palavras-chave:** materiais pedagógicos; línguas indígenas; revitalização e manutenção da língua.

---

<sup>1</sup> University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, United States.

## 1 INTRODUCTION

The need for pedagogical materials in indigenous languages throughout Latin America is widely recognized among teachers, language activists and school officials in native communities<sup>2</sup>. During workshops with language instructors and speakers of indigenous languages in Brazil and Mexico, I frequently hear some recurring questions: How can we prepare pedagogical materials? How to improve the quality of the materials we have? Is there a methodology to help us design and create appropriate textbooks, grammars, dictionaries, etc.? Why don't we have an appropriate material to help us teach our language?

It is not hard to understand the nature of this frustration. Teacher education programs usually focus on pedagogical, political and educational topics that impact language teachers and their work, but often take for granted the materials that are going to be used in the classroom. It is very rare to see specific coursework on designing and preparing pedagogical materials for indigenous languages in Latin America. The closer we find to this topic are courses that introduce pedagogical approaches to teaching language or courses that describe linguistic properties of the languages, but rarely (or never) we find courses dedicated to the creation of textbooks or other pedagogical materials. In all fairness, this is not a unique problem that affects teacher education programs for indigenous languages. This type of courses rarely exists in education programs even for the most commonly taught languages. The problem is just more pronounced for indigenous languages because, differently from languages like Spanish, Portuguese or English, there is no private industry creating materials in indigenous languages for profit, where one can find a multitude of textbooks and other materials available. In most commonly taught languages, when teachers need to adapt or produce their own materials for their classes, they have a variety of models available to them. For indigenous languages, the situation is usually the exact opposite.

The problem is that the knowledge of pedagogical approaches is only one aspect in the complex task of designing a language textbook, for example. There are

---

<sup>2</sup> Pedagogical materials and language programs for language revitalization are not only relevant in the Latin American context. In one of the largest studies on language revitalization practices around the world, Perez Baez, Vogel and Patolo (2019) show that language teaching and learning through formal educational contexts are very popular in revitalization programs everywhere.

many other issues that need to be considered in order to create a material that can be useful to students and teachers. For argument sake, let's consider a hypothetical example in which we would propose to create a second language textbook to teach a Latin American indigenous language and we decide that we would like to emulate the communicative strategies commonly used in textbooks for Spanish, Portuguese or English. What sequence of communicative situations would we use? How would we distribute the vocabulary to be learned in each lesson? How would the specific language forms of our target language influence our decision? In order to make these decisions, we can't just copy the sequence of topics/activities found in textbooks for other languages. There is a joke in Brazil that says that every English textbook begins with a lesson on locative sentences like *"the book is on the table."* If we were trying to teach a Tupian language with a very complex system of nominal classifiers or an Otomanguean language with a multitude of positional verbs, we would be hard-pressed not to include such topic from our introductory units to avoid discouraging our students from day one. Notice that this complexity issue would also apply for our communicative and vocabulary goals.

The most common problem found in Latin America when evaluating existing pedagogical materials is due to the resources available and the circumstances in which they have been produced. One usually finds well-intentioned linguists, anthropologists, educators and language instructors who work tirelessly to produce the best materials possible. Nevertheless, sometimes the lack of a more eclectic team, with people bringing in different areas of expertise, leads to materials based on models that are not completely in sync with existing educational needs, a language program or even a sounder way to study the language in question. It is also important to remember that language materials do not (and should not) exist in a vacuum, meaning that they are only useful if they are able to support the language learning efforts established by the communities. While discussing relevant strategies for language revitalization programs, Amaral (2020) describes how pedagogical materials and language instruction have usually fit into more comprehensive goals of reestablishing language use and practice in minoritized language contexts.

This paper aims to contribute to such debate by presenting a framework for practitioners to consider when making decisions about the types of pedagogical materials they would like to develop in the languages they speak or are working

with. The goal is to establish a practical series of questions that can be used by practitioners when making decisions about material development. By consciously discussing these issues, we would hope to avoid some common problems found in language materials for indigenous languages in Latin America.

The framework proposed is generic enough that it can be used in a wide variety of projects, i.e., it is not limited to specific types of materials. It can even be used to justify certain types of books, recordings and language descriptions that are not necessarily to be used in formal educational contexts. In order to illustrate the use of such framework, I will use the Pedagogical Grammars Projects (PGP) that took place in Brazil and Mexico between 2013 and 2018. The Brazilian project was an initiative of the PRODOCLIN, the language documentation program of the *Museu do Índio*, and was sponsored by UNESCO-Brazil. Its director, Professor Bruna Franchetto, invited me to coordinate the work of five different teams of linguists, language teachers and language activists/speakers who worked with five languages: Ikpeng, Karajá, Kawaieté, Paresí and Wapichana. I was also one of the linguists working on the Wapichana grammar at the time, together with Wendy Leandro and Joana Autuori. The work was developed during a series of workshops both in Rio de Janeiro and in several indigenous communities. It started in 2013 and finished in 2015. Four pedagogical grammars with more than 50 units and 250 pages each were prepared and are waiting their publication by the museum (for more details see Lima [2020], Oliveira da Silva, Amaral e Maia [2014]). The Mexican project was directed by Professor Emiliana Cruz, and was sponsored by INALI and the Biblioteca Juan de Córdova in Oaxaca. The project focused primarily on Otomanguean languages and it started with around 80 participants who spoke more than 15 different languages. It started in 2015 and ended in 2018. I was invited to provide training on the development of pedagogical grammars to all participants during the workshops that took place once a year in the city of Oaxaca.

This paper is divided into four sections. After this introduction, section 2 presents a brief discussion about the challenges of preparing pedagogical materials in the Brazilian and Mexican contexts. Section 3 presents the framework itself with examples from the PGP in Brazil and Mexico. Finally, section 4 brings some final remarks and some considerations about using the framework for future and existing projects.

It is important to highlight that this is intended to be a paper for practitioners and people interested in preparing pedagogical materials. I would also like to

point out that although the framework presented here can be used in all contexts where practitioners are developing such materials, some of the comments are specific to situations observed during fieldwork and projects in Brazil and Mexico and may not reflect the experience of revitalization programs in other parts of the world, or even Latin America.

## **2 PREPARING PEDAGOGICAL MATERIALS**

Let's imagine that the process to prepare pedagogical materials begins with a series of decisions about: (i) the type of content to be included, (ii) the way the content will be presented, (iii) the sequence in which the content will be placed, and (iv) the design of the material. These decisions allow us to create a methodology to prepare the desired pedagogical material, which is extremely important from a practical standpoint. One very important aspect of this process is that these decisions need to be explicit and conscious. They cannot be haphazardly made without a clear justification. Previous models/examples are excellent to provide ideas, but we need to remember that they do not provide the justifications to the decision-making process of our individual project. We should avoid the temptation of mindlessly copying some examples we saw in previous books we read or used as learners.

One of the challenges to make conscious decisions about the properties of the materials to be developed is to gather the necessary information about different issues affecting their design. In the context of commonly taught languages, there is a tendency to focus heavily on pedagogical approaches and educational theories that are well-established in those societies. In the context of native Latin American languages, one should take a step back, and look more closely at the material's users, their society and their cultural practices. The challenge is to find a practical way to consider all this information and still arrive at a thought-out decision making process about the properties of the materials we want.

In the next section, we present a framework to help us think about the preparation of a pedagogical material based on six different types of information: (3.1) *the context of use*, (3.2) *the pedagogical goals*, (3.3) *the learner/user model*, (3.4) *the learning theory(ies)*, (3.5) *the pedagogical approach(es)*, and (3.6) *a language theory and a description of the properties of the language we are working with*.

### 3 THE FRAMEWORK

This framework is intended to support the work of practitioners by helping them become more confident on their decision-making process through a mechanism to evaluate and justify their choices. It is in no way meant to be a deterrent to the implementation of such projects. In a perfect world, we would have all six elements that are listed below perfectly aligned. We would also have a precise answer to each one of the questions presented in this section. In reality, we (almost) never have all of these pieces together, and it does not mean that we should not propose and prepare the pedagogical materials for our projects, much on the contrary. The goal is to make sure we are taking into account different pieces of this puzzle that can significantly impact the end result.

#### 3.1 Context of use

The first element in our list is the *context of use* and it may sound obvious that we should consider it, but unfortunately one can commonly find projects to prepare textbooks, pedagogical dictionaries, grammars or even multimedia materials that pay very little or no attention to the context in which the material is going to be used. When studying such contexts, the more information the better. Anthropologist and educators can be of great help by using their research tools to explore and describe different aspects of the existing educational scenarios. We are here trying to answer some questions such as: *where is the material going to be used? By whom and in which conditions?* Some of the relevant pieces of information may include: the degree of language vitality in the community; the current uses of the language, including the communicative situations in which the language is most likely found; the use of the language by the learners in different everyday scenarios; the existence of formal educational environments for the materials to be used; the presence of teachers who speak the language; the existence of formal language programs and its use in the school system; the educational background of language teachers and their common classroom practices; the support of the community for formal educational approaches to their native language, etc. Moreover, works that discuss how cultural practices are incorporated into pedagogical ones can provide very useful information about some elements that can be used in our materials (cf. e.g.; PEREIRA; GOMES, 2019).

In the case of the PGP in Brazil, it was decided by the language teachers and the local coordinators of the project that the grammars would be primarily used as a supporting material in local middle and high-schools. A specific questionnaire was designed to interview three groups of people: (i) parents and students, (ii) language teachers, and (iii) school administrators. The goal was to gather information about the different context in which the language was used inside and outside of the schools, the attitudes towards the indigenous language instruction, the expectations towards the formal educational system, and the expected proficiency level of school-age learners. The questionnaires, though not comparable to a more thorough ethnographic research, allowed the team of developers to better understand certain characteristics of the environment where the pedagogical grammars were to be used, and in turn, allowed for some more well-informed decisions about the characteristics of the material, the learning theories and the pedagogical approaches that guided the design choices.

It is important to highlight the clear connection between the specific information about the context of use and the other items presented below. A good example of an incoherent material choice sometimes found in Latin America is when the practitioners decide on the creation of early literacy materials with a focus on the spelling and written language to be used with learners that do not speak the language to begin with. Such learners would clearly benefit much more from a second language book where all four basic skills are the focus of instruction, including a more contextualized presentation of vocabulary items. In the next sections, we will see other examples of mismatches that affect the efficiency and usefulness of proposed pedagogical materials.

### **3.2 Pedagogical goals**

Another seemingly obvious topic that is sometimes disregarded in projects is a clear statement of the *pedagogical goals* for the material to be designed. There are many reasons for this to happen. Most of them are the result of the shortage of appropriate resources to cover all needs. In some cases, the scarcity of materials leads to an attitude that anything is good, since we don't have anything at all. Though this can be true in some instances for language documentation and description, in the case of materials that need to be used as pedagogical tools,

the lack of appropriate, clearly stated goals can lead to books that do not address the needs of language teachers and learners. Another very common attitude is to try to create a material (usually a book) that can do it all, from early literacy to second language instruction, documentation and detailed language description of the language. In some cases, it leads to *Frankenstein* materials that are neither one thing nor another<sup>3</sup>, and end up not being appropriate to any specific goal.

To determine the *pedagogical goals* one must have answered the questions about the *context of use* presented in the section above. Some of the pedagogical goals are truly straightforward and arise from the needs found in the context. For example, in cases where there are very few speakers of the language, it needs to be taught as a second language, such as described by Moraes da Silva (2019) for the Paraketêjê language. In other occasions, it can be more complicated, such as the case presented by Amaral *et al.* (2017), where the Sanöma language is spoken by the whole community, but the formal educational setting works in a slightly different schedule. The early literacy book proposed in that context had to be conceived as a material that could be used by families at home while presenting activities that could also be used in a more formal educational context if the Sanöma teachers decided to do so.

In general, the clearer the *pedagogical goals* of a given material, the easier it is to determine the *pedagogical approach* and its design, as described below. In the case of the PGP in Brazil and Mexico, the teams were asked to brainstorm and create a list of goals for their materials. In Brazil, the responses were more homogeneous, since all teams were designing pedagogical grammars to be used as support materials for students and teachers in formal educational settings. In Mexico, there were a wider variety of goals described by participants, from supporting educational programs for language teachers to providing extra activities for language classes at local schools or community centers. While describing their goals, participants were also asked to think about their target audiences and create a *user model*, as described in the next section (3.3).

---

<sup>3</sup> I once saw a book that was being called a “pedagogical grammar” for a Brazilian indigenous language, in which the content had a little bit of everything. It started with a long list of vocabulary items with translations into Portuguese, but no examples, it then moved to a series decontextualized grammatical explanations in Portuguese and it ended with some dialogues that seemed to be an attempt to emulate communicative second language materials. To this day, I am not sure in which context that book could be used and what its goal was.

Overall, practitioners should avoid rushing into designing their pedagogical materials without reflecting upon the goals they would like to achieve. In sections (3.4) and (3.5), we will see how establishing the context of use and the goals can help us better determine the learning theory and the pedagogical approaches, which will be crucial to deciding on the material design.

### **3.3 User/learner model**

One of the most crucial aspects of developing pedagogical materials is a careful consideration of the intended target audience. In an indigenous context, numerous books, grammars and dictionaries end up left aside, stacked up on shelves of local schools because neither instructors nor students can figure out how to use them. This can be particularly problematic in the case of pedagogical grammars, where sometimes the model used is what could be considered a *dumbed-down* version of a descriptive grammar, usually written in a language that is neither the language being described nor the native language of the intended audience. In other words, when preparing pedagogical materials, we should always ask ourselves: *pedagogical for whom?*

If the material that is being designed is supposed to support learning, then it is highly recommended that practitioners develop what is traditionally called, a *learner model*. This repository of information about the learner has been central to the development of computer-based language teaching in the era of adaptive learning (c.f., e.g.; AMARAL; MEURERS, 2007; HEIFT, 2004; MICHAUD; McCOY, 2004). There are different types of information that should be explicitly described in a learner model, especially in the case of an indigenous language that is spoken by a minority community. First and foremost, one should attempt to describe the language background of the learners, both in acquisition terms and in educational ones. For example: do they speak the target language? Is the target language their L1 or their primary means of communication? If they don't speak the language fluently, do they have access to speakers? Have they heard the language in early childhood? Have they developed the linguistic knowledge of the phonological properties of the language? What about vocabulary, have they acquired the necessary words to allow them to communicate fluently in the language? Is the target language written? Do they use the writing system? In which

contexts? Do they read and write in another language? As discussed in Amaral (2011), the language knowledge and use of the learner is crucial to determine the type of pedagogical approach used.

Any learner model would also bring some basic biographic information about the learners, such as age, place of birth, current address and/or community, years of formal education, etc. It can also present information about the learner's family, especially about their linguistic background.

Because the PGP in Brazil had a well-established audience (middle and high schoolers and their teachers), it was much easier to develop a learner model to the individual projects based on each language. In the case of the Wapichana project, for example, it was determined that the potential users of the material would (i) either be native speakers or second language learners that were able to understand simple stories and everyday scenarios in the language. They would also be able to read and write in Wapichana at an intermediate level. The material would not bring any instructions to help develop early literacy skills related to phonemic awareness or orthographic decoding. Learners were also not required to understand any kind of technical linguistic description, but were rather encouraged to use language to express ideas, desires and describe common situations.

In general, establishing even a simple learner model can be very helpful to determine the learning theories and the pedagogical approaches to be used, which will in turn allow practitioners to propose a more adequate design for their materials. As mentioned before, in the case of pedagogical grammars in indigenous languages, it becomes obvious that many of them are only helpful to users who are comfortable with linguistic jargon and fully speak the language in which the grammar was written (usually Spanish, Portuguese or English), not the indigenous language. This has to be explicitly stated in the learner model.

### **3.4 Learning theory**

Based on the learner model, the context of use and the goals for the material, one can choose the theories that can be more appropriate to facilitate the learning process. A learning theory will discuss ways in which a learner develops their knowledge on a particular subject area in regards to specific pedagogical goals.

Here we have to be very careful to take into consideration the anthropological and socio-educational contexts of the learners, especially in the case of indigenous languages where the educational systems are still being established. Anthropological studies on education can play a central role in reshaping our understanding of learning within indigenous communities (ROCKWELL; GOMES, 2009). We should never forget that learning is a culturally-based construct. Even within societies that share a written tradition, the constructs behind literacy can be very different. For example, while some may focus on the amount and type of content to be memorized, others may prioritize creative uses of the language and critical thinking.

In an ideal world, we would have at our disposal a thorough ethnographic study about how knowledge transmission happens in the target culture, within the target language. These ethnographic studies would also provide information about the status of the written language in the community, and our learning theory would have been experimentally tested. The reality is usually strikingly different. We usually know very little about the intersection between traditional forms of knowledge transmission and current educational practices. Moreover, most indigenous communities in Brazil and Mexico have been exposed to decades of imposition of inefficient educational practices, which in the best-case scenario have produced a total distrust and frustration with the educational system, and in the worst cases, have erased some (or all) successful, traditional practices for knowledge transmission that had been in place for centuries. When this happens, it is common for practitioners to mix up established practices that correspond to appropriate cultural standards with incorporated practices that are the result of recent experiences with foreign entities. As Nascimento and Urquiza (2010) remind us, the curricula developed in indigenous schools have been the product of two distinct perspectives that on one hand emphasize the local culture and on the other prioritize the educational practices that have been identified historically with the school system. In any case, the dialogue to establish the desired educational practices needs to take place, as so does the need to choose and adapt appropriate learning theories for a given context. This will lead to situations where practitioners should not be afraid to present pedagogical tools and innovations that are based on foreign elements to the community. However, one should always respect and observe the choices that are made by the community members involved.

So, how can a learning theory help us and why should we be explicit about the learning theory(ies) we adopt? A learning theory is at the core of the pedagogical choices that guide the preparation of our material. It tells us what to expect when we propose a certain type of pedagogical element (i.e., activities, explanations, presentations, etc.). It is also crucial to justify our design choices, the sequence and type of elements used, and most importantly, it gives us a way to evaluate the appropriateness of the material in light of the intended pedagogical goals. The learning theory is what connects the descriptions presented above (context of use, pedagogical goals and learner model) with the practical choices that will determine the pedagogical approach(es) used in our materials, as described in the next section (3.5). For example, suppose we are talking about learners who have not developed their reading and writing skills. A good learning theory will start by discussing what skills need to be developed. It would then connect them with an explanation of how a specific group of learners could develop them. In the case of literacy, there are many possible theories one could choose (MANDEL MORROW; GAMBRELL; PRESSLEY, 2003). The same is true for other common areas of instruction, such as second and heritage language learning.

As mentioned above, it is important to remember that a learning theory is always culturally bound and one can find numerous works that explore the connections between formal educational systems and culture. From a practitioner's perspective, especially those focused on preparing materials for a course, these connections might seem less relevant at first, but one should never forget that our pedagogical practices do not happen in a vacuum, i.e., they are always part of a more complex context. In any case, there are many theories available that can directly and significantly contribute to the decision-making process when preparing pedagogical materials.

In the case of the PGP in Brazil and Mexico, we focused on certain contemporary theories that provided a guideline for the structure of the grammar books. For example, since we knew that the users would be primarily bilingual speakers with different degrees of proficiency in the target language, we believed the role of contextualized input would be an important feature, such as described by Vanpatten (2007). We also followed Sharwood Smith (1993), and used input enhancement as a facilitative tool when presenting the functional morphology that was targeted by each individual unit. Each unit of the grammar brings a series of

contextualized exercises that go from more to less controlled in order to allow the learner sufficient practice time to be able to test their hypotheses about the usage and form of the grammar topics presented. This choice was heavily influenced by the theories presented by Swain (2005), Ellis (2003) and Long and Robinson (1998), just to name a few.

As we will see in section (3.6), all of these theoretical choices and any learning language theory in itself are highly influenced by our description of the object that is being learned, i.e., our own views of what language is and how it is structured.

### **3.5 Pedagogical approaches**

Once we have some information about the context of use, our pedagogical goals, our target audience and our preferred theories that explain how learning takes place, we are ready to make explicit choices about the design of our material. At this time, it is very useful to have in mind the pedagogical approaches that have been used in the past and their potential contribution to our desired outcome. Pedagogical approaches come in all shapes and forms, and as Richards and Rogers (2001) warn us, they are most useful if we don't take them as infallible expressions of a perfect practice that will lead us to success<sup>4</sup>. If there is one thing that the history of the evolution of methods and approaches to teaching language has taught us is that there is no single answer to how to facilitate learning. Much on the contrary, we are at an age where individualized needs are shaping the future of adaptive learning and unique procedures might be the answer to deal with the infinite number of learning styles that exist.

Here again a word of caution is necessary. The information we have about methods and approaches to teach language come primarily from Western schools of applied linguistics and/or theories of literacy development established for Indo-European languages. Very little is known about how those approaches interact with traditional forms of knowledge in native cultures of Latin America. When faced with such dilemma, many will say that we should then disregard completely

---

<sup>4</sup> In fact, after reading about the methods and approaches developed to teach second languages (FOTOS, 2005; RICHARDS; RODGERS, 2001), one might even reach the conclusion that throughout the centuries people have acquired other languages in formal educational contexts despite the methods that were used.

what has been done in the Western tradition and try to recreate (or even emulate) traditional forms of learning. This is obviously a very noble goal, but there is one caveat that is forgotten if we approach the problem with this rationale. Traditional (native and local) mechanisms for knowledge transmission were very successful in passing to future generation the types of knowledge developed by those communities. If the goal of a given pedagogical intervention is to reestablish those types of practices, then this is definitely the way to go. However, in my experience in Brazil and Mexico, when linguists, educators and anthropologists are called by indigenous communities to support their local educational efforts, they are not necessarily asking those *foreigners* to help them do what they already know and do. It would sound preposterous to ask someone from outside the community to reinvent traditional forms of knowledge transmission. Instead, they are usually asking for help in facilitating the incorporation of Western topics and knowledge into their curriculum<sup>5</sup>.

Notice that this does not mean that Western approaches to language teaching can be readily incorporated into the pedagogical materials for indigenous languages. This is not even true in non-indigenous contexts. As Browne and Wada (2010) remind us, the incorporation of the Communicative Approach to teaching English in Japanese schools is not happening without problems, one of them being some cultural elements of the Japanese educational systems that may seem at times incompatible with some methodological underpinnings of the Communicative Approach. One can only imagine that cultural differences would also present some challenges in indigenous educational contexts, and since we cannot speak about a homogeneous education experience for indigenous communities in Latin America, we cannot presuppose that there is one methodological solution that will work in all contexts (there never is in any culture or language).

So how should one proceed in such cases? First, we should remember that this is uncharted territory for all the parties involved, including the speakers

---

<sup>5</sup> One of the best examples I have encountered happened during a workshop with Yanomami, Maxakali and Ye'kuana teachers on creating early literacy materials. When asked what they wanted from the materials we were developing together, one Yanomami teacher said very clearly: "we want our children to do what your children can do." He was referring to the development of full literacy that would allow the younger generations of Yanomami speakers to have access to the kind of written materials that old generations have a difficult time dealing with.

of the language who teach it at local schools. So, we should not expect anyone to know from the start what the best pedagogical approaches are. Second, one should never be shy to explore and show people new tools. Some people might feel inclined to withhold information about approaches and practices that are *foreign* to a particular group. I strongly disagree with this attitude, which always seems paternalistic and counterproductive. Everybody is entitled to knowledge and to freely decide what they want to do with it. It is disrespectful towards a group of people to withhold information about elements external to their tradition in the name of a pseudo-preservation of original practices. In the best-case scenarios, there would be an active collaboration among practitioners with different backgrounds.

Ultimately, there is a clear need for ethnographical studies into knowledge transmission that could inform the course of action. There is also a need to explore how different pedagogical approaches could contribute to the specific task at hand, and one would expect that the final product would be the creation of new practices that would be informed by both previous approaches and the cultural/educational traditions of a given people.

In the Pedagogical Grammar project in Brazil, we decided to explore the approaches used in well-established models of pedagogical grammars (KNOP; RYCKER, 2008; NEWBY, 2008; ODLIN, 1994; SWAN, 1992). We then decided to explore potential topics and ways to understand them according to the speakers' feedback. The ultimate result was the development of a methodology that introduces each topic through a variety of culturally relevant scenarios, using scaffolding techniques and dividing the topics into minimal pedagogical units in order to isolate specific uses for each morphological item. All explanations were done in the indigenous languages using a metalanguage appropriate to existing linguistic practices. The grammatical concepts were not translated from a Western tradition. They were rather reanalyzed by the speakers who provided their own interpretations and uses for each language form (OLIVEIRA DA SILVA; AMARAL; MAIA, 2014).

### **3.6 Language description and theory**

This final topic can be divided into two: (i) a description of the language we are working with, and (ii) a language theory. The first one may seem quite obvious.

If we are going to prepare a pedagogical material in a language, we need some information about the language. It could be anything, from structural properties such as its vocabulary, sound system and morphosyntactic structures, to elements of language use, such as communicative contexts, sociolinguistic distinctions, language functions, etc. We need to have at least some (oral or written) texts (or sources for those texts) in a language before we start producing materials in it.

What is sometimes forgotten is that all descriptions are (explicitly or implicitly) based on some sort of language theory. It does not matter if you are describing communicative functions or if you are explaining the sound system of a given language, you are always making choices about how to see the properties you are describing, even if you are not consciously doing so. The problem is that the *learning theories* and the *pedagogical approaches* we choose to work with are heavily dependent on the language theory we are using. Mismatches among them are the number one cause for problems with pedagogical materials, even in non-indigenous contexts. For example, one may find second language textbooks (in many Indo-European languages) that have beautiful descriptions of the communicative approach in their preamble for instructors, but are full of heavily structural activities that focus on verb conjugation or preposition use, very often in very decontextualized exercises. Another example is early literacy materials that claim to be constructivist, but start their sequence of activities with old fashion syllabic exercises. These are instances of clear mismatches between theories of learning, pedagogical approaches and language theory/description. As mentioned before, design decisions about pedagogical materials can be a complex issue, especially when we don't have the necessary language descriptions (whether structural or functional). However, it is important to try to observe coherent models that can provide good examples, independently of your theories of choice.

Moreover, there are two common misconceptions when it comes to this topic that prevent people from either thinking about it explicitly or even start working on their materials all together. The first one is the notion that we need full-fledged descriptions of language forms before we start working on pedagogical materials. This is absolutely not the case. During the PGP, a lot of very interesting language descriptions were developed while creating communicative situations that depended on the use of specific morphosyntactic properties. The second is the idea that choosing to work with functional or communicative theories is easier

than developing more formal descriptions of language properties. The misconception here usually leads to a final product in the indigenous language that looks like an adaptation of pedagogical materials that were developed for other languages/cultures without an appropriate consideration of true communicative or functional analysis of the target language. In many respects, it can be easier to have a basic phonological or morphosyntactic description of a less-studied language, than to have a serious ethnographic study of language use in a given community<sup>6</sup>.

As expected, during the PGP there was a tension created by the initial descriptions of the language forms developed by linguists (for their academic projects), and the pedagogical approach chosen to develop the grammar books. On one hand the existing linguistic work focused on detailed, technical explanations of language forms, while the learning theories were based on pedagogical principles that emphasize the importance of the meaning-form connections in language learning, with a specific focus on the idea that learning is meaning driven, and that language forms can more easily be learned if they are presented in meaningful contexts. In other words, while the linguistic descriptions prioritize explanations that begin with detailed presentations of language forms in order to describe their meanings (form  $\Rightarrow$  meaning), the pedagogical approach proposes the opposite direction (meaning  $\Rightarrow$  form). In our project, this tension was resolved by taking the pedagogical principles seriously when establishing the procedures to produce the materials. The units in the pedagogical grammars always start with communicative situations, produced by native speakers, that reflected their everyday use of the target language. From those contexts, language teachers developed explanations that are linguistically and culturally appropriate for their students. Each unit ends with a series of exercises that allow students to use language (and the studied language form) to express ideas in different communicative contexts.

Overall it is important to highlight that even in a pedagogical grammar project the choice for a language theory that is more functional, given the learning

---

<sup>6</sup> Lack of proper understanding of communicative functions can lead to very strange second language materials. It is at least awkward when we see second language textbooks that start with communicative lessons where people are greeting one another and introducing themselves in an indigenous language when the target language is never used for these functions in their communities because first, no native speaker ever introduces themselves in their language in a community where everybody knows everybody and second many languages don't even have words for *hello* and *good bye*, and we see this fake attempt to replicate such *foreign* situations.

theory and pedagogical principles adopted, was not necessarily incompatible with the formal descriptions of linguistic forms. However, one needs to make clear the priorities set for the work and make conscious decisions about the pedagogical nature of the material to be produced.

#### **4 FINAL REMARKS**

The theoretical need for a general framework to think about the preparation of pedagogical materials in indigenous language contexts can be seen if we look more closely at some of the challenges practitioners face when trying to implement a project to create such materials in existing educational scenarios.

The first one is the lack of coherence in certain established pedagogical practices. Visiting local schools that serve indigenous populations in different parts of Brazil and Mexico, one would readily notice that some common practices used in native language instruction are not adequate to their needs. Not only it becomes obvious by the complaints of parents and teachers about the results obtained in schools, but classroom observations frequently show that the pedagogical approaches and materials used are educationally inadequate in relation to local cultural traditions, and/or horribly anachronistic when compared to language teaching practices used nowadays. This scenario usually presents additional hurdles when preparing pedagogical materials to be used in local schools. A framework such as the one presented here can help establish a dialogue among practitioners while searching for the best solutions to their particular situations.

The second contribution of this framework is to highlight the importance of different fields of knowledge in this process, especially when we think about the academic background of the practitioners involved. The six areas that make up the framework connect knowledge traditionally linked to Anthropology (local cultures and context of use), Linguistics (language theory and description) and Education/ Pedagogy (learning theories, pedagogical approaches, learner models). The goal is to encourage practitioners to think about the contributions by these different disciplines and explore mechanisms to incorporate them into their projects.

The main limitation of the ideas presented here is the fact that they are just ideas, i.e., they propose a theoretical frame to think about the complexities of such pedagogical projects, but they don't discuss the practice established during

the work and they have little to say about how to achieve the right level of synergy and collaboration to make such projects work. They also don't say anything about how to obtain the necessary knowledge to answer the multiple questions presented in this paper. Finally, they do not aim at establishing a methodology to prepare pedagogical materials. Each individual project will have to come up with its own action plan and specify the way they propose to build the work.

Overall, practitioners in the field know that preparing pedagogical materials in native Latin American languages can be a daunting task. From the lack of appropriate descriptions of linguistic forms to complicated educational scenarios and little financial support, working with indigenous education can be nothing short of an enormous challenge. This is why the framework presented here should not be taken as a deterrent for such work. I have never encountered a situation where practitioners would have all the necessary tools and information at their disposal before they could start their project. The suggestions presented here should be taken as a general guide to help people explore different ideas and models when preparing materials to be used in educational contexts. Ideally, practitioners should try to build multidisciplinary teams. It is also very helpful for team members to face the challenges as a group, always valuing the contribution of their peers, especially when they come from different areas of expertise with different skill sets or when they bring different personal experiences. On the bright side, working on such projects are unique opportunities for personal learning and intellectual growth for all parties involved.

## **REFERENCES**

AMARAL, Luiz. Estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas e a realidade brasileira. *Cadernos de Linguística*, Campinas, v. 1, n. 3, p. 1-49, 2020.

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, Aquisição e letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra dos Bugres, v. 9, n. 1, p. 12-32, 2011.

AMARAL, Luiz; GOMES, Ana Maria; AUTUORI, Joana; MARTINS, Moreno Saraiva. Diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia na produção de materiais de alfabetização na língua sanõma. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 5-26, 2017.

AMARAL, Luiz; MEURERS, Detmar. Conceptualizing Student Models for ICALL. In: CONATI, Cristina; MCCOY, Katheleen (Org.). *User Modeling 2007: proceedings of the Eleventh International Conference*. Lecture Notes in Computer Science. Wien, New York, Berlin: Springer, 2007.

BROWNE, Charles; WADA, Minoru. Current Issues in High School English Teaching in Japan: an exploratory survey. *Language, Culture and Curriculum*, v. 11, n. 1, p. 97-112, 2010.

ELLIS, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FOTOS, Sandra. Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching. In: HINKEL, Eli (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 593-712.

HEIFT, Trude. Inspectable learner reports for web-based language learning. *ReCALL*, Cambridge, v. 16, n. 2, p. 416-31, 2004.

KNOP, Sabine; RYCKER, Teun. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

LIMA, Suzy. The Kawaiweté pedagogical grammar: linguistic theory, collaborative language documentation, and the production of pedagogical materials. *Language Documentation & Conservation*, v. 20, p. 54-72, 2020.

LONG, Michael; ROBINSON, Peter. Focus on Form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Org.). *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Second Language Acquisition: critical concepts in linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 15-44.

MANDEL MORROW, Lesley; GAMBRELL, Linda; PRESSLEY, Michael (Org.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York, NY: The Guilford Press, 2003.

MICHAUD, Lisa N.; MCCOY, Kathleen F. Empirical Derivation of a Sequence of User Stereotypes for Language Learning. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 14, p. 317-50, 2004.

MORAES DA SILVA, Maria Nazaré. *Paraketêjê Língua de Herança: minha língua ensinada do jeito que eu quero*. 2019. 278 f. Ph.D. Dissertation – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brazil, 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-32, 2010.

NEWBY, David. Pedagogical grammar: a cognitive+ communicative approach. In: DELANOY, W.; VOLKMANN, L. (Org.). *Future Perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Winter, 2008. p. 29-41.

ODLIN, Terence. *Perspectives on Pedagogical Grammars*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

OLIVEIRA DA SILVA, Cristiane; AMARAL, Luiz; MAIA, Marcus. Palavras-BO em Karajá: como transmutar análises linguísticas formais em material pedagógico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra dos Bugres, v. 11, n. 1, p. 69-86, 2014.

PEREIRA, Verônica Mendes; GOMES, Ana Maria Rabelo. A produção e a circulação da cultura pelas fronteiras da escola indígena Xakriabá. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. e240027, 2019.

PEREZ BAEZ, Gabriela; VOGEL, Rachel; PATOLO, Uia. Global survey of revitalization efforts: a mixed methods approach to understanding language revitalization practices. *Language Documentation & Conservation*, v. 13, p. 446-513, 2019.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ROCKWELL, Elsie; GOMES, Ana Maria R. Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 97-109, 2009.

SHARWOOD SMITH, Michael. Input Enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p. 165-79, 1993.

SWAIN, Marrill. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (Org.). *Handbook on research in second language learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SWAN, Michael. Design criteria for pedagogic grammar rules. In: BYGATE, Martin; TONKYN, Alan; WILLIAMS, Eddie (Org.). *Grammar and the second language classroom*. Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992.

VANPATTEN, Bill. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. *In*: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Org.). *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Routledge, 2007. p. 115-136.

**About the author:**

**Luiz Amaral:** Doctorate in Hispanic Linguistics at Ohio State University. Master's Degree in Linguistics at Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Bachelor's Degree in Languages at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Associate Professor of Spanish and Portuguese Linguistics and the Director of the Portuguese and Brazilian Studies Program at the University of Massachusetts Amherst. **E-mail:** luiz.m.amaral@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8001-5269>

Received on: May 20<sup>th</sup>, 2020.

Approved for publication on: November 20<sup>th</sup>, 2020.

# História e produção da escrita entre os Xakriabá e os Pataxoop de Minas Gerais

## *History and writing production among the Xakriabá and the Pataxoop of Minas Gerais*

Ana Maria R. Gomes<sup>1</sup>

Célia Nunes Corrêa<sup>1</sup>

Shirley Aparecida de Miranda<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.697>

**Resumo:** Neste artigo, analisamos processos recentes de produção de materiais escritos entre os Xakriabá e os Pataxoop (MG), cujos produtos assumiram diferentes formatos, buscando trazer aspectos centrais que delineiam as características do conteúdo e da forma final do produto editorial. Ambos são povos indígenas que têm o português como língua materna. O caso dos Pataxoop ilustra uma reelaboração original da escrita em associação com outras formas expressivas, como o canto e o desenho. O caso dos Xakriabá revela o uso da escrita inserido em processo de elaboração sobre a história de luta, com um procedimento de autoria coletiva negociada no qual a memória ingressa num exercício cruzado de sentido acadêmico e político e com repercussões epistemológicas.

**Palavras-chave:** educação indígena; escrita indígena; Xakriabá; Pataxó/Pataxoop.

**Abstract:** This paper analyzes recent processes of production of written materials among the Xakriabá and the Pataxoop (MG), whose products have taken different formats, seeking to stress central aspects that outline the characteristics of the content and the final form of the editorial product. Both are indigenous peoples who have Portuguese as their mother tongue. The case of the Pataxoop illustrates an original reworking of writing in association with other expressive forms, such as singing and drawing. The case of the Xakriabá reveals the use of writing inserted in the process of elaboration on the history of struggle, with a negotiated collective authorship procedure in which memory enters into a cross exercise of academic and political meaning and with epistemological implications.

**Keywords:** indigenous education; indigenous writing; Xakriabá; Pataxó/Pataxoop.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

As produções de materiais em línguas indígenas e, mais amplamente, de materiais de autoria indígena, tem crescido significativamente ao longo das últimas duas décadas no Brasil, em boa parte, mas não exclusivamente, estimulados pelas propostas de educação escolar indígena (cf. LIMA, 2012). As políticas de promoção de materiais produzidos pelos próprios professores indígenas, objetivando atender ao que seria considerado as demandas de suas escolas, embora tenham sido descontínuas e imprecisas na maior parte do período, contribuíram para que se abrisse um cenário capaz de acolher, em muitos casos, processos e procedimentos que já vinham ocorrendo nas comunidades e, de uma certa forma, articulá-los à produção autoral escrita.

Neste artigo, analisamos processos recentes que resultaram em materiais em diferentes formatos, buscando recuperar aspectos históricos a partir dos quais se torna possível a concretização dessas produções, aspectos que, de forma decisiva, delinham muitas de suas características quanto ao conteúdo e à forma final que assume o produto editorial. Trata-se, em ambos os casos apresentados, de povos indígenas que têm o português como língua materna, com processos diferentes de reconstrução da língua indígena ancestral, e com percursos singulares de apropriação da escrita em português: os Xakriabá e os Pataxó de *Muã Mimatxi*, ambos em Minas Gerais<sup>2</sup>.

A perspectiva que orienta a apresentação dos dois casos busca evitar a simplificação de análises que situam esses processos e produtos como exclusivamente decorrentes do possível impulso que as políticas e propostas de educação escolar indígena vêm promovendo. Busca-se constituir um lugar de enunciação que situa tais ações no curso das interações desses povos com a sociedade mais ampla e especialmente com as agências de Estado, de forma a assumir e conduzir esses processos em sintonia e na direção de suas lutas e demandas, assim como forma de interagir e responder a processos internos, inerentes à história de cada povo e/ou comunidade. Essa é a posição apresentada na dissertação de mestrado recentemente defendida por Célia Nunes Corrêa (2018), jovem liderança entre

---

<sup>2</sup> Em acordo com a comunidade referida neste artigo, que se identifica como Pataxó, usaremos essa grafia especialmente ao se referir às informações sobre esta específica comunidade. Em alguns casos, será usada a grafia Pataxó para se referir ao povo indígena no sentido mais amplo.

os Xakriabá, em que ela procura expressar os vários tempos desse processo e o “amansamento da escola” conduzido pelo seu povo.

Tal posicionamento decorre em grande parte da experiência de mais de 20 anos de acompanhamento dos Xakriabá e dos Pataxóop em uma miríade de ações, iniciativas e projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, conduzidos por diferentes pesquisadores e profissionais junto a esses povos e suas comunidades<sup>3</sup>. Esse acompanhamento – que veio a se constituir no tempo como uma forma consolidada de parceria entre esses povos e as equipes da UFMG – vem revelando de forma incisiva que as decisões e reações que as comunidades colocam em ato quando são interpeladas pelas propostas oriundas das políticas públicas, ou de outras fontes, como os editais voltados para atividades de produção cultural, não são nunca uma resposta linear a essas proposições. Ao contrário, são as comunidades que pautam em modo bastante incisivo, ainda que não imediatamente explícito, a direção que tais possíveis ações podem assumir, mesmo operando em modo tático dentro de estratégias que nem sempre são as por eles desejadas e ensejadas em suas lutas.

Por outro lado, ao lidar com a escrita – e ainda mais intensamente, com a escrita em língua portuguesa – não tem como não se levar em consideração as dinâmicas de colonização e catequização que marcam a experiência desses povos<sup>4</sup>. O uso da escrita foi desde sempre um elemento de supressão do discurso próprio dos povos indígenas (RIVERA CUSICANQUI, 2010; 2015), quer pela negação do uso de suas línguas, ação deliberada que caracterizava a organização dos aldeamentos a que foram submetidos, quer pela hierarquização do registro escrito alfabético em detrimento de outras formas de escrita e ou mesmo as formas gráficas pictóricas.

---

<sup>3</sup> Referimos aqui parcialmente os grandes projetos/programas como o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI/FAE/UFMG) desde 2006; o desenvolvimento de atividades em 4 subprojetos temáticos no Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI/UFMG) financiado pela CAPES/MEC entre 2009 e 2016; as atividades do grupo de pesquisa em Educação Indígena da FaE/UFMG desde 1999, atualmente Observatório da Educação Intercultural Indígena, registrado no CNPq; e em particular o projeto de extensão Saberes Indígenas na Escola (SIE) a partir de 2013, que contou com financiamento da Secadi/MEC e será mais detalhado nessa sede; além de iniciativas das próprias associações indígenas em parceria ou não com pesquisadores e outros profissionais.

<sup>4</sup> Ver os trabalhos pioneiros de Ana Flavia M. Santos para os Xakriabá (1997); e de Maria do Rosário Carvalho para os Pataxó (1977). Ver Santos (2013), sobre os povos indígenas das Gerais.

É, portanto, nessa tensão entre ações e intenções que por vezes se revelam opostas, divergentes, em mundos que são copresentes e de alguma forma articulados entre si (cf. DE LA CADENA, 2015; BLASER, DE LA CADENA, 2018), que buscamos produzir os registros que aqui apresentamos. Eles vão se configurando a partir de um emaranhado de questões de toda ordem, que não somente aquelas que emergem de forma mais recorrente e explicitamente declarada na evolução das atividades relacionadas com escrita e com o processo editorial, até a culminância na definição de um material final com características específicas. Procuramos assim revelar o quanto esse “produto” é somente a ponta, ou a emergência mais visível de um processo bem mais denso e profundo, cuja significação responde também pela possibilidade de sua mais efetiva fruição no seio da comunidade que gerou e promoveu esse “produto editorial”.

Os casos aqui assumidos para ilustrar esses percursos têm características que nos chamaram a atenção pela maneira singular em que se deu a relação com o exercício da escrita. O primeiro deles – a produção dos *Têhêy* de D. Liça Pataxoop – nos traz a possibilidade de uma resistência ou recusa da escrita, uma vez que a autora, que é professora de “Uso do Território” e “Práticas Culturais” na escola de sua aldeia, optou por produzir graficamente de forma sistemática e comunicar somente por desenhos. A continuidade no tempo e a expressividade da produção em seu conjunto (embora não finita) geraram uma linguagem pictórica e gráfica específica, sistemática e organicamente inserida nas atividades da escola, na qual D. Liça atua com crianças e adolescentes de todas as idades. O outro caso, do livro “O tempo passa e a história fica”, de autoria coletiva entre os Xakriabá, revela, ao longo da dinâmica de produção de uma nova edição, um processo que aponta para formas de contingenciamento da escrita (ESCOBAR; GALVÃO; GOMES, 2017), submetendo-a a negociações e procedimentos que só encontram sua razão de ser no modo peculiar como os Xakriabá negociam internamente suas relações de autoridade e legitimidade política, na (re)produção de um livro que tem funcionado como referência circulante nas aldeias, e nas escolas, do registro da história deste povo.

Muito mais do que analisar os aspectos e dinâmicas estritamente linguísticos e textuais, vamos procurar descrever o modo como esses materiais são resultados do manejo que fazem seus autores do que a eles interessa produzir, a partir e em torno da proposta de um produto gráfico, ou seja de um livro. Esses

dois temas – da imagem como instrumento gráfico que desafia a escrita, assumida em seu contexto de produção, ou ainda, trazendo consigo a história dessa produção entre os Pataxoop; e da elaboração da própria história através da produção de um livro-registro que assumiu um lugar emblemático entre os Xakriabá – adquirem maior força e significado ao serem abordados à luz do trabalho da socióloga boliviana de origem aymara, Silvia Rivera Cusicanqui, quando ela discute de forma veemente a necessidade de se descolonizar as práticas e os discursos (RIVERA CUSICANQUI, 2010) e propõe uma reorientação, ou retomada da história dos povos andinos através de uma sociologia da imagem (RIVERA CUSICANQUI, 2015). O exercício aqui foi então de retomar alguns aspectos das práticas de uso e produção da escrita que revelam dimensões significativas do modo de inserção destas práticas em percursos próprios de cada povo/comunidade. Assim como o exercício de promover uma “entrada no texto” das palavras de Célia Xakriabá e dos desenhos de D. Liça Pataxoop.

## **2 PEGA FRUTA E PESCARIA DE CONHECIMENTO EM MUÃ MIMATXI**

Dentre os muitos materiais de autoria dos Pataxoop, escolhemos duas produções da aldeia *Muã Mimatix* (Itapeçerica, MG): uma que já tem sua forma editorial definida há mais tempo como um livro de alfabetização, *Pega Fruta*, de autoria de Kanaty e Siwê Pataxoop (2017). Sobre esse material, temos também a produção de uma monografia de conclusão do FIEI, de autoria de Saniwê Pataxó (BRAZ, 2016), na qual ele descreve e discute as práticas de alfabetização nos últimos dez anos, em diálogo não somente com os autores e professores, mas também explorando e registrando as experiências das crianças e jovens que foram alfabetizados com esse método. O segundo material é a publicação dos *Têhêy* de D. Liça Pataxoop, material que reúne mais de 70 pranchas desenhadas que ela, como “professora de cultura”, desenvolveu e vem utilizando em suas atividades com alunos e alunas de todas as idades.

*Muã Mimatxi*, aldeia de pequeno porte, que conta hoje com pouco menos de 50 pessoas organizadas em torno de seus núcleos familiares, se instalou através de um processo progressivo, que tem sido caracterizado pela presença marcante das atividades da escola, seja em relação às crianças e adolescentes da própria aldeia, seja em relação ao acolhimento de professores e professoras com turmas

de crianças e adolescentes das escolas da região para atividades de educação intercultural. Como afirmam sempre Kanatyó e Siwê Pataxóop, as atividades da escola não se separaram e nem se conduzem como algo distinto e diferente da vida da aldeia. Os materiais produzidos ao longo dos percursos que conduziram esse grupo ao atual local da aldeia trazem consigo a trajetória e a experiência acumulada que deu forma às práticas da escola, forma essa que buscou-se imprimir no material que veio a se constituir como livro. Na apresentação do *Pega Fruta*, é informado que se trata da prática educativa “Alfabetizar Cantando”, o processo de alfabetização é desenvolvido a partir da letra de canções de autoria dos próprios Pataxóop. A apresentação nos fala ainda dos desenhos que compõem o livro, desenhos esses chamados de *Têhêy de Pescaria de Conhecimento* “que apresentam a história de cada música através da imagem. Através deles podemos estudar e pesquisar várias atividades com a leitura do desenho” (PATAXÓ; PATAXÓ, 2017, p. 7).

Uma outra característica da escola em *Muã Mimatxi* é a organização de um “calendário dos tempos da natureza e de nossa vivência de vida, que é um material de referência pedagógica” (PATAXÓ; PATAXÓ, 2017, p. 8). A partir dele, os professores buscam “trabalhar com novas práticas educativas, com metodologia própria inovadora, buscando desamarar os nós de uma educação dominadora” (PATAXÓ; PATAXÓ, 2017, p. 8)<sup>5</sup>.

Os *Têhêy* vêm, portanto, de uma trajetória longa, na qual se entrelaçam momentos e experiências do grupo em relação ao percurso histórico que deu origem às escolas indígenas nas aldeias Pataxó, com suas propostas singulares no âmbito da chamada educação diferenciada; assim como da trajetória de deslocamentos territoriais motivadas muito frequentemente por conflitos e agressões; e por experiências e aspectos que dizem respeito à forma singular como D. Liça vivenciou diferentes etapas de sua vida até a vir se tornar “professora de cultura” em sua aldeia.

---

<sup>5</sup> Para uma mais detalhada discussão da forma específica como os Pataxóop de *Muã Mimatxi* e os Xakriabá se apropriaram e imprimiram um caráter bastante peculiar à proposta pedagógica dos calendários sacionaturais, ver Silva (2016).

### 3 OS TÊHÊY DE D. LIÇA<sup>6</sup>

D. Liça vem de Barra Velha, aldeia Pataxó no Sul da Bahia, onde viveu até a idade de 15 anos. Nos anos 1980 veio com sua família para Minas Gerais, e ficou por 22 anos na terra indígena Pataxó em Carmésia. Desde 2006 vive com sua comunidade na aldeia *Muã Mimatxi* em Itapecerica. D. Liça relata que não se escolarizou, não aprendeu aquele “ensino lá de fora”; o que aprendeu foi dentro do que ela refere, hoje, como o ensino tradicional de seu povo “o ensino da vida”. É essa referência que ela busca trabalhar com as crianças na escola de sua aldeia.

D. Liça iniciou a produzir seus *Têhêy* quando se mudaram para *Muã Mimatxi*, onde passou a atuar como professora em sua aldeia. Segundo ela, depois de diversos deslocamentos por outras terras do estado, foi neste lugar que se deram as condições para esse florescer de suas atividades, com os diferentes encontros que nele se tornaram possíveis com a natureza e seus ancestrais. D. Liça assumiu os dois temas que, na proposta curricular das escolas indígenas de Minas Gerais, foram negociados como sendo aqueles em que se aborda os conhecimentos tradicionais de cada povo. Em função disso, os “professores de cultura” (cf. PEREIRA, 2013) são indicados pelas comunidades como aqueles considerados aptos a essa função, sem ter que se submeter às exigências de titulação que os demais professores devem atender. No caso de Minas Gerais, a indicação para atuação como professor indígena em suas comunidades antecede a titulação (cf. LEITE, 2008) de forma que, se alguém é indicado e não tem a formação, essa será a motivação para que ele ou ela passe a frequentar os cursos em nível médio ou de graduação. Os professores de cultura, pela natureza do encargo a eles e elas atribuído e pelo reconhecimento como autoridade de conhecimento, não precisam passar por esse percurso “de fora”, nas palavras de D. Liça.

O *têhêy* é de fato um instrumento de pescaria, usado mais especificamente por mulheres e crianças, no qual é possível capturar os peixes que servem para alimentar e devolver ao rio os que ainda são muito pequenos<sup>7</sup>. As pranchas desenhadas pro-

<sup>6</sup> Muitas das informações contidas nesse tópico foram retiradas da entrevista narrativa com D. Liça, registrada em vídeo, por ocasião da produção do livro dos *Têhêy*. A entrevista foi realizada por Guilherme Marinho, então atuando como formador no SIE/UFMG.

<sup>7</sup> A palavra tem uma correspondente similar na língua maxakali. Têm sido registradas duas vertentes de reconstrução da língua ancestral entre os Pataxó: o Patxohã, que é referência para o sul da Bahia (cf. BOMFIM, 2012); e o Pataxóop, a partir das práticas em algumas aldeias de Minas Gerais.

duzidas por D. Liça passaram a ser chamadas, por ela e o esposo, Kanaty Pataxoop, como *Têhêy de Pescaria de Conhecimento*. A cada prancha é associado um tema por eles identificado como “valor”, que pode ser “lido” na representação imagética do *Têhêy*. A leitura do *Têhêy* pode ser feita de diversas maneiras, e permite que todos os envolvidos, não importando a idade, possam fazer sua própria leitura. Segundo D. Liça, não serve somente a ensinar porque com ele “são todos ensinadores”.

Como está registrado na monografia de Werymehe Braz (2019, p. 4):

O *Têhêy* é um livro onde se coloca a vida da aldeia. Com ele se pesca a alegria de ser e estar em *Muã Mimatxi*, de estar no mundo. Pescamos a nossa memória, a nossa cultura, os parentes gente, os parentes planta, os parentes bicho. E desde as origens somos acompanhados por *Yãmixoop*.

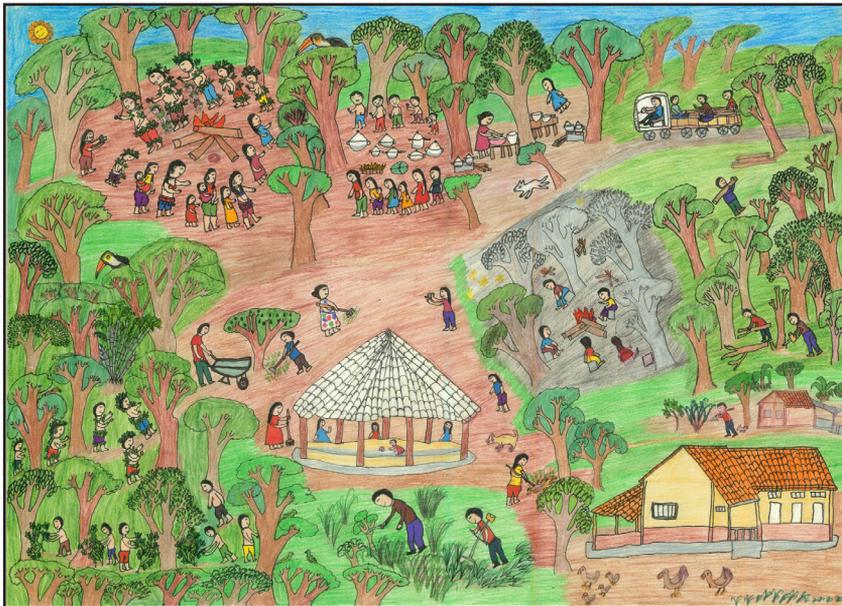
Kanaty completa essa formulação quando explicita as dinâmicas coletivas que marcam a produção e circulação dos *Têhêy*, ou seja, eles vão “guardando toda essa experiência de vida e o importante é que o *Têhêy*, ele não morre, ele não finda, o *Têhêy* liga as várias histórias da vida, ele liga um conhecimento a outro conhecimento, liga um valor a outro valor, liga um tempo a outro tempo, liga uma geração a outra geração” (BRAZ, 2019, p. 9).

A práticas de uso dos *Têhêy* em *Muã Mimatxi* têm sido ampliadas e divulgadas, de forma que parte do acervo gerado se tornou objeto de produção editorial. O desafio nessa produção foi o de não trair o eixo imagético e oral dessas práticas, ou seja, tratava-se de evitar que a escrita alfabética viesse a ser usada como a tecnologia, ou a grafia, que enquadra e termina por dominar o modo como o material viria a ser utilizado após sua editoração. Chegou-se, assim, à proposta editorial que deu forma ao material<sup>8</sup>. Manteve-se, portanto, a dominância das imagens (como nos livros que tem somente ilustrações), e no verso de cada prancha foi gravado um QR-Code no qual D. Liça explora oralmente a leitura daquele *Têhêy* a partir do valor/tema que o identifica. A sequência de 69 pranchas termina com dez delas sem essa gravação, em um convite para o leitor, depois de ser guiado por tantas pescarias, se arriscar em sua própria leitura e navegação pelas imagens<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Contamos com a consultoria de uma premiada ilustradora de livros infantis, Marilda Castanha, que havia realizado oficinas com os professores e ilustradores indígenas em outras ocasiões.

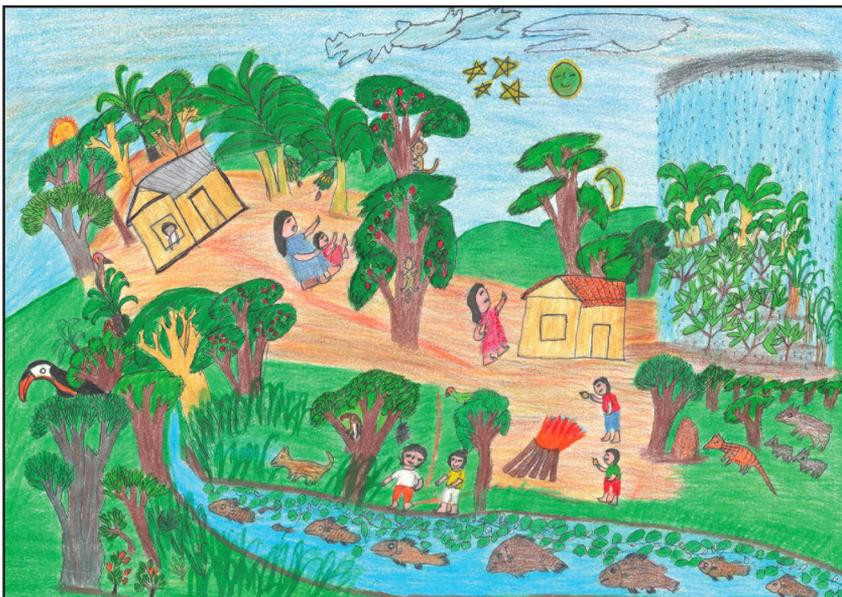
<sup>9</sup> Foram inseridas duas das pranchas, como ilustração. O material está em fase final de publicação e está sendo estudada proposta de divulgação on-line para público externo em futuro próximo.

Figura 1 – Têhêy – Ritual de Agradecimento



Fonte: Liça Pataxóop (2020).

Figura 2 – Têhêy – Apreciar com respeito



Fonte: Liça Pataxóop (2020).

A proposta de se produzir livros de imagens em lugar de se propor materiais escritos em língua indígena foi levantada em mais de uma situação, e aparece em particular na provocação e reflexões que nos faz Ladeira (2014) quanto à desqualificação que marca as políticas educacionais voltadas para a alfabetização nas escolas indígenas, ao tratar implicitamente os índios como povos ágrafos, como cidadãos analfabetos. Ou seja, em outras palavras, assume-se implicitamente essa “inclusão” em uma ordem vigente na posição da falta e, de consequência, da subalternidade (cf. LADEIRA, 2014, p. 439). Sem que seja possível adentrar o debate muito interessante provocado por Ladeira, parece-nos significativo trazer aqui um caso explícito de recusa ativa da escrita alfabética. E quanto mais em se tratando de um grupo que tem o português como língua materna, em função do longo contato e das reiteradas violências nas relações com os atores e agências não-indígenas. Seria, no entanto mais acertado dizer que, através dos *Tehey*, D. Liça ativa sua própria escrita, cuja prática e centralidade nas dinâmicas da escola da aldeia, desde seu uso no livro de alfabetização, introduz “em pé de igualdade” um outro regime de escrita, capaz de interagir com a escrita alfabética sem ficar em desvantagem ou dela depender para sua efetiva realização. Ao contrário, como em diversas ocasiões D. Liça pode nos demonstrar, é possível solicitar a leitura dos *Tehey* a crianças muito pequenas e ainda não alfabetizadas; assim como é possível solicitar às maiores que escrevam em registro alfabético aquilo que têm a comentar, que “pescaram” no *Tehey*. Texto alfabético esse que será posteriormente controlado pelos demais professores da escola.

Como afirmam Braz e Melgaço (no prelo) a propósito dos *Tehey*: “Conhecimentos e sentimentos de pertencimento fazem parte de cada um dos *Tehêys* desenhados: conhecimento dos mitos que acompanham o povo *Pataxoop*, o uso dos saberes tradicionais e o conhecimento científico, a importância da terra e dos processos demarcatórios, a resistência contra a cultura hegemônica, enfim, é a vida expressa em desenhos-narrativas” (p.9).

#### **4 MEMÓRIA E RECONHECIMENTO ENTRE OS XAKRIABÁ**

Falar a respeito do passado colonial faz parte do nosso discurso político, do nosso humor, da nossa poesia, da nossa música, dos nossos relatos e de outras formas, em um sentido comum, de transmitir ao mesmo tempo a narrativa da história e uma atitude em relação a esta. (LINDA SMITH, 2018).

A violência colonial nas Américas no séc. XVI foi responsável por um genocídio sem proporções anteriores: em torno de 60 milhões de indígenas foram reduzidos à menos de 6 milhões. Atualmente, no Brasil, a população indígena é estimada em menos de 1% da população do país. Sua saga de sobrevivência passa por afirmar-se contra o caráter residual que a exploração capitalista lhes confere. A existência de 300 etnias distintas e 250 línguas demonstra, de um lado, a riqueza e complexidade cultural que persiste e, de outro, as agruras para manterem-se num cenário em que as terras indígenas regularizadas são sistematicamente invadidas, incendiadas, pulverizadas por agrotóxicos, enfim, destruídas. Ou seja, o resultado do genocídio colonial prossegue com a dizimação no presente.

A reserva indígena, territorialidade empreendida pelo indigenismo brasileiro no contexto integracionista e protecionista, resulta numa limitação espacial com consequências étnicas. A definição do espaço de pertencimento e de circulação, nem sempre coerente com os espaços ancestrais e em geral restringindo o acesso a recursos importantes, como a água, expressa a noção de reserva indígena, ainda em voga quando se trata da demarcação de suas terras. Se o domínio de um território implica em sua utilização por seus próprios agentes, a ausência de recursos naturais para produção e reprodução da forma de vida específica de cada povo conforme sua tradição tem reduzido as perspectivas de futuro, sobretudo para os mais jovens.

No Brasil, o paradigma integracionista, que previa a incorporação dos “silvícolas” à comunidade nacional por meio da renúncia à sua identidade e submissão à referência da modernidade ocidental vigorou no aparato jurídico até a Constituição Federal de 1988. A assimilação exprime a escala de um epistemicídio (SANTOS, 2014) que se traduziu num vasto apagamento de saberes, junto com a destituição forçada de laços com o território, extinção de línguas e tecnologias produtivas, dissolução de relações com o sagrado e com os ancestrais, e aniquilamento de formas de arte e de cuidado. A saga desses povos para sobreviverem até nossos dias ocorre em contextos de violência e silenciamento, faces do genocídio perpétuo.

As lutas dos povos indígenas por reconhecimento de seu direito à manutenção de formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar suas línguas e culturas, seus modos próprios de produção, com base nos princípios de autonomia e autodeterminação assume, a partir dos anos de 1990, relações com o aparato escolar. É nessa dinâmica que se insere a ação Saberes Indígenas na

Escola (SIE). A produção de material específico para processos escolares tem nos revelado aspectos da aproximação e apropriação do aparato escolar. Interessa-nos aqui particularmente, a importância conferida à disseminação das “memórias de violência”, estratégia adotada pelos Xakriabá.

## 5 OS XAKRIABÁ E A ESCOLA: UMA CENA ORIGINAL

A Terra Indígena Xakriabá teve seu processo de identificação iniciado em 1969 alcançando, em 1979 a demarcação; somente em 1987 ocorreu a homologação da terra indígena. A história desse grupo é marcada por violências e por forte e sistemática desqualificação da identidade indígena. Nomeados por órgãos do governo estadual como *índios gamela*, a invisibilização foi intensificada com o abandono forçado da língua – originalmente pertencem ao tronco macro-jê, língua Akwén – e da prática de rituais, assim como com processos de individualização do acesso a terra, os quais foram impostos por órgãos governamentais e por fazendeiros que invadiram o território. Na década de 1980 os conflitos se intensificaram e, em 1987 ocorreu a Chacina do Sapé, na qual três importantes lideranças foram assassinadas, casas destruídas e mulheres e crianças vitimadas. É o momento denominado pelos Xakriabá de *revolução*<sup>10</sup>. Após a chacina ocorreu a homologação da Terra Indígena Xakriabá sob pressão indígena e apoio de instituições indigenistas.

Atualmente a Terra Indígena Xakriabá possui 46.415, 9242 hectares localizados nos municípios de São João das Missões e Itacarambi e a Terra Indígena Xakriabá Rancharia possui 6.798,3817 hectares nos mesmos municípios, tratando-se de dois processos de demarcação com registros distintos. No censo demográfico de 2010 foram contabilizados 10.221 Xakriabá e estima-se atualmente uma população de mais de 11 mil distribuídos nas 33 aldeias.

As resistências e negociações ao longo de sua história levaram os Xakriabá a um intenso contato intercultural. A nomeação “índios misturados” é uma fórmula que por vezes utilizam para significar as relações interétnicas e inter-raciais, com quilombolas que viviam processos semelhantes de perseguição na região; com grupos de outros estados, sobretudo Bahia, que se deslocavam expulsos de

---

<sup>10</sup> SANTOS (1997) realizou uma detalhada análise da documentação histórica da região e da presença indígena, cotejada com substanciais narrativas dos Xakriabá sobre a luta pelo território e pela legitimidade étnica.

sua terra; com brancos com os quais trabalhavam na agricultura assalariada nas fazendas de café e cana da região e em outros estados<sup>11</sup>. A miscigenação, o abandono forçado da língua, de rituais e práticas culturais (como a cerâmica artesanal) marcam a identidade étnica Xakriabá. Há um forte investimento na retomada de práticas culturais tanto pelos *mais velhos*, quanto pela juventude. Recentemente, têm realizado intercâmbios com o povo Xerente, do mesmo tronco linguístico, na tentativa de revitalização da língua materna.

Em 1995 iniciou-se o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI), com a formação de professores indígenas em nível médio para atuarem nas escolas. Desde esse período, a presença da escola em terra indígena, intensificada a partir dos anos 2000, e a presença constante dos indígenas em instituições de ensino superior estão articuladas à afirmação da identidade étnica Xakriabá na região. Uma ocorrência na audiência com a prefeitura de São João das Missões em 1997 incorporou-se à memória Xakriabá e é sistematicamente narrada. Nas palavras do Cacique Domingos:

*Foi em 1998 que nós fomos lá na prefeitura pra dizer pro prefeito que a gente queria escola nossa, com professores nossos. E ele falou que podia vir secretaria, podia vir faculdade, podia vir quem fosse para formar gente aqui, que ele duvidava que os índios Xakriabá aprendessem e que soubessem alguma coisa para ensinar as crianças. Que se os índios mesmo fossem ensinar os índios, nós íamos ficar sem saber nada. Nós então resolvemos que se não fosse com nossos professores, nós não queríamos escola aqui dentro. Foi quando passamos para escola do estado. No começo tinha até gente daqui de dentro que duvidava dos nossos professores e queria levar os filhos pra estudar fora. Mas nós insistimos. E hoje nossas escolas são melhores que as de fora, porque nossos professores seguem a nossa tradição. Aprendem lá fora, mas sem deixar nossa cultura. E agora, tem gente de fora que quer colocar criança aqui. (Cacique Domingos Xakriabá).<sup>12</sup>*

<sup>11</sup> Índios misturados foi uma formulação também discutida por Santos (2010). Anastácio (2018) registra que o tema da “mistura” e da legitimidade étnica e territorial Xakriabá estiveram presentes de forma intensa nas narrativas dos contadores de histórias que acompanhou em sua pesquisa. Embora considere-se que a denominação “misturados” promova o estereótipo da perda ou enfraquecimento cultural, Andrade (2019, p. 274) aborda a “mistura” a partir de outra significação: o apreço Xakriabá pela variedade, pela diferença que não hierarquiza e pela multiplicidade que “vem dos antigos, assim como as variedades antigas do milho”.

<sup>12</sup> Esse registro foi colhido no Seminário do Sub-Projeto Gestão da Educação Escolar Indígena e Quilombola, do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFMG, em 2014.

Essa ocorrência produz lastro memorial nos eventos que discutem educação na TI Xakriabá e fora dela, e também ocorre nos trabalhos monográficos desenvolvidas por estudantes indígenas. A reiteração dessa narrativa assume a função de afirmar a capacidade de luta e sabedoria dos Xakriabá e, ao mesmo tempo, apresenta a educação escolar como aparato indígena recriado com função emancipadora, ou indigenizada (cf. SAHLINS, 1997).

## **6 MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIA, NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA**

Em 2018 realizamos, no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola – TI Xakriabá, o Seminário “O tempo passa, a história fica”. O título era uma referência à publicação de 1997, que seria retomada em segunda edição, revista e ampliada. A realização dos seminários consiste numa prática peculiar dos Xakriabá quando se trata da produção, na fronteira do território, de conhecimentos que emergem em parceria. Sem a intenção de detalhamento, cabe-nos destacar que os seminários e assembleias consistem em momentos de autorização e validação daquilo que se produz sobre e com os Xakriabá. Nesse seminário em específico, a equipe do SIE levou algumas indicações de revisão da primeira edição do livro publicado em 1997, que era composto por narrativas sobre a chacina, em prosa e em verso, vinte e um contos e um glossário com trinta palavras em língua Xakriabá. As indicações de revisão foram consolidadas depois de discussões em cada uma das dez aldeias que participam da ação SIE. Após um dia de intensos debates, atravessados pelo cuidado com a autoria de experiências e discursos, concluiu-se que o livro era a expressão do que foram e não seria alterado ou retificado, num declarado esforço para preservar o tempo e o contexto em que as deliberações que compuseram o primeiro volume foram produzidas. Era preciso ampliar a história em um outro volume, porque o tempo passa... e também, republicar o primeiro volume, porque a história fica. Atualizar sem perder a originalidade.

Nas palavras da liderança da aldeia Prata, Valdemar Ferreira dos Santos, “*A luta rendeu... muito jovem achou a carruagem andando*”. Com essa metáfora, a liderança mobilizou a memória de desafios enfrentados pelos primeiros professores, muitos dos quais presentes no seminário. As narrativas se seguiram evidenciando condições singulares do processo de escolha dos jovens que saíram das aldeias pela primeira vez para estudar, as distâncias e receios vencidos e o contato inédito com

outras etnias indígenas. A combinação entre a evocação de um passado constitutivo e os usos sempre seletivos da memória, nos permite argumentar que a memória é um componente estruturante da interculturalidade a proporcionar contraposição à narrativa hegemônica. Na medida em que se valoriza a história narrada, mecanismo que Pilar Cuevas (2013) cataloga como a “recuperação coletiva da história”, a memória pode ingressar num exercício cruzado de sentido acadêmico e político de modo a ampliar o arcabouço epistemológico ao nível do reconhecimento dos saberes<sup>13</sup>.

Como assevera Martins (2015, p. 297), “as vozes subalternizadas pelo imperialismo da razão metonímica, moderna, ocidental, falam na medida em que possam determinar os seus destinos e, simultaneamente, possam desafiar as premissas das lógicas opressoras”. Afinal, o conhecimento crítico exige a crítica ao conhecimento. E essa crítica precisará sempre emergir das práticas de luta por emancipação e não da internalidade do conhecimento científico. Nessa perspectiva, tomamos por base algumas premissas da crítica dos povos indígenas à história segundo a análise de Smith (2018), quais sejam, as ideias de história universal, ordem cronológica e narrativas coerentes.

Como concluímos em nossas análises pregressas (MIRANDA, 2016, p. 274), a legitimidade do conhecimento produzido por indígenas é definida por sua função em contextos específicos e não deriva de uma ordem universalmente válida e nem de uma cronologia sequencial. No contexto atual Xakriabá, a história de ocupação do território demarcado ganha primazia, num tempo em que a expansão da demarcação é uma necessidade para a sobrevivência e encontra-se ameaçada pelas forças políticas reacionárias. Assim, *retomada* é o significante que permite recuar no passado e avançar no futuro, simultaneamente retomando as violências anteriores à chacina de 1987 e as lutas de retomada das fronteiras territoriais na segunda década dos anos 2000, tendo por referência o documento de doação de terras de 1728, e por eles novamente registrado em 1856.

A validação desse conhecimento histórico é conferida pelas práticas de saber que acessam as “pessoas mais velhas”, “verdadeiras bibliotecas vivas” como se

---

<sup>13</sup> Estamos em acordo com as formulações de Santos (2014, p. 225) acerca da caracterização dos saberes que foram subjugados pelos dispositivos de poder da modernidade ocidental e concordamos que a emergência desses saberes “confronta a lógica da monocultura do saber científico e do rigor identificando outros conhecimentos e outros critérios de rigor e validade que operam de forma credível nas práticas sociais”.

ouve repetidamente entre os Xakriabá. Trata-se de elaborar táticas de validação coletiva, como os seminários e assembleias, e enfrentar o desafio de expandir as vozes que reverberam as memórias. A lista de pessoas a entrevistar configurou um quadro de vinte e oito pessoas, número superior ao primeiro volume e inferior à premissa inicial de que todas as lideranças deveriam falar. Foi a pesquisadora indígena Maria José Alkimim quem resolveu o dilema: “no livro não cabem todos. E isso é muito bom porque mostra que somos muitos. E que temos que fazer novos livros para contar nossa história”.

Enredos plurais sobre a violência e perspectivas que convocam vários horizontes de temporalidade (CARDINA; MARTINS, 2018) compõem a dinâmica narrativa e destituem a premissa de verdade histórica. Admitem-se, ou melhor, buscam-se múltiplas perspectivas, o que procede a atualização de uma característica original dos Xakriabá, qual seja, o apreço pela variedade, pela diferença que não hierarquiza e pelas trocas que conturbam os limites. Afinal, as análises sobre “índios misturados” nos ajudam a entender que a mobilização da memória segue rastros sobre as diferenças e multiplicidades de ser Xakriabá, e não sobre ser mais ou menos Xakriabá.

Por esse caminho metodológico emergiram narrativas a partir de diferentes aldeias, formuladas por homens e mulheres e narradas de muitos modos, que puderam elucidar várias camadas de violência e resistência. Destacamos aqui a narrativa da liderança Zé de Benvino, da aldeia Sapé, em primeira pessoa, e de Vilma Nunes dos Santos, também da aldeia Sapé, esposa de Zé de Benvindo, em terceira pessoa:

O nosso povo colocava as roças, os fazendeiros colocavam o gado para comer. E não tinha a quem recorrer pois a polícia era do lado dos fazendeiros, pois era tempo de ditadura Militar. [...] Muitos outros casos de violência aconteceram. Colocaram veneno num tanque em que todos pegavam água, o gado que bebeu da água caiu o pêlo todo, as pessoas que usavam da água sentiram o cheiro e não usaram a água. Deram um arroz envenenado para uma família. Antes de cozinhar o arroz, o homem que recebeu o arroz colocou um pouquinho na boca e morreu. Se não fosse isso teria morrido a família toda. Devido a ataques desse tipo, muitas das nossas famílias saíram para fora e estão fora até hoje.

[...]

Os invasores aqui da nossa região começaram a cercar tudo, Vargem, Lagoinha, até o Peruaçu. Foram nos deixando num círculo e o único jeito foi ir para a luta. Foi então que alguns homens foram até Brasília. Eles tiveram muita dificuldade até para entrar na FUNAI, só conseguiram porque arrumaram um advogado.

Eles foram barrados pelo Major, que questionava se eles não eram índios, não queria deixá-los sentar em cadeira e alegava que não tinham as características indígenas. Foi então que eles responderam que não tinha culpa se não tinha as características, mas que eram descendentes e que tinham direitos. Foi nessa época que tiveram que escolher o cacique e indicaram Z, mas ele não aceitou porque não sabia ler. R também não sabia ler, mas tinha um filho que estudava e já sabia ler e escrever e então ele aceitou ser o cacique e falou que ia estudar e um dia ele mesmo ainda ia escrever e ler as cartas. E começou a estudar com o material do seu filho e logo desenvolveu e já conseguia escrever e ler as cartas.

\*\*\*

Em entrevista com dona Vilma Nunes dos Santos, ela falou da sua luta e de muitas mulheres daquela época, que foram tempos difíceis. Quando eles moravam na aldeia Sapé ficavam mais era no mato, não podiam ficar em casa porque eram perseguidos e ameaçados pelos fazendeiros. Tinha um local muito importante onde os indígenas se sentiam mais seguros e protegidos, que era um local chamado *pau loro*, lá era onde eles construíam barracos de lonas para se abrigar da chuva, quando eram expulsos de suas casas. Dona Vilma narra a preocupação do seu esposo, conhecido como Zé de Benvino. Quando ele precisava sair para trabalhar ou para viajar para Brasília em busca dos nossos direitos, toda a família era ameaçada, os fazendeiros mandavam recados com ameaças, teve um dia que seu Zé de Benvino foi para um mutirão na roça do senhor M e os fazendeiros foram na casa dele. Ele tinha matado um porco para a alimentação da família, quando os fazendeiros chegaram invadiram a casa derrubaram tudo, pegaram a comida que estava preparada jogaram tudo no meio do terreiro. Nesse dia eles ficaram sem almoçar. Ela conta que naquela época chovia bastante e naquele dia era um dia de muita chuva e tudo o que eles tinham foi jogado na chuva, roupas, colchão, alimentos, ainda mataram uma vaca e galinhas e fizeram uma festa. Após esse ato de violência a família de dona Vilma foi se abrigar na casa de seu Manuelim no Itapicuru. (OLIVEIRA; ALKIMIM; MIRANDA, 2020, p. 22).

Convocar histórias que se cruzam nas memórias que sobrevivem às várias camadas da violência colonial tem sido uma tática para desfazer o trauma. Afinal,

como sempre nos lembra Sr. Valdemar, a herança indígena para os jovens é a luta. Essa é a função da republicação de “O tempo passa... a história fica”. Do nosso ponto de interesse, trazer aqui um breve registro dessa memória é um modo de ultrapassar as fronteiras que segregam o que não pode ser assimilado. É nossa tentativa de expandir o lastro que nos ajuda a compreender como, apesar de toda a força e das múltiplas táticas de aniquilamento, esses povos resistem.

## 7 ESCRITA E TERRITÓRIO<sup>14</sup>

*O capitalismo com toda sua matriz colonizadora, só vai reconhecer os nossos territórios como importantes lugares para elaborar e guardar conhecimentos, no dia em que não existir mais nenhuma árvore, porque no dia em que já não existir mais nenhuma árvore, nós povos indígenas ficaremos a refletir onde irão escrever com essa caneta? (Célia Xakriabá).*

O movimentar do inscrito e escrito no território Xakriabá se desdobra de acordo a luta pelo território. O que a terra fala e ensina, depois de muitas assumtadas, a gente aprende a transcrever. Tal movimento não pode ser tratado apenas como mais uma escrita, pois é resultado do que, inspirado na luta pela chegada da escola no território Xakriabá, chamamos do *amansamento* da escola, do giz e da caneta. Lutas e a própria escrita corporificadas pelas narrativas nativas e narrativas ativas na produção coletiva, enunciadas na produção de cunho participativo com a presença de professores indígenas na interlocução com os narradores que são os mais velhos da comunidade. São eles os nossos primeiros professores, no mesmo sentido que nós povos indígenas aprendemos com a professora mais velha e sábia que é a mãe ou avó terra/ território, a terra como avó porque é mãe duas vezes, porque ela também é mãe de nossas mães.

A liberdade de expressão em nossas próprias narrativas seja na língua indígena ou nas mais variáveis maneiras de falar, é também fundamental para nós. Reafirmamos que nossas línguas seguem vivas, uma vez que segue vivo o nosso modo de falar. O nosso modo de falar e narrar resistiram às violências coloniais que nos obrigaram ao uso da língua estrangeira, e ao apagamento de nossas formas

---

<sup>14</sup> Neste tópico decidimos manter a redação original de Célia Xakriabá e, nesse sentido, manter os registros pronominais que ela usou, de forma a garantir a multiplicidade de vozes que compuseram este texto.

próprias de expressar nossas vivências. Nós temos uma contribuição significativa na transmissão dos nossos conhecimentos ancestrais por meio da transmissão das nossas narrativas.

Lutamos e construímos uma educação do jeito que a gente quer, sem matar o que a gente é, uma educação que respeite o nosso modo de vida. Não dá para seguir reproduzindo um plano nacional de educação, matrizes curriculares, que também foram responsáveis pela colonização do pensamento e dos corpos. Educação que desconsiderou e reproduziu por muitos séculos uma história de violência, contra os povos indígenas e negros no Brasil. É urgente que a educação amplie sua compreensão de que a produção da ciência não se faz apenas na elaboração do pensamento, mas também nas relações sociais, por meio das mais variadas narrativas e narradores. Precisamos de uma educação que traga a experiência das práticas culturais para a centralidade, reconhecendo a sua diversidade como parte e totalidade do ensinar que resgate a nossa autonomia, valorize e se reconecte com a ancestralidade. Precisamos também questionar a atual base nacional comum, as matrizes curriculares que chegam em nossas escolas, precisamos propor um projeto amplificado que considere e respeite outras agências e agentes como autores ativos do conhecimento.

Não se trata de ausência de mecanismo jurídico, que garanta o direito das nossas escolas nas comunidades indígenas produzirem os próprios materiais e elaborarem as próprias matrizes curriculares; trata-se de uma decisão política de assegurar a implementação nos próprios estados. Por isso temos dito que toda política pública que atende os povos indígenas, como o caso da educação escolar indígena diferenciada, para serem realmente asseguradas precisam ser tratadas, compreendidas não apenas como projeto de governo e sim projeto de Estado, do contrário estaremos reféns da boa vontade dos governantes. Nós povos indígenas acreditamos em uma educação que dialoga com o movimento da vida, com o viver no território, porque o território também nos ensina. Atribuo o aprender por meio dos conhecimentos tradicionais como um “aprender sem se prender”, sem prender os corpos em único lugar de uma sala, o lugar do imaginário onde se aprende, porque quando cercamos os corpos limitamos a mente. Nós povos indígenas temos muito a contribuir a partir de nossa experiência de educação indígena que tem um conhecimento muito potente e que se as instituições bem

soubessem, escutariam mais o que temos a contribuir, porque nós povos indígenas temos condições de colaborar com um outro projeto político educacional e de bem viver para o país. Junto com toda crise política, existe também uma crise educacional e intelectual; e os intelectuais nativos certamente poderão contribuir trazendo a epistemologia nativa como uma possibilidade de cura. Esse pensamento da educação indígena se orienta e se relaciona com a organização social comunitária e com o território, que é onde está a sustentação da vida de um povo. Isso tem origem na sabedoria ancestral dos nossos povos indígenas.

Foi com esse propósito de também amansar, descolonizar a escrita e trazer outras narrativas, escritas pelos próprios povos indígenas, que a ação Saberes Indígenas na Escola se apresenta como uma importante ocasião que proporcionou a produção de materiais desenvolvidos pelos próprios professores indígenas e interlocutores das comunidades, fortalecendo a experiência de produção coletiva feita a muitas mãos. Trata-se não apenas de um escrever, é um tecer, tessitura essa que demanda uma outra temporalidade, resultando numa importante incidência na política educacional em Minas Gerais.

Essa soma de experiências culminou no fortalecimento da proposta de reconstrução das matrizes curriculares em diversos povos de Minas Gerais, iniciando com os Maxakali, onde se deu a primeira reelaboração, e depois se multiplicando em outros territórios com os Xakriabá, Pataxó, Krenak, Xukuru Kariri e Kaxixó. Essa reconstrução das matrizes curriculares que traz o ensinar na escola sustentado no modo ser de cada povo, compreendido nas mais variadas maneiras de ensinar geografias, matemáticas, histórias, ciências dentre outras, foi resultado de um intenso processo de luta, depois de uma ampla discussão e consulta em cada povo. No final de 2018, foram aprovadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais as matrizes curriculares produzidas por cada povo, respeitando cada realidade. Foi uma conquista importante para os povos indígenas de Minas Gerais pois, assim como com os demais povos indígenas do Brasil, os órgãos de Estado sempre tiveram muita resistência de aceitar e compreender uma outra possibilidade de ensinar, que não seja aquela imposta e controlada por um único sistema.

Neste sentido a educação indígena se apresenta para uma criança, jovem indígena como uma educação que ensina para várias possibilidades e escolhas.

Seja para permanecer no território, seja para transitar em outros conhecimentos fora do território, como na universidade. Ensinamos o novo sem perder a conexão com o velho, que é onde nos conectamos com a ciência do território. Conhecer e ressignificar esse novo para nós, povos indígenas, só tem sentido porque amansamos, e não apenas nos reapropriamos da escrita como uma ferramenta de luta, já que a caneta se apresenta como a arma do século XXI. Mas se a caneta é a arma do século XXI, nós acreditamos que nossas identidades, nossas narrativas, nossos diferentes modos de fazer também o são.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retornando ao que foi afirmado no início do artigo, mais do que abordar cada produção editorial como parte de um programa maior que determina essa ou aquela direção, parece-nos interessante que cada situação seja assumida em sua particular contingência, na história das relações entre um determinado povo indígena ou mais precisamente, uma comunidade, e o que efetivamente vem a ser interessante negociar e coproduzir. Contando, de um lado, com o repertório ativo e atuante da própria comunidade, seja pelas possibilidades das artes verbais e visuais que lhe são próprias, seja em termos das barganhas políticas que sempre acompanham esse tipo de produção; e, de outro, contando com as capacidades e competências, mas também com as limitações e equívocos de seus parceiros não-indígenas. A produção dos *Tehey* de D. Liça não resulta da “encomenda” de nenhum programa governamental; e nem tem se assujeitado às exigências das diferentes agências governamentais (e não) que atravessam incessantemente as práticas cotidianas das escolas indígenas em Minas Gerais. Esse exemplo serve a nos chamar a atenção para, como sugere Stengers (2018), ao embarcar em cada uma dessas produções, praticar o *slow down*, e pensar que algo mais importante está em jogo, algo que deve ser ouvido e percebido sempre na presença de nossos interlocutores, por entre as restrições e constrangimentos, e também potencialidades não imediatamente percebidas, que cada situação pode oferecer. Como se dizia antes, ao ter em mãos um desses “produtos editoriais”, muito desse percurso se perde, a história se apaga. E assumimos que estamos diante de um “livro didático”. Que fique bem claro, no que diz respeito aos casos aqui apresentados, que se trata exatamente de desconstruir essa ideia de execução e

implementação linear de “materiais didáticos”. A discussão com colegas de outros países, a partir de outras políticas implementadas, como as políticas muito centralizadas que caracterizam a experiência mexicana; e, ao mesmo tempo, com uma história de línguas escritas que supera em muito o enquadramento promovido pela colonização (cf. Briseno, Rockwell, neste número) pode nos abrir outros e muito diversificados horizontes. Sem que exista o imperativo de uma direção unificada e unificante das posições e atividades e parcerias a serem propostas.

As decisões quanto às atividades da ação Saberes Indígenas na Escola, nesse período ativada como parte de um programa governamental entre os povos indígenas de MG, foram em parte orientadas pela intenção de assumir mais de perto a dimensão da pesquisa, ou assumir as muitas pesquisas que circulam entre as comunidades como definidoras do perfil do programa. Isso significou inclusive reduzir o número de participantes, dando menos ênfase à ideia de formação continuada de professores, no sentido de uma replicação de atividades já previamente definidas e aplicadas indistintamente a todos eles, e se orientando mais pela identificação dos projetos de pesquisa “em curso” que deveriam ser sustentados e promovidos. Essa orientação – que assumiu horizontes de trabalho e proposições específicas para cada um dos povos envolvidos<sup>15</sup> – pode ser entendida aqui como uma forma de exceder (cf. DE LA CADENA, 2010) aquilo que está previsto nas políticas governamentais e levar adiante cosmopolíticas próprias dos povos indígenas.

Por outro lado, voltando-se em modo mais específico para o tema das relações com a escrita, cabe mais uma vez nos remeter às reflexões de Ivan Illich (1993; 1995) sobre a história da leitura, em que o autor busca recuperar o livro, ou a “página escrita” do processo de redução e estreitamento de suas possibilidades de interação e de experiência com pessoas e grupos sociais, em função da sua excessiva e quase exclusiva associação e demarcação a partir das práticas escolares, e das formas de relação com a escrita marcadas pela intensidade do processo de escolarização do social, na acepção que os historiadores da educação dão a essa expressão (cf. FARIA FILHO, 2003). O amansamento da escrita – junto

---

<sup>15</sup> As atividades realizadas entre 2013 e 2019 deram origem à série de publicações de cada um dos povos envolvidos, série identificada nas primeiras páginas dos livros com uma logomarca de identidade gráfica e um diferente texto programático construído por cada um deles.

com a escola, como reitera Célia Xakriabá (CORREA; XAKRIABÁ, 2018) – e sua inserção na história própria de cada povo em sua singularidade é o que interessa aferir para, a partir desses enquadramentos, prosseguir.

## REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Vanessa Lorena. *Um povo da palavra: ressonâncias da cultura acústica na educação escolar indígena Xakriabá*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

ANDRADE, Rebeca C. *Resistências semiáridas: sobre a produção e circulação de conhecimentos pela rede sociotécnica do milho, estiagem e os indígenas Xakriabá do norte de Minas Gerais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

BLASER, Mario; DE LA CADENA, Marisol. Introduction: Pluriverse. Proposals for a world of many worlds. In: DE LA CADENA, M.; BLASER, M. (Ed.). *A world of many worlds*. Durham: Duke Univ. Press, 2018.

BOMFIM, Anari Braz. *Patxohã, “Língua de Guerreiro”*: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

BRAZ, Saniwê Alves. *Alfabetizar cantando na aldeia Muã Mimatxi*. 2016. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2016.

BRAZ, Werymehe A. *Tehêys de Pescaria de conhecimento*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2019.

BRAZ, Werymehe A.; VALADARES, Juarez M. A educação na aldeia e na escola indígena de Muã Mimatxi: o tehêy de pescaria de conhecimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47. [no prelo].

CARDINA, Miguel; MARTINS, Bruno Sena (Org.). *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de libertação*. Lisboa: Tinta da China, 2018.

CARVALHO, Maria Rosário. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 1977.

CORREA, Célia Nunes; XAKRIABÁ, Célia. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.

CUEVAS, P. Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, K. (Org.). *Pedagogias decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

DE LA CADENA, Marisol. *Earth beings. Ecologies of practice across Andean worlds*. Durham: Duke Univ. Press, 2015.

DE LA CADENA, Marisol. Indigenous cosmopolitics in the Andes: conceptual reflections beyond “politics”. *Cultural Anthropology*, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 334-70, 2010.

ESCOBAR, Suzana A.; GALVÃO, Ana Maria O.; GOMES, Ana Maria R. Culturas do escrito nas associações e projetos sociais indígenas: um estudo sobre os Xakriabá, Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 231-53, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívea de Lima (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

ILLICH, Ivan. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D. R.; TORRANCE N. (Ed.). *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 35-54.

ILLICH, Ivan. *In the Vineyard of the Text: a commentary to hugh’s didascalicon*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LADEIRA, Maria Elisa. “De “povos ágrafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil”. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp; Cultura Acadêmica, 2014. p. 435-54.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de uma educação intercultural. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEO, G. M. P. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 37-55.

LIMA, Amanda M. A. O livro indígena e suas múltiplas grafias. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

MARTINS, Bruno Sena. Violência colonial e testemunho: para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 106, p. 105-26, 2015.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)*, Goiânia, v. 8, n. 18, p. 68-89, 2016.

OLIVEIRA, Joel Gonçalves; ALKIMIM, Maria José Nogueira; MIRANDA, Shirley Aparecida. *O tempo passa e a história fica*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. V. 2.

PATAXÓ, Kanatyo; PATAXÓ, Siwê. *Pega fruta*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

PATAXOOP, Liça. *Tehey: Pescaria de Conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

PEREIRA, Verônica M. *A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá*. 2013. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-50, 1997.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à Terra Indígena Xakriabá: as circunstâncias da formação de um povo – um estudo sobre a construção social de fronteiras*. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTOS, Rafael Barbi C. *A cultura, o segredo e o índio: diferença e cosmologia entre os Xakriabá de São João das Missões/MG*. 2010. Dissertação (Mestrado em em Antropologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SANTOS, Rodrigo M. *O gê dos gerais: elementos de cartografia para a etno-história do planalto central – contribuição à antropogeografia do cerrado*. 2013. Dissertação

(Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

SILVA, Lucilene Julia. *As contribuições do método indutivo intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada*: buscando diálogos entre Brasil e México. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias*: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Roberto T. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 69, p. 442-64. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>. Acesso em: 20 jan. 2018.

### **Sobre as autoras:**

**Ana Maria R. Gomes:** Doutora em Educação pela Università di Bologna com pós-doutorado no PPGAS/Museu Nacional (UFRJ) e University of St. Andrews. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [anagomes@ufmg.br](mailto:anagomes@ufmg.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3440-931X>

**Célia Nunes Corrêa:** Doutoranda em Antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras (MESPT/UnB). Professora diplomada no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas na UFMG. E-mail: [celianune7@gmail.com](mailto:celianune7@gmail.com)

**Shirley Aparecida de Miranda:** Pós-doutorado no CES/Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. **E-mail:** [smiranda@ufmg.br](mailto:smiranda@ufmg.br), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8312-2262>

Recebido em: 8 de maio de 2020.

Aprovado para publicação em: 30 de novembro de 2020.

# Memória e (re)existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola

*Memory and (re)existence: the intercultural path of the  
program Indigenous Knowledge at School*

Bruno Ferreira<sup>1</sup>

Magali Mendes de Menezes<sup>2</sup>

Maria Aparecida Bergamaschi<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.704>

**Resumo:** A Ação Saberes Indígenas na Escola produz movimentos importantes na direção da escola indígena sonhada. O presente texto narra a intensidade, as contradições, alegrias e dores da relação entre agentes da universidade e das comunidades Kaingang e Guarani que participam deste programa. A reflexão, de autoria de um professor formador Kaingang e de duas professoras não indígenas coordenadoras institucionais da Ação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, permeou também as vivências aqui relatadas e suas contribuições para compreender os sentidos da interculturalidade nos diálogos, no trabalho nas escolas indígenas, nas comunidades e na universidade. O debate sobre a afirmação/recuperação das línguas, a elaboração dos materiais didáticos, as reflexões sobre a escola indígena e a organização das lutas por meio do espaço desta Ação reverberam em aprendizagens aqui narradas, como memória e (re) existência da caminhada intercultural.

**Palavras-chave:** saberes indígenas; educação escolar indígena; escola; (re)existência; interculturalidade.

**Abstract:** The program Indigenous Knowledge at School has produced important movements in the quest for a dreamed indigenous school. The present text features a narrative on the intensity, the contradictions, joys, and pains of the relationship between the university and the Kaingang and Guarani communities who participate in this program. The reflections – by a Kaingang teacher and two non-indigenous teachers who coordinate the program at the University – are also present in the experiences reported here, as those teacher’s contributions to understand the meanings of interculturality in the

---

<sup>1</sup> Instituto Estadual de Educação Indígena Angelo Manhá Miguel, Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

dialogues, in the everyday work at the indigenous schools, communities, and university. The debate on such themes as the affirmation, recognition, and revival of indigenous languages; the elaboration of teaching materials; reflections on the indigenous school; and the organization of struggles built during the program reverberates in the learnings here narrated, such as memory and the (re)existence of an intercultural path.

**Keywords:** Indigenous Knowledge at School; indigenous education; indigenous school; (re)existence; interculturality.

## 1 INTRODUÇÃO

Em que língua se faz possível o diálogo intercultural? Se a terra em que pisamos atravessa nossa fala, onde teremos que colocar nossos pés para falar com o Outro? Queremos, nesta reflexão, trazer fragmentos de uma relação tecida entre professores indígenas e não indígenas que fizeram parte da Ação Saberes Indígenas na Escola ao longo de cinco anos (2014-2019). Os momentos de profunda aprendizagem vividos mutuamente foram possibilitados também por nossa condição: de ser e não ser indígena. O exercício de diálogo fez com que pudéssemos pensar inclusive os sentidos do próprio diálogo, na relação constante e desafiante de estar simplesmente diante do Outro. Pensamos aqui a categoria de Outro não a partir de uma visão essencialista, em que a alteridade passa a ser percebida na relação com um sujeito colocado como Absoluto e que tem o poder de dizer *outro*. *Outro* somos todos nós, na medida em que estamos em relação e trazemos nossos mundos, linguagens, racionalidades.

Entre o espaço da universidade e da aldeia buscou-se construir pontes possíveis para fazer comunicar mundos distantes e, ao mesmo tempo, marcados pela violência histórica que constituiu processos de colonização, vividos até hoje. Foi necessário então, iniciar desfazendo imagens, formas, lugares, pensamentos. Não havia um único lugar (mesmo que a proposta fosse pensar a escola), pois a perspectiva intercultural foi nos ensinando a necessidade de estar entrelugares, em processos de deslocamentos constantes. Aos poucos, na vivência concreta de se aproximar do mundo do Outro, buscou-se palavras, compreender desde os silêncios, (re)aprender. Sabíamos que a palavra traria a memória dos mais velhos, presentes todo tempo em cada coisa dita, na lembrança, no pensamento que se desenhava. Rompeu-se assim, com metodologias prontas, pois se apresentavam sempre como a *priori* impossíveis de serem realizados quando se busca uma

relação intercultural, em sintonia com o poema de Antônio Machado que nos diz, “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”<sup>3</sup>. Percebeu-se que a palavra então (ora na língua originária Kaingang e Guarani, ora em Português) foi se tecendo no encontro do indígena com seu povo e a autoria de cada palavra não era mais individual, mas coletiva. As palavras, ensinamentos que não possuíam bibliografias, eram as palavras vivas dos mais velhos que os indígenas encontravam. Contudo, pensar o letramento, numeramento e todo universo da escola continuava sendo, em muitos momentos, um mundo ainda estranho para uma cultura da oralidade. Qual seria o sentido de uma escola indígena? Esta questão permeou todos os momentos de formação, pois era necessário recolocá-la constantemente para que pudéssemos pensar como deveria ser esta escola indígena e, não simplesmente, uma escola para indígenas.

A escola como lugar da escrita, da língua que precisa encontrar seu alfabeto, pensar formas de escrevê-lo eram questões trazidas e que foram mostrando que a palavra poderia ser falada (mesmo que fosse escrita). Paradoxo que se mostrou na própria confecção dos materiais didáticos pedagógicos, que falavam por desenhos, registro de narrativas orais, palavras, mas também constituídos por espaços em branco. Foram momentos em que se discutiu qual a melhor forma de escrever, se deveria haver um alfabeto universal Kaingang e Guarani, ou se o alfabeto poderia respeitar as diferenças de pronúncia de cada comunidade. Era também importante refletir a utilização dos materiais nas escolas e nas comunidades indígenas. Havia a demanda de livros didáticos na língua originária, que traziam a riqueza de serem feitos pelos professores indígenas. Contudo, sempre surgia a dúvida da real utilização destes materiais no dia a dia das escolas pelos professores, mostrando que a língua não cabe no espaço do papel. A escrita, desse modo, subverte as normas, os diálogos passam a ser conversas de como é possível (re)dizer o que só tem sentido na língua indígena. A escrita-palavra, criava *poesia* para trazer uma vida que não pode ser represada na folha do papel. Rodolfo Kusch, a respeito da poesia, nos fala,

[...] com a alfabetização se dá a fixação e a uniformização do sentido. Em suma, se instala um *logos* convencional que nada tem a ver com o *logos* não escrito que encerra

---

<sup>3</sup> Cf. <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>. Consulta realizada em 23/08/2019.

o sentido do existir indígena. Se nega então com a alfabetização a possibilidade do mecanismo do antidiscurso, porque se alfabetiza um aspecto do existir. É possível que isto se **remedeie** [destaque dos autores] enquanto a alfabetização vai acompanhada de algo, assim como um poetizar, a partir do alfabeto mesmo. O poético, ou seja, a poiesis, ou seja, a criação, poderia reatualizar o horizonte simbólico do indígena e, por conseguinte, reintegrar a totalidade de seu existir. (KUSCH, 1976, p. 112).

Kusch, filósofo argentino que escreveu sobre o pensamento popular e indígena, nos mostra que não podemos perder a poesia no diálogo intercultural. A poesia é capaz de trazer a existência o que, culturalmente, poderia estar ameaçado de deixar de existir. A poesia preenche o vazio intercultural, cria outras formas de diálogo, em que a palavra poética- aquela que não é feita de conceitos, mas de metáforas, como uma palavra sempre fora de lugar – permite que o Outro surja, dá espaço para que o Outro possa dizer-se. Isso acontece porque a palavra poética não é apertada, possui espaços, espaços de silêncio em que o invisível habita. Recordamos um trecho de filme *O Carteiro e o poeta*, em que Pablo Neruda explica ao carteiro o que é metáfora: “Aqui é a ilha e o mar, e quanto mar, se sai de si mesmo a cada instante, diz que sim, que não, que sim, que não, um azul, em espuma, em galope, não pode estar quieto, me chamo mar, repete, pegando uma pedra sem tentar convencê-la [...]”<sup>4</sup>. Generosidade de um mar que bate na pedra, lapidando-a com o tempo, mas não quer convencê-la. Mar que vem e vai, mareando o pensamento na sua inconstância. Sentido da metáfora, ser inconstante e não definidora; o que essencializa, define, adere a forma e tudo que escapa a ela torna-se inadequado.

É preciso fazer do diálogo um espaço poético, em que a linguagem, mais do que definidora, possa ser mítica. Esta é a única forma de *remediar* a sua violência. Mas é importante destacar, como comenta Kusch na citação feita, que apenas é uma forma de remediar e não eliminar, pois a alfabetização a partir de outra cultura não indígena é uma tarefa da escola ocidental, contudo deve ser acompanhada por um processo de desalfabetização poética (feito mar que vai e vem). Aprender é, portanto, desaprender.

O que queremos aqui trazer, então, são alguns momentos de uma relação profunda junto aos indígenas Kaingang e Guarani. O mais importante neste

---

<sup>4</sup> Trecho extraído do seguinte endereço: [http://www.youtube.com/watch?v=fbTmmx\\_579A](http://www.youtube.com/watch?v=fbTmmx_579A). Consulta realizada em 10/08/2019.

processo foi pensar esta relação como um *não-lugar* entre universidade-aldeia, aberto ao diálogo, feito mar que bate na pedra, sem buscar convencê-la. Nestes momentos não há mais lugar seguro. Muitas coisas ficaram incompreendidas, porque se precisava preservar o segredo. Os diálogos interculturais que nesta relação vivemos nos mostraram que era possível compreender o Outro sem, contudo, entendê-lo. A compreensão que advém não apenas da inteligência, mas da vida que contempla a emoção, o coração, como diz Rodolfo Kusch (2000). O autor nos mostra que, no pensamento indígena e popular, a afetividade é concebida como necessária para decisões inteligentes, que consideram o *corazonar*. Nessa perspectiva, o coração é entendido como corpo, como um todo que pertence ao estado interior do ânimo, elevado ao nível de uma faculdade psíquica. Diz Kusch que no pensamento ameríndio o coração tem o valor de um regulador intuitivo do juízo- racional e irracional, que vê e que sente. Ou seja, uma combinação de sujeito e objeto, que resulta num sujeito total, não fragmentado. Portanto, o coração entendido como o símbolo de integração e equilíbrio.

Nesse texto, produzido por um professor Kaingang e professoras da universidade, que coordenaram de forma compartilhada a Ação Saberes Indígenas na Escola, apresentamos aprendizagens comuns realizadas neste percurso, em muitas situações, aprendizagens interculturais que reverberam na universidade e nas comunidades e escolas Kaingang e Guarani. Aprendizagens que vão aos poucos transformando as pessoas e as instituições. São reflexões realizadas a partir da organização da formação continuada de professores indígenas que repercute nas escolas e nas comunidades Kaingang e Guarani, mas que também reverberam na instituição de ensino superior que teve a incumbência de coordenar esta ação.

## **2 AS PROVOCAÇÕES COMO ABERTURAS AO PENSAR**

Trazemos, neste momento da escrita, algumas indagações de Dorvalino Refej Cardoso, professor do povo kaingang, que participou da 1ª e 2ª edição da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS, como professor-formador. Em uma de suas falas, questionou o fato da universidade não ser intercultural, conquanto em muitos momentos possamos identificar ensaios de práticas interculturais, a academia está longe ainda de ser um espaço intercultural. Seu questionamento vem do fato de já ter sido *investigado* por diferentes pesquisadores, que chegavam

em sua aldeia e absorviam conhecimentos de seu povo para assim escreverem seus textos. No entanto, Dorvalino questiona que não sabia nada sobre a vida dos pesquisadores que ali chegavam, nada de sua família, de suas histórias. Dorvalino, em muitos momentos, abria sua casa para alguém que desconhecia, bebia do saber de seu povo e não retornava mais para dividir, compartilhar o que produziu. São poucas as cumplicidades que se construíram nestas relações. Na academia, muitas vezes o tempo da relação torna-se o tempo da pesquisa. A coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola estava na Universidade e este era um desafio, pois era fundamental desconstruirmos a visão de uma universidade que *leva* conhecimentos para as comunidades indígenas, era fundamental que a universidade também aprendesse com os conhecimentos indígenas e que isso fosse capaz de transformar a própria universidade.

Dorvalino, formou-se em Pedagogia e decidiu cursar Mestrado em Educação e em sua dissertação buscou pensar a filosofia kaingang. Este é um aspecto importante, pois percebemos que a Ação Saberes Indígenas na Escola instigou muitos professores indígenas a entrarem na universidade, cursarem a academia, buscando uma formação nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Ao pesquisar a filosofia kaingang, Dorvalino sempre se perguntava sobre o que era mesmo filosofia e se poderia chamar o conhecimento de seu povo de filosófico. Esta questão trazia toda a disputa que existe para legitimar o saber. Quando, por exemplo, falamos em cosmologia, saberes, ao invés de epistemologia, o que está em jogo não é apenas o modo como utilizamos uma expressão, mas o lugar de validade do conhecimento.

Portanto, reconhecer o pensamento de seu povo como filosófico, traduz a disputa histórica sobre o que é mesmo Filosofia. Dizemos que a filosofia é um objeto para si mesma, por isso não existe um único sentido para a Filosofia. Mas se tomarmos o sentido grego que inventou a palavra filosofia, esta significa “amor à sabedoria”. Dorvalino, ao tomar conhecimento deste sentido afirma que “todo o pensamento Kaingang é filosofia, porque todo o pensamento se direciona ao amor”. Ou seja, mais do que ser amor à sabedoria, é uma sabedoria do amor.

O pensador Raúl Fonet-Betancourt (2004), nos diz que a Filosofia surge de um ordenamento de saberes, de determinada organização do conhecimento. Esta possui uma profunda relação com a forma com que uma cultura compreende e

organiza o mundo. A definição de Filosofia é, por isso, sempre normativa, composta desde uma constelação de saberes, ratificadora de um processo de ocidentalização do próprio ocidente. A Filosofia nasce na ordem ocidental como um processo de afirmação mesma do que se configura o ocidente. Todo movimento filosófico é marcado por este processo, possui suas normas, linguagem, sentido, e por mais que a experiência filosófica caminhe em direção ao desconhecido, este logo é capturado, decodificado, encontrando um sentido desde a lógica do universo filosófico. Destaca-se aqui o papel importante que exerce o sistema educacional que nos ensina, mais do que conteúdos, acima de tudo o modo como devemos fazer a experiência da aprendizagem.

É justamente esta *armadura* em que se encontra envolvida a Filosofia e do mesmo modo, a Educação, impedindo o diálogo intercultural. Para Fonet-Betancourt, não é “o saber filosófico, mas sua definição” (2004, p. 24) que impede a comunicação. A grande definição de filosofia (como ele faz referência) nos afasta da experiência cotidiana, pois esta vem sempre filtrada e mediada pela grande definição filosófica. A interculturalidade nos coloca o desafio de recuperarmos a vida que palpita e vibra no cotidiano, nos exigindo um simples abrir-se a este contato. Com isso percebemos que não são os conceitos que dão sentido a vida, mas a vida que transborda e dá sentido aos conceitos. Poderíamos ainda dizer que, talvez, a experiência mais profunda e ex-posta de um sujeito com seu contexto nos conduz a uma experiência que não pode ser codificada conceitualmente. Desse modo, podemos chegar a um lugar que não seja mais conceitual, incapaz de traduzir o experienciado. Somente este fato já coloca em cheque a grande definição de filosofia imposta pelo ocidente. Quando falamos em filosofia intercultural temos que deixar aberta toda e qualquer definição de filosofia, pois definir é de certo modo, nos colocar dentro de um sistema normativo, que nos diz que para pensar, refletir é preciso definir. “A filosofia se converteu em um saber dentro de um sistema que tem sua própria língua, que cria suas próprias categorias, que coloca suas próprias metas e se faz autoreferencial [*sic*]” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 24). A filosofia é, desse modo, grega, europeia ocidental e encontra-se aí toda a referência para pensar a filosofia. Nada pode escapar a este sistema. O diálogo intercultural, contudo, rompe a autorreferencialidade da filosofia, pois, ao invés de colocarmos ideias em diálogo, colocamos práticas contextuais feitas de memórias, histórias e projetos que, de alguma forma, podemos compartilhar com o outro.

Dorvalino nos diz,

*A organização kanhgág é diferente, somos todos irmãos, todos se organizam de um jeito só, a ideia, o pensamento é único. Hoje cada um se organiza de um jeito. O professor é pesquisador, tem que falar com os mais velhos, com o kujá. O espaço educativo não está na escola e sim onde vamos fazer nossas danças, nossos trabalhos espirituais. Estou com esta idade e aprendi pouco na escola.* (Dorvalino Refej Cardoso, em 07/04/2014).

O que os indígenas aprendem com a Universidade? E o que a universidade aprende com os indígenas? Afinal, o que significa aprender dentro de uma relação intercultural? De que maneira a escola torna-se um espaço de aprendizagens significativas para os indígenas? São algumas questões que perpassaram a Ação Saberes Indígenas na Escola.

### **3 AS BRECHAS PARA UM VIVER INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE**

Catherine Walsh (2016) alerta sobre as *brechas* e as *fissuras* nas quais podemos pensar e atuar no mundo acadêmico, espaços que a ativista intelectual, como ela mesma se denomina, aprendeu a habitar, conquanto a monologia de uma construção fechada para o outro, para a *pluriversidade*. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola pode ser pensada como uma brecha intercultural neste universo acadêmico que se diz e se faz, majoritariamente, no singular. Desde os primeiros movimentos para se constituir institucionalmente na universidade foi preciso abrir novos caminhos, atuar na contramão de uma pretensa *normalidade* que predomina e nomeia toda a diferença como *estranha*.

Pensar a brecha como uma oportunidade, como uma abertura, que mesmo estreita permite a germinação de outra cultura, de outro modo de pensar e por ela sair dos parâmetros impostos pelo conhecimento único, pela ciência moderna que se arroga como universal: aqui só se fala uma língua! Mas também podemos pensar a brecha como uma rocha sedimentar composta com muitos fragmentos que se aglutinam, fragmentos de origens diversas que se juntam, formando algo novo. A brecha que germina a Ação Saberes Indígenas – núcleo UFRGS, pensada e sentida como espaço de resistência e (re)existência, fragmentos que se aglutinam e se (re)inventam em um novo espaço de existência, em movimentos que dispõe também a reinvenção da universidade. Brecha, que como fresta atravessa

o espaço acadêmico que se apresenta homogêneo, mas que também se renova ao acolher esse outro ou esses outros que insistem e resistem. “La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas [...] las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose” (ALBAN ACHINTE, 2017, p. 455).

Igualmente nos inspira Daniel Mato (2008), ao considerar a colaboração intercultural imprescindível para superar e até mesmo suplantar o que ainda é crença para uma parte significativa da academia, referenciada nesses supostos *conhecimentos universais*. Seguimos nas fissuras que acolhem institucionalmente a Ação Saberes Indígenas na Escola, a partir do ingresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na rede nacional de formação continuada de professores indígenas, como possibilidade concreta de afirmar as epistemologias ameríndias e buscar a ampliação dos espaços de articulação e diálogo intercientífico. A universidade, ao tornar possível uma ação de extensão, que no seu programa desenvolve pesquisa e ensino e tem como base os saberes e os conhecimentos indígenas, trazido por seus sábios, por seus professores, torna a interculturalidade possível, mesmo que na fissura, na homogeneidade rasgada pelos sons do *mbaraka* (chocalho) que acompanha o ritual da abertura de encontro, em que a reza faz parte do aprender e do ensinar.

Nesta ação vivenciamos a colaboração intercultural que prescindiu dos conhecimentos Guarani e Kaingang na formação de seus professores, representado pelos sábios que fazem parte institucional do programa, como bolsistas pesquisadores e formadores, mas também pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores, nos grupos de orientação, nas suas escolas, envolvendo comunidades. Buscar, nos conhecimentos próprios, elementos para afirmar a escola e, principalmente, para produzir materiais didáticos é um dos objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola. Embora a finalidade principal deste movimento seja o de alimentar as escolas indígenas com seus próprios saberes, a universidade se sentiu e se sente afetada. Acostumada a dizer e validar conhecimentos produzidos desde uma perspectiva ocidental, norte-eurocêntrica, desta vez pode vivenciar o que Boaventura de Souza Santos (2010) nomeia como ecologia de saberes, validando saberes outros advindos do patrimônio de conhecimentos Kaingang e Guarani. Diz

o autor (p. 57) que “se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas se han perdido. Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo más característico”.

Porém, são movimentos provocativos dentro de um espaço acadêmico *arrumado*, que desacomoda, desarruma e faz aflorar contradições: pode haver uma disposição ético-política para o diálogo intercultural, porém há limites administrativos e burocráticos que barram e impedem a fluência das ações. Abrir espaço para a formação de professores Kaingang e Guarani, conforme previsto na concepção disposta na portaria e nas orientações legais de sua criação<sup>5</sup> é lidar com o inusitado na universidade; é abrir brechas para os saberes e conhecimentos do mundo não letrado dos sábios de cada povo que passam a ser professores dos professores indígenas. É acolher a sabedoria de um velho kaingang, como seu Jorge Garcia, que declara “minha universidade foi a mata” e, distanciado do mundo letrado, desconhecendo ferramentas que hoje já são comuns em sua aldeia, como a escrita e a leitura, ensina aos professores os princípios básicos de uma educação própria, que referenda a mata e o rio, que referenda os saberes ancestrais. Seu Jorge Garcia não apresenta um título acadêmico em seu currículo, mas traz as marcas do reconhecimento de um coletivo que o denomina *Kujá*, ou seja, o sábio, capaz de transmitir conhecimentos primordiais para os professores Kaingang que estudam, discutem e pensam um projeto de escola menos colonial e mais adequada ao sonho de “uma escola específica e diferenciada de verdade”, como repetem nos encontros de formação. Seu Jorge Garcia traz a língua Kaingang em sua integralidade, no canto, na reza, na saudação e nos saberes, fazendo a universidade se adequar a outro idioma, a outros conhecimentos ausentes e negados. A mata, escola do *kujá*, vem para a universidade com sua força incontrolada que insiste e aproveita a fissura para brotar, para disseminar suas raízes, espalhando-se para além da fresta que fixou a vegetação ao germinar.

---

<sup>5</sup> Portaria n. 1061 de 30 de outubro de 2013, que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola na qual, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e **instituições de ensino superior** (destaque dos autores) reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica (BRASIL, 2013).

Figura 1 – Kujá Jorge Garcia em um momento de formação



Fonte: Arquivo da Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS.

Assim inicia a Ação Saberes Indígenas na Escola há mais de cinco anos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Um trabalho intenso e marcante em todas as etapas da ação passou a ser realizado, desde os encontros iniciais, com a finalidade de compreender a dinâmica dada pelas diretrizes legais que a instituíram, bem como os contextos locais que configuram as escolas Kaingang e Guarani, circunscritas à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. As Terras Indígenas destes povos se espriam por todo o estado, desde pequenos espaços com menos de dez hectares até algumas poucas terras com território considerável e com condições de vida mais adequadas. Concordam que é da terra que vem a força para continuarem seus modos de vida, sua educação própria. Lamentam pelo tanto que perderam e perdem com a colonização que mostra sua cara diariamente e que tem na escola um ponto forte de apoio. Como transformar esta escola?

Em todas as terras Kaingang há, pelo menos uma escola, assim como em quase todas as terras Guarani. São, ao todo, 92 escolas de ensino fundamental no

Rio Grande do Sul: 86 pertencentes à rede estadual e seis a redes municipais; 58 Kaingang e 34 Guarani, todas situadas em terras indígenas (Censo Escolar 2017<sup>6</sup>). No início da Ação Saberes Indígenas na Escola fizemos um levantamento sobre o uso das línguas originárias nas comunidades e, principalmente nas escolas. Segundo estimativas da Secretaria de Estado da Educação, nas 58 escolas kaingang, 30% dos alunos tem a língua originária como primeira e única até ingressarem na escola, aprendendo o Português como segunda língua durante o processo de escolarização. Segundo estes dados, outros 40% dos alunos chegam à escola bilíngues (Kaingang e Português) e os demais são falantes apenas do Português e, em geral, adquirem na escola a língua indígena. Quadro semelhante foi anunciado em relação aos professores. Isso coloca um problema, pois a língua indígena é aprendida na comunidade, na casa junto de seus parentes, nos rituais cotidianos, ao redor do fogo, com os mais velhos. Quando a escola passa a ser a instituição que ensina a língua, traz outra realidade a estas comunidades.

O povo Kaingang mostra um sentimento forte em relação a “perda da língua”, como se referem diante da predominância do Português em algumas terras indígenas e, principalmente, na faixa etária dos jovens. Sabem que a escola colonizadora tem um papel muito forte nesta “perda” e muitos relatos que registramos nos encontros da ação Saberes Indígenas na Escola evidenciam proibições e humilhações passadas e presentes em relação ao uso da língua originária nos espaços escolares: “quem não fala Português não come a merenda”; “a língua indígena é feia e limitada”; “falar bem o Português para ser civilizado”. Mesmo nas escolas atuais, que são denominadas bilíngues, o Português é o idioma corrente das aulas e a língua Kaingang é apresentada em um ou dois períodos por semana, como se fosse uma língua estrangeira.

Em relação aos Guarani que vivem no Rio Grande do Sul, a maior parte das pessoas é falante da língua originária e há uma preocupação explícita das lideranças para que as crianças aprendam o seu idioma como primeira língua. Há um cuidado extremo para evitar que as crianças aprendam o Português muito cedo e é, em geral, na escola que adquirem o Português como segunda língua. Os professores, na sua totalidade, são falantes do idioma originário e, com algumas raras

---

<sup>6</sup> Cf. <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Consulta realizada em 02/08/2019.

exceções, todos também escrevem em sua língua materna com competência. O idioma corrente da escola Guarani é a sua língua materna.

São realidades linguísticas e culturais distintas, que desde o início da Ação Saberes Indígenas na Escola demandou dois olhares, duas práticas, a fim de dar conta de diferentes cosmovisões. Esse foi um movimento importante, pois a universidade teve que aprender a nomear Kaingang e Guarani, coletivos distintos que se filiaram à instituição<sup>7</sup>. Foi também uma realidade linguística que se revelou na caminhada: os encontros de formação que envolveu o coletivo kaingang, inicialmente eram majoritariamente feitos na Língua Portuguesa e, aos poucos, as falas foram sendo matizadas até chegar um momento de predominância dos idiomas originários, inclusive nas ações desenvolvidas no universo acadêmico.

Nas avaliações realizadas pelos orientadores Kaingang aparece o reconhecimento da ampliação do uso da língua materna, como aparece na fala de Dirceu de Paula, professor orientador da Escola Estadual Indígena Toldo Coroado, situada na Terra Indígena Votouro: “Os professores que antes não falavam a língua estão começando a aprender”. Sua fala mostra a ampliação do uso da língua originária no cotidiano escolar. “Com o Saberes, as pessoas passam a ter mais coragem para falar a língua na escola, até na secretaria, até para pedir *xerox*”. A elaboração do material didático no idioma originário foi também uma expressão do apreço ao idioma. “Antes era apenas eu a insistir com o nosso idioma, hoje se somam outras professoras”, disse Sueli Krengre Cândido, orientadora kaingang, referindo-se a sua escola e a resistência que ainda se encontra no interior de seu próprio território, um setor da Terra Indígena Guarita. As reflexões sobre a língua Kaingang reverberaram em um movimento coordenado pela linguista Márcia Gojten Nascimento<sup>8</sup>,

---

<sup>7</sup> Aos poucos, esse movimento também ocorre nos cursos de graduação da universidade que acolhem estudantes de diferentes povos indígenas: de indígenas passam a ser reconhecidos em sua singularidade identitária. No entanto, uma política de acesso mais restritiva, que limita o ingresso de apenas um aluno indígena por curso a cada ano (contemplando dez vagas) dificulta as identificações entre os próprios estudantes indígenas, mesmo que tenham o mesmo pertencimento étnico.

<sup>8</sup> Marcia Gojten Nascimento iniciou um projeto de pesquisa em 2016, através de um diálogo com o povo chamado Māori, da Nova Zelândia, com o objetivo de construir o projeto Kanhgág vī mrē ěg jykre pē jagfe (“Ninho de Língua e Cultura Kaingang”). O povo Māori tem um programa muito bem-sucedido de transmissão intergeracional do idioma originário, chamado Te Reo Māori, “Ninho de Língua Māori” (Language nest). E assim, começou-se o contato intercultural com esses dois povos interessados no diálogo e na troca de experiências em relação à manutenção

qual seja realizar um diagnóstico sociolinguístico sobre a situação atual desse idioma nas Terras Kaingang situadas no Rio Grande do Sul. Esse trabalho está recém começando, pois, revela a complexidade que significa mexer na profundidade do falar, do escrever, do fazer e do sentir cultural, individual e coletivo.

Na universidade, línguas quase desconhecidas começam a ser pronunciadas com a Ação Saberes Indígenas na Escola, despertando curiosidades, admirações e respeito. Há uma crença difundida no sul do Brasil que aqui não há mais “indígenas de verdade”, crença que afirma a branquidade de uma região brasileira que, majoritariamente, se julga branca e europeia. Conquanto a presença indígena nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assegurada pelas políticas afirmativas, ainda é uma presença rara, que representa em geral um aluno ou uma aluna indígena por curso, a Ação Saberes Indígenas na Escola, em encontros que ocorreram nos espaços acadêmicos trouxe coletivos de professores, seus sábios, seus formadores, que se mostraram e fizeram bradar suas vozes.

#### **4 OS DESAFIOS DE PRODUZIR MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO**

O Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação do Brasil, revelou que apenas 53,5% das escolas indígenas tinha material didático específico. São os dados, mas, -principalmente, o desejo de afirmar culturas, línguas e conhecimentos, que faz indígenas afirmar a necessidade de produzir materiais didáticos que deem conta de cada singularidade, representada por mais de 300 povos, com cerca de 180 línguas distintas, segundo os dados do IBGE (2010)<sup>9</sup>. É um movimento que vem ao encontro de um dos objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola, qual seja o de “fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena” (BRASIL, 2013, *s.p.*).

Portanto, o desafio de produzir materiais didáticos próprios, que conduza a um afastamento do que se faz nacionalmente pelo Programa Nacional de Livro

---

de suas línguas (Kaingang e m̃ori), em prol das línguas ameaçadas. Este trabalho foi trazido pela linguista Kaingang para a Ação Saberes Indígenas na Escola, enriquecendo as reflexões, abrindo caminhos para outras ações que afirmam e revigoram o idioma deste povo.

<sup>9</sup> <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Consulta realizada em 02/08/2019.

Didático (PNLD), que, não obstante as grandes vantagens de qualificar e unificar os livros didáticos usados em todas as escolas públicas do país, reforça a homogeneidade escolar que suplanta diferenças. Mas também o desafio de ter nas escolas materiais didáticos nas línguas próprias e, no caso do Núcleo UFRGS da Ação Saberes Indígenas, produzir materiais que respeitassem as vontades e processos próprios Kaingang e Guarani e que fossem de qualidade. Também nos damos conta neste processo, que o material didático não vem sozinho. Era fundamental pensar metodologias próprias de aprendizagens, pois do contrário os materiais, mesmo diferenciados, entram na mesma lógica que se busca desconstruir. Para isso, muitos encontros foram dedicados para tal realização, em um esforço coletivo que resultou na produção compartilhada entre equipe da universidade e equipe indígena. Nas escolas Kaingang e Guarani, nos encontros de estudo dos pequenos grupos, borbulhavam materiais diversos que poderiam resultar em muitos livros, alguns talvez seguindo o modelo de cartilhas de alfabetização, comuns na Língua Portuguesa. Este fato evidencia o quanto a escola ocidental e seus modelos de ensino-aprendizagem está internalizada nos modos de ser professor.

Os questionamentos e as reflexões faziam abrir outros caminhos que conduziu a um primeiro resultado concreto: a produção e publicação impressa de um livro no idioma Guarani intitulado *Jereroayu: Textos da tradição oral Guarani-Mbya*. Estes *kaxo* foram narrados pelo Moramoĩ Turíbio Gomes e pela Mborojarýi Laurinda Borges, em encontros com todos os professores e tentavam criar um espaço apropriado de existência, em rodas em torno do fogo, à noite e ao amanhecer. Reuniram assim uma quantidade considerável de narrativas e, com os mais velhos, os professores Guarani refletiam e decidiam sobre a publicação: o que pode ser publicado, o que pode ser revelado, e a decisão de uma publicação monolíngue. Há, entre os Guarani, um cuidado muito grande com a dimensão do *segredo*, que protege o que é sagrado, que decide o que pode ser contado ao não indígena, o que pode ir para a escola, os saberes que são próprios dos cerimoniais na Opy e por isso, um trâmite de reflexão, de consultas, para enfim chegar a decisão. É dessa forma que resistem, existem e (re)existem há tantos séculos. Após um intenso trabalho, que implicou ações, reflexões, paradas, retomadas, eis o primeiro resultado: foram produzidos 800 exemplares e mais um e-book, distribuído nas escolas e nas comunidades Guarani do Rio Grande do Sul.

Pelos professores Kaingang, também foi produzido um livro intitulado *Kanhgág Vĩ Ki Kanhrãñ-Rãñ Fã Ag Rãñhrãj*, versão impressa. Com mil exemplares e versão e-book. Acompanhou este primeiro livro um CD de músicas kaingang, fruto da pesquisa profunda coordenada pela professora Ilva Maria Emílio, da Escola Antônio Kasĩn-Mĩg, orientadora de um grupo Kaingang em um dos setores da Terra Indígena Guarita. Eram canções esquecidas e que, com uma busca sensível, impulsionada pelo aguçado senso de pesquisa e pela disposição ético-política de Ilva, puderam ser recuperadas e gravadas para circular nas escolas e nas comunidades Kaingang. Um grupo de pessoas da Terra Indígena Guarita envolvidas neste trabalho específico dos cantos fizeram a gravação no estúdio da Faculdade de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além do livro e do CD, também foi publicado nesse primeiro conjunto de materiais didáticos o que se chamou de “fichas de alfabetização na Língua Kaingang”, contendo um alfabeto específico em letras grandes e destacáveis para serem manuseadas nas escolas. Todos os materiais foram distribuídos às escolas indígenas do estado, pela Secretaria de Estado da Educação, parceira nesta rede desde o início da Ação.

Enquanto o primeiro conjunto de materiais didáticos realizados deu ênfase aos processos de alfabetização nas línguas maternas, o segundo conjunto foi pensado em constituir-se num auxiliar deste processo, mas que contemplasse outros formatos, a fim de atingir uma gama ampliada de idades e aproximar-se das pedagogias próprias indígenas e dos processos políticos pelos quais as populações estão inseridas.

Os materiais utilizam outros formatos não restritos à linguagem escrita, contendo imagens, ilustrações, cartografias e sons. Tais materiais foram produzidos pelos professores, com auxílio técnico e empréstimo da universidade de ferramentas de trabalho como gravadores, câmeras fotográficas e materiais de escrita. As diferentes linguagens refletem os desafios de não pensar a escola como o lugar da escrita, mas também como uma abertura à oralidade. Assim, os orientadores demandaram mais tempo para que as comunidades fossem envolvidas nos processos de construção do material, bem como os professores cursistas engajados em realizar pesquisas e participarem das decisões sobre o material. Foi um material mais complexo, que envolveu encontros nas comunidades entre orientadores e cursistas, reuniões entre orientadores para decisão, processo de pesquisa e coleta de materiais fotográficos e sonoros, edição e *design*, tiveram outro tempo de realização, priorizando as discussões, detalhes, idas e vindas às comunidades e revisão atenta. O exercício de

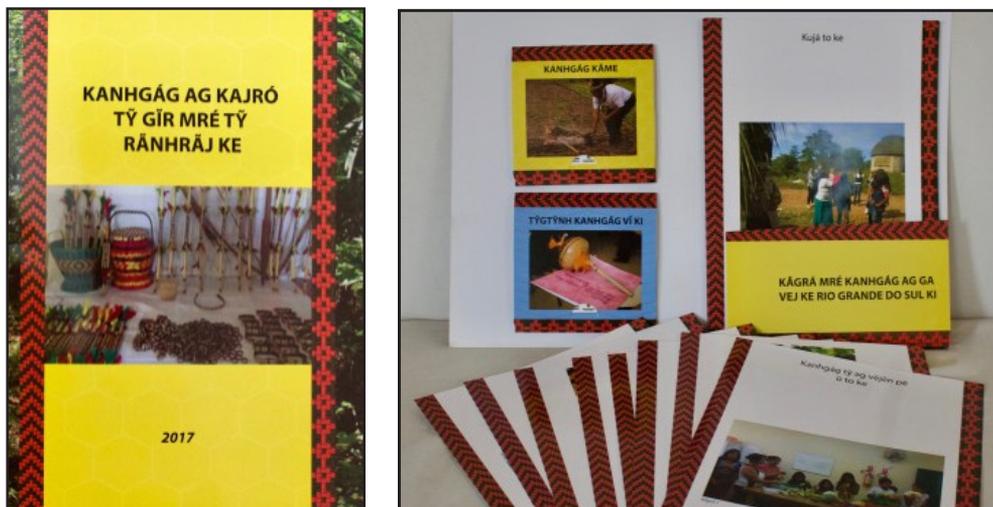
produção destes materiais nos mostrava que, mais importante que o resultado, era o próprio processo, as vivências, negociações e reflexões sobre aprendizagem e ensino, metodologias que se produziram durante os encontros.

Figura 2 – Mapas de seus territórios desenhados pelos Guarani



Fonte: Arquivo da Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS.

Figura 3 – Material didático Kaingang: CD de narrativas e cantos, fichas temáticas com imagens fotográficas



Fonte: Arquivo da Ação Saberes Indígenas na Escola/UFRGS.

A qualificação do material didático se faz como processo de formação do grupo, num incessante ir e vir: elaborar, olhar o que já foi feito, refazer a partir das reflexões com as pessoas mais velhas da comunidade, com os demais professores, com o grupo da universidade. Também em relação a utilização destes materiais nas escolas e comunidades, a diversificação de linguagens permite um uso mais ampliado. Foi tão intenso o processo de elaboração do segundo conjunto de materiais didáticos, com um resultado primoroso, que se decidiu por fazer uma segunda edição do mesmo material, ampliando a quantidade para uma consequente utilização por um grupo mais ampliado de pessoas e coletivos Kaingang e Guarani.

Outro movimento importante a destacar foram os eventos para o lançamento dos materiais, tanto na universidade, quanto em cada comunidade escolar. Para o lançamento na universidade, além de uma cerimônia organizada a partir das recomendações dos Kaingang e Guarani que incluía a participação de nossas autoridades, primamos por produzir notícias que divulgassem, tanto a Ação Saberes Indígenas na Escola, como os produtos qualificados que resultaram do trabalho conjunto e intercultural: a universidade foi a sustentação estrutural e material; os Kaingang e Guarani foram os criadores intelectuais das publicações. Consideramos que essa ritualização promoveu um reforço da autoestima e, principalmente entre os kaingang, em cada comunidade o lançamento foi apoiado por aportes de recurso de custeio da Ação Saberes Indígenas na Escola, concretizando-se como um evento ritualizado.

## **5 COMO REPERCUTE A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS**

A teoria Indígena surge dentro de um campo multiênico complexo – em relação à sua construção epistemológica e a partir de sua prática política – está ligada à apropriação crítica dos sistemas externos de conhecimento, enquadrados pelo pensamento próprio (RAPPAPORT; PACHO, 2005 p. 29). O estar junto dos Kaingang e Guarani, de maneira especial com os mais velhos, conhecedores dos processos próprios de educar conforme a tradição, a possibilidade de convivência entre professores, os velhos e os sábios e os não indígenas foi(é) de extrema importância na caminhada de construção do processo de formação continuada da

Ação Saberes Indígenas na Escola. “A minha escola está no mato”<sup>10</sup> (fala do Kujá Jorge Garcia), a “casa de reza é nossa escola” (expressão reiterada dos Guarani), são falas que indicam que os conhecimentos escolares precisam estar fundamentados na reciprocidade e na ética indígena, em uma construção que aponta para a inter-relação e interdependência entre todos os sujeitos que participam deste processo formativo. Ela propicia e fundamenta os compromissos, cuidados mútuo, a cooperação e troca de saberes e conhecimentos entre os sujeitos, elementos importantes para (re)existência.

Relembrar aqui as falas dos(as) velhos(as) indígenas, mostra que para além da escola, outros espaços são importantes e que se comunicam profundamente com os saberes indígenas da comunidade. As atividades dos professores Kaingang e Guarani, como a conta-ação de história, cantos e danças, pintura de grafismo corporal vão se desenhando nos entornos escolares, fazendo parte de vivências que acontecem nas terras indígenas. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola produz efeito de retrovisor, pois ao “olhar para frente se enxerga o que está atrás”: a ancestralidade, que assume significados importantes a partir das práticas que acontece dentro e fora da escola, numa clara expressão de que os saberes indígenas estão muito presentes em outros espaços e em todos os sujeitos das comunidades Kaingang e Guarani.

É importante dizer que o deslocamento das práticas para além dos tempos e espaços escolares atinge a todos dentro das comunidades indígenas. Os velhos e as velhas, portadores de conhecimentos ancestrais, manifestam a alegria de sentirem-se novamente valorizados, fato este evidenciado no canto romântico Kaingang “Sãpe Tánh”<sup>11</sup>, recuperado pela orientadora de estudo Ilva Maria Emilio e os professores de seu grupo. Além disso, os orientadores de estudos, junto dos professores, vão também recuperando narrativas educativas já esquecidas pelos jovens, mas que estão presentes na memória dos(as) velhos(a)s indígenas. Percebemos, mais uma vez, que só bastava provocar essas memórias para que elas voltassem a ecoar nos espaços

---

<sup>10</sup> Kujá Jorge Garcia, numa de suas conta-ação nas atividades de formação, conta que sua escola é do mato, em que tudo que sabe aprendeu neste espaço e que tinha medo da escola que ensinava ler e escrever. Mas que agora ela devia ser uma ferramenta dos kaingang.

<sup>11</sup> Canto *Sãpe Tánh*, antigamente cantado pelas mulheres kaingang, em que colocavam o seu desejo não largar seu homem (namorado), mas não sendo correspondida ela tomava a decisão de ir embora. Geralmente era cantado pelas mulheres solteiras.

das comunidades. Entre tantas, citamos a narrativa recuperada pela orientadora Iraci Grēja Antônio, Kamë mré Kajru Vënhprüg, que fala dos casamentos tradicionais Kaingang e sua importância para a manutenção do povo e sua tradição. Outro saber indígena Guarani importante, trazido pelo professor Guarani Joel Pereira, o *Nhemongueta*<sup>12</sup>, que recupera o modo de convivência desse povo.

Nesse sentido, talvez, seja importante refletir sobre o papel da escola, diante dos saberes indígenas, pois, parece que a estrutura de escola que predomina hoje tem dificultado o trânsito desses saberes em seus componentes curriculares. “A escola de feição europeia tem uma finalidade determinada: formar cidadãos tecnicamente qualificados e úteis ao mercado de trabalho, bem como súditos obedientes ao modelo político que sustenta o modelo econômico em vigor” (LUCIANO, 2013, p. 109). A importância dos processos escolares não poderia estar centrada em conteúdos já prontos, distantes dos saberes da comunidade, e por isso nos perguntamos: onde estão os saberes vindos da “escola do mato” e das “casas de rezas”? Ou estes possuem lugar próprio? Nesse sentido, devemos pensar a educação escolar permeada pela sensibilidade, pelos encantamentos e não apenas pela razão central e quase única na escola ocidental. É fundamental reconhecer, junto de cada participante das formações, a importância dos saberes presentes nos diversos espaços de construção de conhecimentos, evidenciando que não é só a escola que é um espaço importante, mas todos os espaços espalhados nas comunidades indígenas, que expressam o bem-viver. Neste contexto, a existência de diversas visões de mundo, outras epistemologias, de uma abertura a novas formas de conhecer, de compartilhar a diversidade de saberes existentes e suas construções é fundamental. A Ação Saberes Indígenas na Escola foi/é um processo de construção coletiva, de um caminhar juntos, que nos permite perceber os (des)entendimentos e inquietações que moveram/movem os professores indígenas e não indígenas.

O reconhecimento, por parte dos professores, da ausência dos conhecimentos indígenas, do pouco das histórias e culturas do indígena na vida da escola

---

<sup>12</sup> *Nhemongueta*, narrado pela Dona Laurinda e seu Turíbio, velhos sábios Guarani que acompanharam a Ação Saberes Indígenas na Escola. Segundo eles, são modo de convivência, momento em que toda família se senta em redor do fogo para o mais velho ou até mesmo o pai passar aconselhamento aos filhos, sobre os cuidados dos jovens que recém passaram da fase criança para vida adulta, a fim de não ser pego pelos espíritos dos animais.

foi importante, pois desencadeou mudanças. O reconhecimento de desejos, de busca de fundamentação a práticas docentes, gerou aberturas e uma dedicação profunda para buscar novas formas de produção de conhecimentos, em relação com as já conhecidas. Assim, assumiu-se o desafio da construção de propostas político-pedagógicas próprias e diferenciadas, tendo a consciência de que a cultura dos povos indígenas estava/está também inserida numa relação acadêmica e escolar colonizadora. Nesse sentido, acreditamos que os professores Kaingang e Guarani, referenciados no movimento provocado pelas formações durante a Ação Saberes Indígenas na Escola, podem construir uma proposta sensível, transformadora, politizada e emancipatória, que lhes permite o rompimento com condutas individualistas e colonizadoras, criando assim interatividades entre os professores e suas comunidades.

A consciência crítica de nosso fazer pedagógico nos compromete a buscar permanentemente o aperfeiçoamento de nossos jeitos de ensinar, para manter os conhecimentos e saberes milenares construídos na cultura. Acreditamos que isto deva ser um ato prazeroso, de descobertas para as transformações pedagógicas necessárias dentro de uma prática de investigação. Nesse sentido, os professores e suas comunidades assumem a perspectiva de buscar e conhecer as boas práticas que os indígenas alimentam dentro de suas comunidades. É necessário também refletir a relação com a sociedade não indígena e o Estado, articulando tempo – espaço: passado, presente e futuro, para conhecer e construir narrativas dentro e fora da escola oficial, o nosso *kankhã*<sup>13</sup> que é o que pode sustentar a escola.

Por fim, a Ação Saberes Indígenas na Escola fez eco por todos os espaços das comunidades indígenas Kaingang e Guarani. Seus cantos, narrativas, provocados por metodologias vindas dos saberes presentes nos velhos, ora adormecidos, fortaleceram a identidade, provocando e afirmando o orgulho de serem indígenas, povos detentores de conhecimentos, produzidos na coletividade, e capazes de superar o individualismo produzido pela escola colonizadora implantada em suas terras.

---

<sup>13</sup> *Kankhã* – palavra Kaingang recuperada pelos orientadores de estudo nas rodas de conversas nas noites dos encontros de formação. Aquilo que sustenta: céu, parente, tempo-espaço, presente, passado e futuro, bem-viver.

## REFERÊNCIAS

ALBAN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas e afrocolombianos. In: WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías Decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito/Ecuador: Abya-Yala, 2017. p. 443-68. (Série Pensamento decolonial, Tomo I e II).

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

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural. *Concordia*, Reihe Monographien, Band 37, Aachen, 2004.

IBGE. *Indígenas*. Brasília-DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 15 mar. 2020

KUSCH, Rodolfo. *El Pensamiento Indígena y Popular en America*. Provincia de Santa Fé, AR: Editorial Fundación Ross, 2000. p. 255-546. [Obras completas, Tomo II].

KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Colección Estudios Latinoamericanos, [s.l.], 1976.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa: Laced, 2013.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Revista Historia Crítica*, Bogotá, n. 29, jan./jun. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

**Sobre os autores:**

**Bruno Ferreira:** Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra a coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de História no Instituto Estadual de Educação Indígena Angelo Manhã Miguel, Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul, RS, Brasil. **E-mail:** brunokaingang@yahoo.com.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-0475-8727>

**Magali Mendes de Menezes:** Doutora em Filosofia. Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da Ação Saberes Indígenas na escola/UFRGS. **E-mail:** magaliufrgs@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6325-9595>

**Maria Aparecida Bergamaschi:** Doutora em educação. Professora e pesquisadora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq). Integra a coordenação da Ação Saberes Indígenas na Escola, núcleo UFRGS. **E-mail:** cida.bergamaschi@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6028-4039>

Recebido em: 20 de maio de 2020

Aprovado para publicação em: 31 de outubro de 2020



# Escrituras (de) qom en el dominio religioso (Chaco argentino, 1950-1970)

## *Escritas (de) qom no domínio religioso (Chaco argentino, 1950-1970)*

Victoria Soledad Almiron<sup>1</sup>

Ana Padawer<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.703>

**Resumen:** Este artículo analiza la producción de materiales escritos en lengua qom o bilingües qom-castellano, realizados por indígenas de dicho colectivo en un contexto religioso de inserción misional protestante, en el noreste de Argentina entre 1960-1970. Los textos responden a finalidades diversas: religiosas, productivas y educativas; correspondiendo por lo tanto a géneros tales como epístolas, reflexiones bíblicas y cartillas de alfabetización para la enseñanza de la lectura y la escritura en qom. El análisis que realizamos propone indicios sobre algunas modalidades de apropiación indígena del proceso de escrituración en lengua qom en el marco de la historia de la cultura escrita, para la cual utilizamos fuentes escritas, visuales y orales.

**Palabras clave:** pueblos indígenas; cultura escrita; dominio religioso; apropiación.

**Resumo:** Este artigo analisa a produção de materiais escritos em língua qom ou bilíngues qom-castelhano, realizados por indígenas deste coletivo num contexto religioso de inserção protestante, no nordeste da Argentina, entre 1960-1970. Os textos respondem a finalidades diversas: religiosas, produtivas e educativas; correspondem, portanto, a gêneros como epístolas, reflexões bíblicas e cartilhas de alfabetização para o ensino da leitura e da escrita em qom. A análise que realizamos propõe indícios de algumas modalidades de apropriação indígena do processo de escrituração em língua qom no âmbito da história da cultura escrita, para a qual utilizamos fontes escritas, visuais e orais.

**Palavras-chave:** povos indígenas; cultura escrita; domínio religioso; apropriação.

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET-UNNE), Resistencia, Chaco, Argentina.

<sup>2</sup> CONICET- UBA, Lanús, Buenos Aires, Argentina.

## 1 INTRODUCCIÓN

A mediados del año 2019 se realizó en la provincia del Chaco (Argentina) la Feria del Libro Chaqueño. En el evento el referente indígena Orlando Sánchez presentó su libro, “Vocabulario Qom”, ante un público numeroso compuesto por referentes, estudiantes y docentes indígenas, funcionarios estatales, integrantes de la Sociedad Bíblica Argentina e investigadoras/es del medio. En una lectura ampliada que desdibujó fronteras temporales entre el pasado y el presente, Sánchez describía que la escritura del vocabulario fue el resultado de más de setenta años de trabajo junto a misioneros protestantes, cuya génesis fue el proceso de escrituración de la lengua qom y la traducción de la Biblia a este idioma, aunque actualmente el libro adquiere nuevos sentidos políticos, lingüísticos y educativos:

*[Es] Un nuevo aporte para la descolonización de nuestra historia [qom] y también de la educación bilingüe e intercultural [...]. Fue pensado para el estudio de la gramática y también para la alfabetización en el idioma dentro de las instituciones educativas; [...] para que esto sirva como material de investigación, de aprendizaje de nuestras generaciones que hoy están haciendo un esfuerzo para adecuarse a otra situación de vida, otro nivel de aprendizaje [...], creyendo que la educación también es una fortaleza que puede cambiar una estructura de un pueblo como nuestro pueblo. (Discurso de presentación de Sánchez, 2019. Las aclaraciones en cursiva son nuestras)*

Tomando como reflexión inicial el evento y buscando profundizar en la historia de la cultura escrita entre pueblos indígenas del Chaco argentino, en este artículo queremos hacer un recorrido por el periodo genealógico de estandarización de la lengua qom y la configuración de modalidades de apropiación de la escritura en qom entre indígenas de esta etnia, procesos a los que remite Sánchez en su discurso. Como “entrada a lo escrito” (CHARTIER, 2002), analizamos materiales en qom o bilingües qom-castellano producidos en el dominio religioso, circunscribiendo a las décadas de 1960-1970.

Desde una mirada en la larga duración, y entendiendo a la historia como herramienta para construir modelos de inteligibilidad crítica de procesos actuales (CHARTIER, 1999), a través del análisis proponemos que la “descolonización de la historia qom y de la educación bilingüe e intercultural” que menciona Sánchez en ocasión de presentar el Vocabulario Qom, constituye también una herramienta de descolonización de la lengua qom. Este proceso implica una reapropiación de los

procesos de escritura, realizada en el contexto de inserción protestante entre indígena del Chaco argentino varias décadas atrás, los que son actualizados en un nuevo contexto de relación entre el colectivo indígena, el Estado y las congregaciones religiosas.

Para el análisis recurrimos a los aportes provenientes del campo de la historia de la cultura escrita, en particular al término *apropiación* como un concepto que permite acentuar el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de los recursos culturales objetivados en su ambiente inmediato, entre ellos la cultura escrita (ROCKWELL, 2000; 2006; 2008). En distanciamiento con el paradigma de la reproducción, donde la apropiación es unidireccional y se refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes, la apropiación puede partir de otros sectores sociales permitiendo apreciar el valor diferencial que un objeto o recurso cultural puede tener para diferentes grupos en una sociedad, y examinar los cambios que se producen en dichos recursos cuando son apropiados (ROCKWELL, 2006).

De esta manera problematizamos el supuesto teórico que sostiene que los sujetos “ingresan” o “acceden” a lo escrito, enfatizando que los seres humanos producen cotidianamente bienes materiales y también simbólicos en relación con el mundo letrado; producción que a lo largo del tiempo va configurando el lugar de la cultura escrita en los distintos grupos sociales. En tanto la configuración es dinámica, el lugar de la cultura escrita es cambiante y se transforma permanentemente (OLIVEIRA GALVÃO, 2010, p. 219).

La producción de recursos (por ejemplo, materiales escritos) y prácticas culturales (v. la escritura), dependen de la identidad histórica de cada comunidad; por ello resulta necesario otorgar un contenido sociohistórico a la apropiación (CHARTIER, 1999). Asimismo, atender a las relaciones sociales donde “hay siempre una voluntad de monopolio, de control, de propiedad, y que la apropiación no se da por sí misma sino como resultado de un conflicto, de una lucha, de una voluntad confrontada con otra” (CHARTIER, 1999, p. 162). La exploración de dichos contenidos en la apropiación de la cultura escrita permite analizar las situaciones asimétricas y relaciones de dominación en las que está inscripta dialécticamente en tanto producto y proceso de transformación.

La noción de *dominios de apropiación* permite aludir a los espacios o situaciones sociales tipificadas y reguladas por normas donde los sujetos se ponen en

contacto y apropiación de la cultura escrita (ROCKWELL, 2000; 2006). Como adelantamos, en el artículo referimos exclusivamente al dominio de apropiación religioso, que resultó clave como articulador del resto de los dominios en el contexto considerado.

Chaco es una provincia ubicada en el nordeste de Argentina donde residen miembros indígenas qom, moqoit y wichí. Es una zona de lenguas en contacto, las dos primeras etnias pertenecen a la familia lingüística Guaycurú, la tercera a la Mataco-mataguaya. El término Qom es un etnónimo que “hace traslucir una identidad colectiva y étnica englobadora [...], funciona como una categoría que se opone a la de ‘no-indígena’ o ‘blanco’, los ‘rocshe’, aglutina una diversidad de parcialidades (grupos sociopolíticos) y variedades lingüísticas” (TOLA, 2010, p. 169). Los qom también han sido denominados tobas, exónimo peyorativo que significa “frentones” y se utiliza aún en la actualidad (TOLA, 2010).

Este trabajo se encuentra organizado en tres subtítulos. En el primero hacemos una descripción general de la inserción misional protestante en el Chaco argentino. En el segundo nos referimos al lugar y las finalidades que tuvo la difusión de la cultura escrita en los proyectos misionales, donde analizamos materiales monolingües en qom o bilingües qom-castellano escritos por indígenas. En el tercero presentamos a modo de recapitulación una concisa conclusión de estos procesos históricos y reflexionamos sobre algunos vínculos entre el pasado y el presente.

Para los resultados expuestos recurrimos al análisis de fuentes escritas, visuales y orales, obtenidas en consultas a archivos nacionales e internacionales así como durante un trabajo de campo realizado en el marco de una Tesis doctoral<sup>3</sup>. El corpus incluye materiales publicados e inéditos del periodo comprendido entre 1950-1970: entre las fuentes escritas se incluyen textos impresos y manuscritos; mientras que las fuentes visuales fueron exclusivamente fotográficas. El fondo documental obtenido está conformado por materiales utilizados para la enseñanza de lectura y escritura (cartillas de alfabetización), epístolas religiosas de indígenas o no-indígenas, documentos oficiales eclesíásticos como informes, boletines de difusión, planes, proyectos, etcétera. Las traducciones que se presentan en el texto fueron

<sup>3</sup> Título: “Historia de apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del noroeste chaqueño (1960-1976)”. Financiada por del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a través de una beca interna doctoral (Resolución n. 4358/12 y n. 1738/14). Periodo: 2013- 2018. Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Nacional del Nordeste. Directora: Dra. Ana Padawer, Co-directora: Dra. Teresa Laura Artieda.

realizadas por el docente y referente qom David García, a quien expresamos nuestro agradecimiento por sus continuos aportes a las investigaciones desarrolladas.

## **2 LA CONFIGURACIÓN DEL DOMINIO RELIGIOSO: MISIONEROS PROTESTANTES ENTRE INDÍGENAS DEL CHACO ARGENTINO**

En este apartado presentamos una descripción de la expansión misional protestante entre los indígenas del Chaco argentino, que condujo a la conformación de la primera iglesia nativa: la Iglesia Evangélica Unida (IEU), así como a la emergencia del evangelismo étnico. Estos procesos, que ya han sido descriptos por otros investigadores del campo de la antropología, serán considerados como constitutivos del dominio religioso de apropiación de la cultura escrita: a través de ellos analizaremos el papel de los espacios religiosos en la construcción del *indígena hermano lector de la palabra divina*, de una comunidad indígena lectora, y luego de *indígenas hermanos que escriben en su idioma*.

Si bien focalizamos en el dominio religioso, en el Chaco argentino la construcción del “indígena hermano” se dio a la par de narrativas civilizatorias e integracionistas que hacían eco, aunque con reinterpretaciones leídas desde las políticas misionales, de los discursos estatales relativos a la “cuestión indígena”. En este sentido consideramos el carácter polisémico del término “religión” para referirnos a los usos y apropiaciones diferenciales de grupos y sujetos sociales, en condiciones históricas y entramados de poder particulares, de procesos ligados a las creencias (CERIANI CERNADAS, 2013a, p. 11).

Hacia finales del siglo XIX, durante el proceso de conformación del Estado moderno argentino, la preexistencia de los indígenas en los llamados Territorios Nacionales constituyó una problemática política para la elite dirigente de la época: su resolución se ligaba a la expansión territorial y capitalista, pero también a una “cuestión social” que convocó a distintos sectores de la sociedad como agentes colonizadores para integrar a los indígenas a la Nación (TRINCHERO, 2000; TORRES FERNÁNDEZ, 2007/2008; MASES, 2010; GÓMEZ, 2011).

En ese contexto de despojo territorial, de agresión militar y explotación, se inició la fundación de misiones protestantes entre indígenas de las actuales provincias argentinas de Chaco, Formosa y Salta (CERIANI CERNADAS, 2009; 2013b; TRINCHERO, 2000). En Chaco la iglesia anglicana fue pionera en la fundación de

emplazamientos misionales entre wichí, qom y pilagá entre los años 1914-1933 (GORDILLO, 2005; CERIANI CERNADAS, 2013b). La política misional anglicana proveyó una nueva “solución” al problema de integración indígena, conformando una agenda de intervenciones en educación, salud, evangelización, y trabajo industrial que “devino en procesos imbricados de incorporación y alterización de las poblaciones nativas, resultantes de la puesta en marcha de comunalizaciones respecto de tres sentidos de pertenencia yuxtapuestos: el nacional, el religioso y el étnico” (TORRES FERNÁNDEZ, 2007/2008, p. 143).

Sumada a la intervención anglicana, otras corrientes protestantes concurren posteriormente a la evangelización de grupos indígenas de Chaco: misioneros noruegos y suecos pentecostales (en 1920); misioneros ingleses que fundaron la iglesia Emmanuel (1932), norteamericanos pentecostales de las iglesias Go Ye y Gracia y Gloria (principios del '40), y en 1943 menonitas estadounidenses (CERIANI CERNADAS, 2011; 2013b).

En estas tres décadas de amplia expansión territorial estatal y capitalista colonizadora, así como de una significativa intervención religiosa entre diversos grupos étnicos del Chaco argentino (pilagá, qom, wichí, moqoit), se asentaron las bases para la construcción de nuevas formas de relaciones interétnicas, tramas diferenciales de poder y prácticas religiosas rituales que conllevaron un paulatino cambio sociorreligioso y la emergencia del “evangelismo étnico” (WRIGHT, 2002; CERIANI CERNADAS, 2007; 2011; 2013b).

Se trató de una coyuntura histórica de migraciones y relocalizaciones espaciales forzadas, que fue acompañada de un movimiento sincrético de apropiación y adaptación selectiva del ideario y de la praxis pentecostal. Ambos procesos dieron forma a nuevas relecturas de la identidad étnica y evangélica qom, y a relaciones con agencias políticas en pos de la obtención de títulos territoriales, mejoras en las condiciones de vida y gestión de la educación (CERIANI CERNADAS, 2018, p. 356).

Entre todas estas influencias, la misión inglesa Emmanuel tuvo especial relevancia como preludio del evangelismo étnico por sus expresiones litúrgicas que se articularon fluidamente con las formas de religiosidad indígena (CERIANI CERNADAS, 2007). Se trataba de una rama pentecostal que funcionó entre la década de 1930 y principios de 1950 en Formosa y Chaco, la política misional procuró alcanzar una asimilación de los indígenas a las formas de vida occidental

y cristiana, infundir una identidad nacional y un sentimiento patriota. Cristianizar, civilizar e integrar por medio del evangelio, el castellano, la escritura, la agricultura y el trabajo manual (CERIANI CERNADAS, 2009), en palabras de Wright (2002, p. 68) “una misión que quería enseñarles las bondades del Evangelio y transformarlos en útiles y ‘civilizados’ trabajadores”.

Con el emplazamiento de la iglesia Emmanuel comenzó un proceso de apropiación de elementos pentecostales (la teología del Espíritu Santo, el énfasis en los poderes divinos, la curación, las experiencias extáticas y emocionales), los cuales fueron articulados con los complejos cosmológicos y rituales de las sociedades nativas (CERIANI CERNADAS; CITRO, 2005). Además del trabajo con la misión pentecostal inglesa, algunos indígenas comenzaron a difundir entre su pueblo el culto evangélico experimentado con otros misioneros, destacándose la prédica del pilagá Luciano Corona y de los qom Pedro Martínez y Aurelio López quienes después de estar en contacto en Resistencia con el misionero pentecostal Juan Lagar de la misión Go Ye, propagaron el evangelio entre qom del Chaco y Formosa (MAST, 1972; TAMAGNO, 2007).

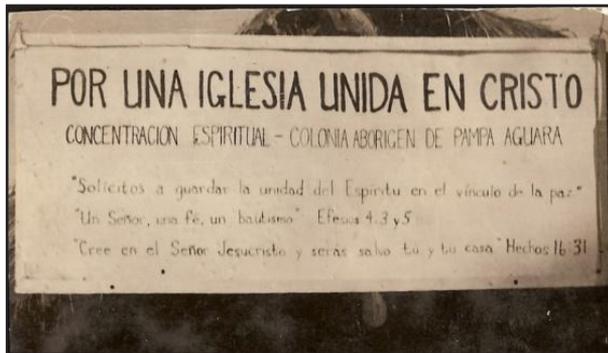
En la confluencia de estas experiencias previas, entre 1930-1940 se crearon iglesias indígenas en la región y surgió el evangelismo étnico o el *evangelio* (CERIANI CERNADAS, 2011), el cual fue cristalizado e institucionalizado con la creación de la primera iglesia indígena, la Iglesia Evangélica Unida o IEU (WRIGHT, 2002; CERIANI CERNADAS; CITRO, 2005). Desde sus orígenes el *evangelio* constituyó un espacio dinámico de relaciones de poder, surcado de ambigüedades y rivalidades: un complejo *campo sociorreligioso* de disputas por “el capital material y simbólico entre las diversas asociaciones (iglesias, ONG, emprendimientos misioneros), donde se articulan relaciones con los otros campos sociales (políticos, educativos, económicos) y se constituyen *habitus* identitarios específicos” (CERIANI CERNADAS, 2011, p. 6).

La IEU surgió entre los qom de Pampa Aguará<sup>4</sup>, en el contexto del emprendimiento misional “Nam Cum” iniciado por la iglesia menonita a principios de 1940 (imágenes 1 y 2), articulado con líderes qom quienes se propusieron constituir una institución religiosa autónoma independiente de las iglesias doqshi<sup>5</sup> (CERIANI CERNADAS, 2018).

<sup>4</sup> Paraje rural ubicado en el centro de la provincia del Chaco.

<sup>5</sup> Marca de plural que denota al “blanco” y/o “criollo” (CERIANI CERNADAS, 2018).

Imagen 1 y 2 – Encuentro religioso indígena. Pampa Aguará, mayo de 1955



Fuente: Archivo personal David García (2017).

A partir de 1951, Nam Cum estuvo a cargo del matrimonio compuesto por Albert Buckwalter y Lois Litwiller, quienes luego del primer tiempo de trabajo comenzaron a replantear el modelo misional vigente:

Por consiguiente, nuestros primeros años en esta tarea estuvieron llenos de frustraciones continuas; 1. No entendíamos a los indígenas. 2. Veíamos la imposibilidad de transformar en menonitas a los indígenas de las tres iglesias locales de la misión. 3. El trabajo relacionado con la administración de la misión (educación, agricultura, almacén, etc.) monopolizaba nuestro tiempo y energías y nos dejaba agotados y disgustados, sin ánimos para nuestro ministerio espiritual que en realidad considerábamos la parte primordial. (BUCKWALTER; LITWILLER, 2011, p. 194).

Ante dichos condicionamientos y el conocimiento del movimiento religioso pentecostal preexistente entre los indígenas,<sup>6</sup> en 1954 recurrieron al antropólogo y lingüista religioso William Reyburn para realizar un estudio sobre los qom y el movimiento religioso (REYBURN, [1954] 2003). En el estudio este religioso concluyó:

Encuentro pues cuatro aspectos, además de la evangelización, en las que creo que se necesita que los misioneros colaboren con las iglesias tobas:

- A. Capacitación de líderes tobas.
- B. Formación cristiana en la iglesia.
- C. Traducción de la Biblia.

D; Animar a la búsqueda del cristianismo responsable. (REYBURN, [1954]2003, p. 54).

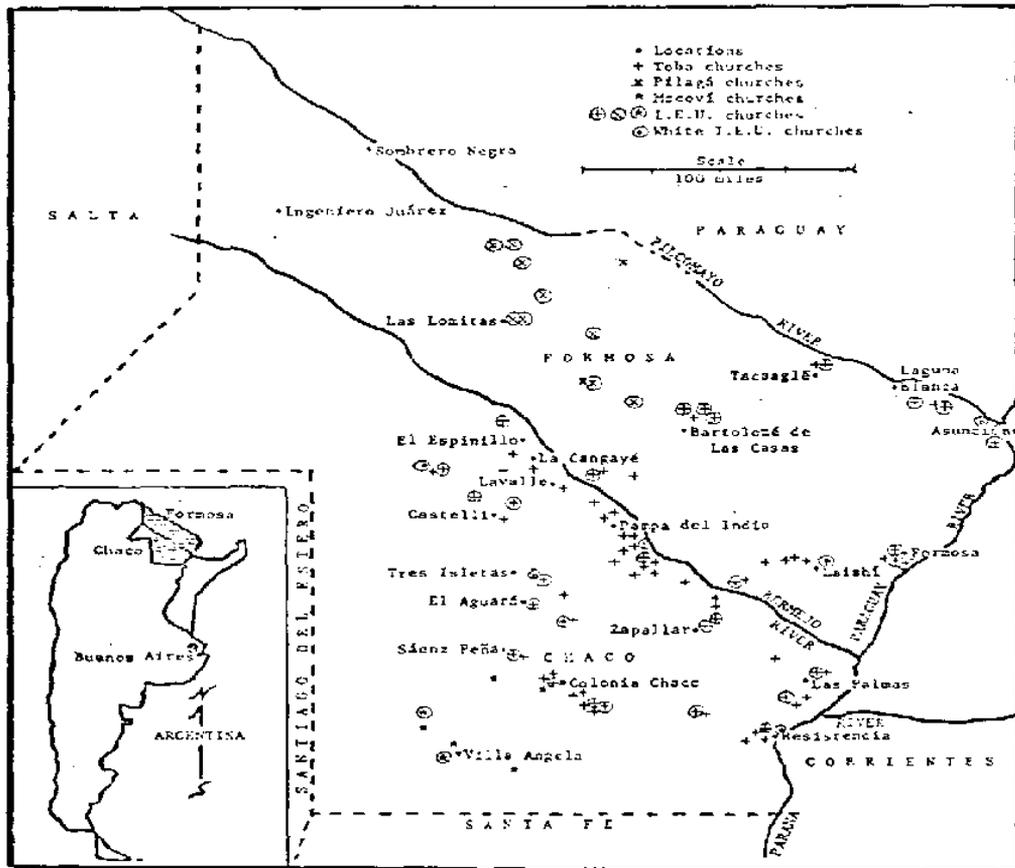
El estudio incidió en la transformación de la política misional menonita. A finales de los cincuenta disolvieron la misión y asistieron al proceso autonómico entre los qom con la conformación de su propia iglesia, la IEU, registrada oficialmente en 1961 por el Fichero de Culto N. 819 (WRIGHT, 1987). Durante las primeras décadas de consolidación, la institución estuvo a cargo de Aurelio López, quien contaba con una amplia experiencia y reconocimiento como líder religioso entre los indígenas del Chaco y Formosa.

Entre 1958-1968, la IEU fue ampliando su cobertura territorial y étnica: en sus comienzos tenía 800 miembros y 17 congregaciones entre qom y pilagá; hacia 1968 contaba con 2.000 miembros qom, pilagá y moquit (BUCKWALTER; LITWILLER, 2011, p. 191). Con el mapa siguiente (imagen 3) se tendrá una referencia espacial de la expansión del evangelio en las provincias del Chaco y Formosa y, como daremos cuenta subsiguientemente, la difusión simultánea de la cultura escrita:

---

<sup>6</sup> Al decir de Buckwalter y Litwiller (2011): “Ya existía un movimiento cristiano incipiente que incluía más de veinticinco iglesias en aisladas comunidades en el Chaco central, organizadas por los mismos indígenas” (BUCKWALTER; LITWILLER, 2011, p. 195).

Imagen 3 – Locación de las iglesias, 1971



Fuente: Mast, 1972.

Para Buckwalter esto significó una conversión en su tarea misional, en el sentido de autoadscribirse como hermano y no “señor” de los indígenas:

Brothers, not lords

What we missionaries did then, amounted to a conversion experience for us. Instead of condemning the log seat as a sign of “primitiveness”, we deliberately accepted God’s call to go and sit on it. The log seat with a Toba preacher sitting beside a Mennonite missionary might be considered the symbol of our new relationship. Together we are looking to God; together we are studying his Word; together we are praying to him; together we are following his Spirit; together we are seeking the lost; and together we are

suffering for the sake of Jesus Crist.<sup>7</sup> (BUCKWALTER, 1957, p. 9-10. Destacado en original)

En la trayectoria histórica misional protestante entre indígenas del Chaco argentino, esto significó una redefinición en la construcción de los sentidos de la aboriginalidad: el *Otro hermano indígena* implicó que los qom ocuparan lugares de liderazgo, configurándose nuevas redes de poder político étnico a lo largo de la región. Al interior de la experiencia misional menonita, a partir de esta reconfiguración surge el equipo de “Obreros Fraternalistas”, aún presentes en la actualidad con una fuerte influencia en la formación de los líderes religiosos de la IEU (CERIANI CERNADAS; CITRO, 2005).<sup>8</sup> Esta reconfiguración, que se traduce en una política misional protestante de formación religiosa basada en la hermenéutica bíblica, permite problematizar el papel de la cultura escrita para así dimensionar los alcances de la autonomía indígena en la constitución del campo sociorreligioso del Evangelio.

Con el giro en la política misional, el eje medular del accionar de los menonitas se reorientó hacia la evangelización en lengua nativa, y a enseñar a los indígenas a leer en su propio idioma: “the Indians shall form a church of the redeemed, and that this body will stand after the missionaries are gone. In order for this to be possible, the Indians must have the Word of God [...] in their mother tongue” (BUCKWALTER, 1951, p. 4).<sup>9</sup> Para ello, Buckwalter inició la escrituración y estan-

<sup>7</sup> En castellano: *Hermanos, no señores. Lo que los misioneros hicimos entonces equivalió a una experiencia de conversión para nosotros. En lugar de condenar el asiento de madera como signo de algo “primitivo”, deliberadamente aceptamos el llamado de Dios para ir y sentarnos en ese asiento. El asiento de madera con un predicador Toba sentado al lado de un misionero Menonita podría ser considerado el símbolo de nuestra nueva relación. Juntos estamos buscando a Dios, juntos estamos estudiando su Palabra, juntos le estamos rezando, juntos estamos siguiendo su Espíritu, juntos estamos buscando al perdido, y juntos estamos sufriendo por Jesucristo.* Traducción realizada por Jesús Lenain del Departamento de Lenguas Extranjeras, Fac. de Humanidades, UNNE.

<sup>8</sup> Al decir de César Ceriani Cernadas y Silvia Citro (2005): “Las tareas de apoyo que realizan actualmente los “obrero fraternales” menonitas en la Iglesia Evangélica Unida abarca diferentes actividades, como las visitas de parejas de misioneros a las iglesias (generalmente para los Aniversarios de las mismas o algún Cumpleaños), la asistencia y apoyo a las Convenciones Generales, la realización de “Círculos Bíblicos” y “Estudios Bíblicos” para los pastores y fieles y la edición de un boletín titulado “Nuestro Mensajero” (*Qad’aqtaxanaxanec*) y otros materiales escritos que son enviados a las iglesias”.

<sup>9</sup> En castellano: *esperamos que los Indios creen una iglesia de redimidos y que este cuerpo sobreviva luego de que los misioneros se retiren. Para que esto sea posible, los Indios deben tener la Palabra*

darización de la lengua qom, y la traducción de la Biblia a este idioma. Respecto del trabajo, en una entrevista la menonita Lois Litwiller señaló lo siguiente:

*[...] nuestro trabajo se concentró exclusivamente en relación a la Iglesia entre los Tobas, específicamente en la traducción de la Biblia al Toba, comenzando con el Nuevo Testamento. [...] el incentivo para aprender a leer en Toba entre los/las creyentes Tobas, es leer la Biblia en su idioma, es poder escuchar a Dios hablándoles en su propia lengua. A medida que el traductor toba, asesorado por Alberto, traducía al Toba los libros de la Biblia, Alberto los publicaba en ediciones provisionarias que leía durante los servicios religiosos en las iglesias. (LITWILLER, 2016).*

Las actividades vinculadas con la cultura escrita devinieron centrales en las acciones misionales. Sumada a la estandarización del qom, Buckwalter escribió progresivamente el pilagá y el moqoit, elaboró un vocabulario del qom, editó y publicó el periódico “Qad’aqtaxanaxanec” (desde 1954), alfabetizó a indígenas, y enseñó el idioma a otros misioneros protestantes que trabajaban con grupos qom.

En estos procesos de escrituración participaron el líder religioso qom Francisco Rodríguez, y sus hermanos Cristóbal y Roberto Rodríguez (SÁNCHEZ, 2005). El estudio realizado por Wright (1987) aporta elementos para analizar la significación que tuvo por parte de los indígenas la escrituración del idioma: “La cristalización de la lengua a través de textos escritos es un fenómeno que tiene un fuerte impacto entre los toba, ya que les crea por un lado un sentimiento de extrañeza al poder pronunciar voces de la lengua materna leyendo letras del alfabeto castellano” (WRIGHT, 1987, p. 8).

En la tarea de traducción de la Biblia a los idiomas nativos participaron el qom Orlando Sánchez, el moqoit Roberto Ruiz y el pilagá Ramón Tapicero (imagen 4). Para realizar esta tarea, Sánchez, Ruiz y Tapicero fueron capacitados en organizaciones religiosas internacionales: “En el año 1972... yo estaba asistiendo a un curso de escritura y traducción organizado por las Sociedad Bíblica Unida Mundial, junto con el Pastor menonita Alberto Buckwalter, Roberto Ruiz (mocoví) y Ramón Tapicero (Pilagá) en Asunción del Paraguay...” (SÁNCHEZ, 2009, p. 206).

---

*de Dios [...] en su lengua materna.* Traducción realizada por Jesús Lenain del Departamento de Lenguas Extranjeras, Fac. de Humanidades, UNNE.

Imagen 4 – Encuentro de traductores bíblicos, Cerrito Paraguay, 1972. En el medio de la foto Ramón Tapicero, Cornelio Castro y Roberto Ruíz; el primero a la izquierda es Albert Buckwalter.



Fuente: Archivo personal David García.

El trabajo lingüístico contó con el auspicio de varias instituciones protestantes ocupadas en la traducción, impresión y divulgación de la Biblia: la citada Sociedad Bíblica Unida (SBU), la Sociedad Bíblica Americana y la Sociedad Bíblica Argentina (SBA). Dentro de los repositorios consultados, también hemos encontrado referencias a intercambios epistolares de Buckwalter con el Instituto Lingüístico de Verano, lo cual sugiere una colaboración con dicha organización para realizar la tarea.

Para el año 1968 esta tarea de traducción se concretó mediante una versión bilingüe qom-castellano del libro de San Marcos. Hacia 1972 el equipo de traductores menonitas e indígenas tradujo Hechos de los Apóstoles, Corintios I y II, Tesalonicenses I y II, Timoteo, Tito, Juan, algunos pasajes bíblicos y más de 120 historias del Antiguo Testamento (MAST, 1972). Dentro de la política misional menonita, la selección de dichos libros no fue arbitraria:

Se recomienda que **estos libros sean traducidos** al idioma toba, dándoles así, **la base** o el centro **de la verdad** del Nuevo Testamento. Marcos es claramente el mejor **libro inicial para esta gente indígena que tan recientemente se ha convertido del paganismo**. Hechos es importantísimo para **darles la historia de la Iglesia**. Juan da una **vista diferente y significativa de Jesús**. Romano brinda una **síntesis excelente de las doctrinas básicas** del Nuevo Testamento. **Para ciertos problemas especiales, como por ejemplo la tendencia de los tobas a ser dependientes de otros**, la Segunda Epístola a los Tesalonicenses sería muy útil. (BUCKWALTER; LITWILLER, 2011, p. 224-5. El destacado en negrita es nuestro)

Desde una perspectiva sociolingüística, encontramos similitudes con el proceso de “reducción literaria indigenista” acontecido en la década del ’70 entre los guaraní del Paraguay por la intervención de agencias religiosas como el Instituto Lingüístico de Verano (MELIÀ, 1995). En el Chaco, la tarea también implicó un proceso de estandarización gramatical del qom bajo la variedad dialectal hablada en el centro y noroeste provincial:

[...] during most of the month May, the Gospel of Mark was revised and a tentative mimeographed edition of fifty copies was published. These copies are in the hands of many of the church leaders and other interested persons who may be able to help in weeding out translation errors and deficiencies. As well, to check for dialect discrepancies.<sup>10</sup> (BUCKWALTER, 1965, p. 1).

La tarea misional de escrituración fue un espacio de ejercicio del poder *sobre* la escritura: los misioneros intervinieron en la definición de las normas de escrituración del qom, las formas de su enseñanza, los usos y los espacios legitimados para ponerlo en práctica, siendo el religioso el dominio por excelencia (PETRUCCI, 1985; 1988; 1993).

### **3 ESCRITOS (DE) QOM EN EL DOMINIO RELIGIOSO. DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA LECTORA A LA**

<sup>10</sup> En castellano: *durante la mayor parte del mes de Mayo, el Evangelio de Marcos fue revisado y una edición mimeografiada tentativa de cincuenta copias fue publicada. Estas copias se encuentran en las manos de muchos de los líderes de la iglesia y otras personas interesadas quienes pueden ayudar en eliminar nuestros errores de traducción y deficiencias. Asimismo, pueden ayudar a controlar las discrepancias dialectales.* Traducción realizada por Jesús Lenain del Departamento de Lenguas Extranjeras, Fac.de Humanidades, UNNE.

## **PRÁCTICA DE ESCRITURA EN QOM**

En la configuración del campo sociorreligioso del evangelismo étnico fue fundamental la difusión de la cultura escrita, constituyéndose el dominio religioso en un espacio privilegiado de apropiación del mundo letrado entre los indígenas. En perspectiva de mediana duración, el proceso estuvo vinculado a la historia general del protestantismo y, particularmente, a la historia de su ramificación entre indígenas del Chaco argentino. En este proceso tuvo un lugar preponderante la lectura directa de las sagradas escrituras, lo cual le otorgó al evangelismo el lugar de “religión del libro” (LYONS, 2012). En el contexto argentino, desde su inserción a principios del siglo XX los misioneros protestantes desarrollaron una política de promoción de la lectura relacionada principalmente con la evangelización y la formación teológica.

La Biblia fue el canon literario principal en este dominio, que pasó a constituirse en la lectura de cada fiel (CHARTIER, 1999). Para promover la lectura en lengua vernácula se propició un conjunto de condiciones materiales: los misioneros protestantes intervinieron en la escrituración de idiomas indígenas de la región; tradujeron fragmentos de la Biblia, elaboraron textos para la enseñanza de la lectura y escritura (cartillas de alfabetización, vocabularios y gramáticas), y escritos varios de carácter religioso (epístolas, himnarios, actas eclesiásticas). De manera conjunta, las prácticas de alfabetización religiosa acompañaron al proceso de estandarización de las lenguas nativas y a la apropiación de la cultura escrita (ARTIEDA, 2012; CERIANI CERNADAS, 2011; ALMIRON, 2014).

En la historia de intervención misional entre indígenas del Chaco argentino, lo distintivo de la década del '50-'70 fue la creación de la IEU y la escrituración del qom, procesos estructurantes que cristalizaron la difusión del evangelio y conformación del campo sociorreligioso étnico. Según describió Wright (1987, p. 8):

La influencia de los textos cristianos traducidos se da a través de cartillas que confeccionan los menonitas [...]. También redactan papeletas que contienen alguna reflexión sobre temas bíblicos a las que suele añadirse un cronograma de las principales actividades que desarrollará la IEU en sus distintos asentamientos de la región chaqueña. Esto permite lograr una distribución dinámica de información en lengua toba, y contribuye a que la vida institucional de la IEU –“cultos”, bautismos, reuniones generales- sean conocidas por un gran número de personas. Por toda la geografía del Chaco circulan

libros bíblicos, cartillas, almanaques, etc. escritos en toba de la región de Sáenz Peña y Castelli [...].

A partir de estas condiciones simbólicas y materiales, los indígenas hicieron usos heterogéneos de las prácticas de escritura y de lectura. Aunque en determinados espacios se difundieron socialmente en simultáneo, requieren de una doble historización buscando aprehender cómo se fueron constituyendo las capacidades históricas de leer y de escribir dentro del dominio religioso. A continuación nos centramos en materiales escritos en qom por indígenas, orientando el análisis alrededor de la serie de interrogantes canónicos: qué, cuándo, cómo, quién, por qué, para quién se escribe (PETRUCCI, 2002, p. 32).

En el corpus seleccionado hallamos indicios de prácticas y textos diversos producidos por indígenas de las provincias del Chaco y Formosa en este período. Usos religiosos, lingüísticos y educativos, que no se presentaban de manera aislada, sino que estaban interrelacionados e inscriptos en el dominio religioso. Entre otros, los qom escribieron epístolas, reflexiones bíblicas y participaron en la elaboración de cartillas de alfabetización. Materiales escritos monolingües en qom o bilingües qom-castellano. Seguidamente presentamos tres ejemplos que hemos enumerado: las dos primeras consisten en una escritura individual, manuscrita o impresa, la tercera en una autoría colectiva en la que participaron indígenas y misioneros protestantes no indígenas.

### ***a. Nawa qom l'aqtaqa (En lengua qom). Epístolas indígenas en el dominio religioso***

Entre 1965-1970 el qom Carlos Mansilla, residente en ese momento en la localidad de San Carlos (Formosa), escribió y envió un conjunto de once cartas destinadas a Llanooxochi o Albert Buckwalter. Son escrituras manuscritas, en cursiva, en idioma castellano o bilingües qom-castellano, generalmente en papel de cuaderno.

El contenido de las cartas se refiere a actividades religiosas de la localidad; escenas de lectura individual y colectiva; del aprendizaje del qom escrito y el castellano; la creación de espacios de enseñanza para “aprender el idioma (qom)”; solicitudes recurrentes de envíos de textos escritos en castellano y en qom. Son

fuentes que permiten evidenciar el valor significativo que la cultura escrita tenía para Mansilla<sup>11</sup>.

*Hermano*

*Alberto*

*hace mucho año que no escribo ahora te mando esta carta sabe que yo quiero una revista visual si tiene que me mande [...] y quiero una revista de letra de Toba y Castellano por favor hermano Alberto que me contesta. (MANSILLA, 31 de mayo de 1965).*

*[...] hermano Llaanoxochi yo poco entindo de mi yoma pero yo lee siempre yo quiero que mande más de mi palabra mia por su cartita ha tecto de la Biblia mejor y mi hijito tambien conozco poco de nuestra palabra nosotros no sabemos todos los Castellanos. (MANSILLA, 23 diciembre de 1965).*

*[...] quiero que me manda la constestaciones (**naua qom l'aqtaqa**) sabe hermano de mi alumno quieres conocer de nuestra dioma.<sup>12</sup> (MANSILLA, noviembre de 1966. El destacado en negrita es nuestro).*

En el fragmento precedente puede leerse cuando aparece por primera vez, en dicho intercambio epistolar, una frase en qom escrita por Mansilla. A partir de 1967 las cartas fueron bilingües, lo que nos sugiere el aprendizaje progresivo que Carlos Mansilla tuvo del qom escriturado. Asimismo, pueden vislumbrarse las prácticas de lectura en qom que le precedieron:

*Estimado hermano don **Llaanoxochi amm ŷaqaŷa am ŷataxala madé ha badiaten dan l,a,tax ni Dios** y ya sabe leer la Biblia pero yo no sabe decir, y leo su carta del mensaje de la palabra de Dios.<sup>13</sup> (MANSILLA, noviembre de 1967. El destacado en negrita es nuestro).*

*Bueno hermano Alberto no te olvide cuando hay libro de hecho por la Eyoma de Toba.*

*Este hermano Alberto usted sabe todo la yoma de Toba cuando me escriba entonce con la yoma de Toba.*

*este yo creo avan hacer al hermano de 19 de abril*

<sup>11</sup> Advertimos que en las transcripciones de los textos escritos por los qom respetamos la ortografía original en los dos idiomas.

<sup>12</sup> En castellano: (*la lengua qom*). Traducción realizada por David García.

<sup>13</sup> En castellano: *Llaanoxochi a vos mi hermano mi líder tu que saber la palabra de Dios*. Traducción realizada por David García.

***Nagui Samaq da iquinaxanaxac 'enauac na ŷaqaŷanicpi na netaña na Chaco Sáenz Peña.***<sup>14</sup> (MANSILLA, marzo de 1969. El destacado en negrita es nuestro).

*Y saludo al hermano don Miguel todos los hermanos los que gosande*

*Y tu carta yo lee de nuestra dioma y la gente contenta sabe bien porque nuestra diomas.* (MANSILLA, noviembre de 1969).

El último material epistolar que presentamos (imagen 5) nos aporta indicios sobre la función otorgada a la escritura en qom, que constituía un medio privilegiado para la comunicación con el menonita Buckwalter y la lectura de versículos o capítulos de la Biblia que eran traducidos al idioma y difundidas en la región. Anticipamos la traducción al castellano del fragmento en qom que se observa en la fuente:

*Ya recibí tu carta la que me enviaste. El día 27 de mayo. Y yo estoy muy agradecido por texto que mandaste. Hermano Llanoxochi manda otro texto del libro de nuestro padre Dios. Que está dentro de la biblia pero en el idioma qom yo entiendo muy poco mi propio idioma pero igual voy a seguir estudiando.* (Traducción realizada por David García).

---

<sup>14</sup> En castellano: *Ahora mando saludos a todos mis hermanos de Chaco Sáenz Peña.* Traducción realizada por David García.

Imagen 5 – Epístola de Carlos Mansilla, 1970

San Carlos 6 de Julio de 1970  
Amor  
Alberto Buckwalter  
Anashi Saconquet aso. eke Maji ~~ca~~ajim anamax son  
na aq 27 som Ca agoxiic Mayo  
gag ajim galota dari  
niachie a na max yim tecto  
yagayna Ulaanoxcochi anamax Ca  
lya tecto Cami lede ni gatta Nies ma yi huaique  
na la Biblia Naachi naua na lqaxta qa na qom  
Qag ajim sagalliguemo da Sayaten nam maiehi yatega  
qadi chieam na pagena lo  
hermano Alberto yo poco  
Entiendo de sni idioma pero yo me gusta leer  
saludo En to familia todo los de mas  
hermano, Miguel  
te espero la contestacion  
Saludo muy atentamente  
Carlos Mansilla

Fuente: Mennonite Church USA Archives.

### **b. Qad'aqtaxanaxanec. Nuestro Mensajero: de las escrituras marginales y subordinadas de la autoría indígena**

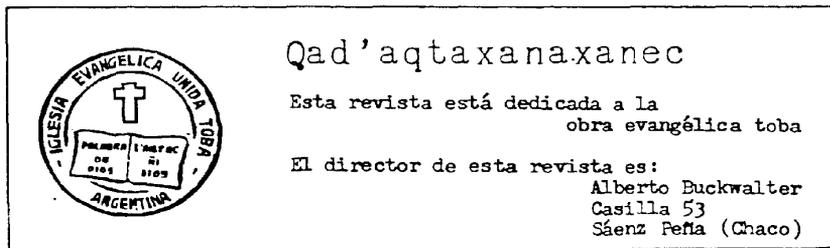
El “boletín oficial” de la IEU fue confeccionado a partir de 1955, y estaba destinado a miembros de las congregaciones diseminadas por el Chaco argentino. La selección de números consultados que abarca el periodo 1958-1977 cuenta con distintas secciones bilingües qom-castellano elaboradas por menonitas y, en algunas, también contó con la participación de indígenas. Fueron editadas en versión impresa evidenciando el interés por su reproducción y difusión. Durante los primeros años Albert Buckwalter fue director de la revista. Tomaremos dos ejemplos para describir sus contenidos y las formas de participación escrituraria de indígenas.

La edición de noviembre de 1958 (n. 3, Año 3) está escrita en letra imprenta y cuenta con imágenes, algunas de las cuales son fotografías que ilustran escenas de lectura indígena, individuales o colectivas. Incluye reflexiones bíblicas; noticias de actividades de la IUE; un cancionero; un artículo sobre los trabajos de traducción de la Biblia en varios idiomas indígenas, incluyendo versículos bíblicos traducidos (al qom, wichí, pilagá, guaraní, tzeltal, piro); la transcripción de un mensaje oral del qom Antonio Leiva (no se proporcionan referencias del autor de la transcripción).

En una ubicación próxima a los datos editoriales (imagen 6) fue mencionada la colaboración de los indígenas Aurelio López y Manuel Alegre, ambos dirigentes importantes dentro de la jerarquía eclesial de la IEU, sin presentar datos específicos de las formas en que participaron para la elaboración del número. La mención por fuera del recuadro parece hablarnos de una participación escrituraria marginal, y de una relación con la cultura escrita subordinada – al menos en este espacio – a la dirección material y simbólica de los misioneros menonitas:

Imagen 6 – Datos editoriales de la revista *Qad'aqtaxanaxanec*.  
*Nuestro Mensajero*

Ayudaron en la preparación de esta revista los siguientes hermanos:  
Aurelio López, Campo Medina; Manuel Alegre, Legua 9.



Fuente: [www.chacoindigena.net](http://www.chacoindigena.net)

En la edición de septiembre de 1977 de la revista se incluyeron secciones escritas por indígenas: una de Orlando Sánchez, a quien hicimos referencia anteriormente, que participó con Albert Buckwalter en la traducción de la Biblia al qom; la otra sección fue escrita por Moisés Medina, de Formosa. El texto realizado por Orlando Sánchez cuenta con su autoría indicada al final, está escrito en letra imprenta y exclusivamente en castellano. Se trata de una entrevista al qom Juan Fernández, oriundo del noroeste del Chaco, y su contenido versa sobre la historia de expansión

del evangelio entre los indígenas de esta provincia. En el relato, Fernández también refirió a sus prácticas de escritura como medio de contacto con el misionero de la iglesia Go Ye: “Escribí a don Juan Lagar, y él me contestó mi carta invitándome a ir para Resistencia” (QAD’AQTAXANAXANEC, 1977, p. 6). En este ejemplo, la escritura cumplía una doble función: lingüística y religiosa. Por una parte, articulaba un discurso oral con la escritura; por otra, contribuía a la socialización de la historia del evangelismo étnico entre los potenciales “lectores religiosos indígenas”.

En el escrito de Medina: “Como Dios me ayudó en mi vida”, el tipo textual era narrativo, escrito primero en qom y luego en castellano. Describió en primera persona situaciones vivenciales propias, en clave de lectura religiosa:

[...] Qaq ngui na la semana sa ishit da ashic cha’ayi huo’o de’eda estudio. Nachi ñi ilo ÿiguenaaua añi ÿachodo ÿoqchigui nachi nvidaxat. Cha’ayi saxanaxa ishit da sa’ada’t cha’ayi can tiempo por el ne’ena estudio Dios l’aqtac.

Yo quiero da aylim sañaten y después da ime ne ‘ena estudio nchida saáda’t ñi ilo, pero mashi huoó ca sañaten. Nachidata.<sup>15</sup> (Medina en QAD’AQTAXANAXANEC, 1977, p. 9).

Si bien la sección escrita por Sánchez fue redactada en castellano, la incorporamos porque nos proporciona una lectura global del número y el análisis de ambos textos viabiliza una construcción simbólica religiosa que operaba en el plano colectivo: de “cómo fue recibido el evangelio cuando recién llegó entre los indígenas” (SÁNCHEZ en QAD’AQTAXANAXANEC, 1977, p. 5); pero al mismo tiempo individual, de “como Dios me ayudó en mi vida” (Medina en QAD’AQTAXANAXANEC, 1977, p. 9). Asimismo, a diferencia del boletín de 1958, en el editado en 1977 hay un proceso de construcción, inclusión y visibilización del indígena “autor”, es decir, de una escritura de autoría indígena.

### ***c. Lede Qom (Escritos de los Qom). La enseñanza de la lengua qom escriturada***

El último material que presentamos es una cartilla utilizada para la alfabetización en qom en una misión protestante situada en el noroeste del Chaco. Fue elaborada por la alfabetizadora principal, la misionera norteamericana Virginia

---

<sup>15</sup> En castellano: *Ahora no puedo ir a buscar mi bicicleta por el estudio que estamos haciendo esta semana. Pero mandé a mi suegro. El ya trajo mi bicicleta. Cuando termina el estudio voy a armarla. Pero primero quiero aprender la palabra de Dios. Después voy a armar mi bicicleta.* Traducción incorporada en Qad’aqtanaxanec (1977, p. 10).

Bunn, en conjunto con el qom letrado José Romero, en consulta con ancianos de la zona para la inclusión de contenidos, y con el asesoramiento lingüístico de Albert Buckwalter. Los datos de autoría y edición no fueron consignados, pero otras fuentes permitieron reconstruir el proceso de producción de la cartilla e identificar la autoría colectiva.

El título de esta cartilla puede ser traducido al castellano como “Escritos de los Qom”. (imagen 7) La portada ilustra una escena de lectura entre dos indígenas, en la cual se sugiere que un adulto enseña a leer un texto a un joven, ya que el primero está más cerca del texto y señala unas líneas, y el segundo, más alejado, parece apuntar hacia el mismo lugar. En el título se resumen la modalidad de producción presentada en los apartados anteriores (cartas y boletín en qom), y la escena de lectura donde un indígena enseña a otro (imagen central de portada) proporciona indicios de la relevancia otorgada a la participación indígena. Se trata del marco ideológico antes reseñado, en el que la apropiación de los qom de la cultura escrita constituye un dato central para los misioneros.

Imagen 7 – Lede Qom. Cartilla de alfabetización



Fuente: Archivo de la Asociación Amigos del Aborigen

En el proceso de circulación de la cartilla hemos encontrado otra copia con una modificación lingüística parcial al título: “Lede Na Qom” (imagen 8). La misma podría estar relacionada con el proceso de escrituración y el uso de la cartilla entre otras variedades dialectales del qom. Es también la diferencia observada en una cartilla para niños, donde fue incorporado el uso del “Na” y nos sugiere su elaboración posterior.

Imagen 8 – Lede NA Qom, s/f. Cartilla de alfabetización



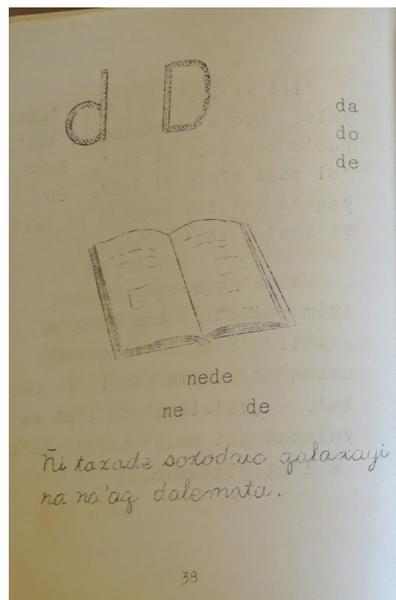
Fuente: Mennonite Church USA Archive.

Además del etnónimo y la corrección, es importante detenerse en el otro término principal que aparece en otras páginas de la cartilla: *Nede* (libro), que nos ofrece indicios sobre el proceso de estandarización de la lengua y sus expresiones al interior de la alfabetización (imagen 9). En los momentos de traducción y análisis de las cartillas compartidos con el qom David García, una de sus primeras reflexiones fue el uso de la /d/ en vez de la /r/ en la palabra *Nede*: “Pero esa es la que lleva sonido de “ere”, se escribe *Nede* pero es *Nere*” (entrevista a García, 2017). Varios estudios lingüísticos que cubren variedades de Chaco y Formosa se han ocupado de este fonema /d/ que también se realiza como vibrante simple

[r] (CENSABELLA, 2002; MESSINEO, 2003; CARPIO, 2012). Esta realización, junto con [d], puede ser pensada como variantes facultativas, es decir, como dos sonidos permutables, que pueden aparecer en los mismos contextos, pero que no producen cambio de significado (GONZÁLEZ, 2015).

En términos de discusiones lingüísticas, el sistema fonológico resulta de una construcción donde, en este caso, parece haberse optado por seleccionar /d/ o /r/ a la hora de armar el sistema de escritura del qom. Esto, nos permite evidenciar las relaciones de poder inscriptas en la escritura, donde se impuso un uso sobre el otro y, en términos más generales, un *poder sobre la escritura* qom definiendo la norma, las formas de enseñanza y los usos legítimos en el grupo social (PETRUCCI, 2002). Es decir, además del contexto multilingüe de la alfabetización, es necesario advertir los procesos de estandarización al interior de la lengua qom y las discrepancias suscitadas entre el lenguaje oral y la escritura. En el caso que nos ocupa, Nede fue la palabra elegida para introducir y reforzar fonológicamente la /d/ en los procesos de enseñanza de la escritura qom:

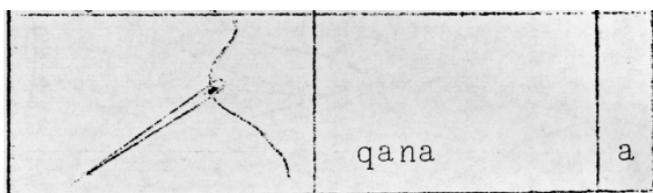
Imagen 9 – Lede Qom, s/f. Cartilla de alfabetización



Fuente: Archivo personal José Oyanguren.

La cartilla está compuesta de 51 páginas y 28 lecturas, introduciendo a la escritura cursiva e imprenta. En cada lectura se recurre al uso de imágenes que representan el tema general abordado (imágenes 10, 11, 12 y 13). La organización del documento permite inferir la secuencia de enseñanza prevista para la alfabetización: en las siete primeras páginas se presentan palabras generadoras, de las cuales se resalta una vocal.

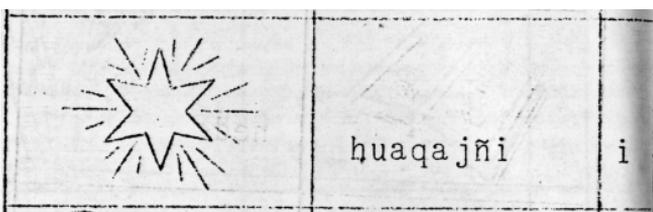
Imágenes 10, 11, 12 y 13 – Lede NA Qom, s/f. Cartilla de alfabetización



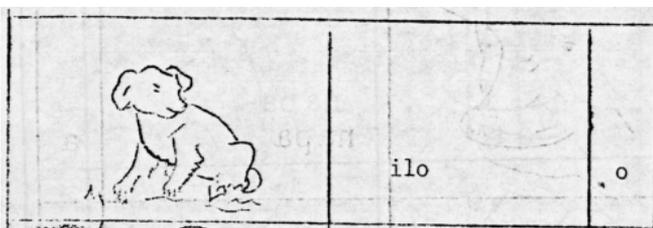
Aguja



Libro



Estrella



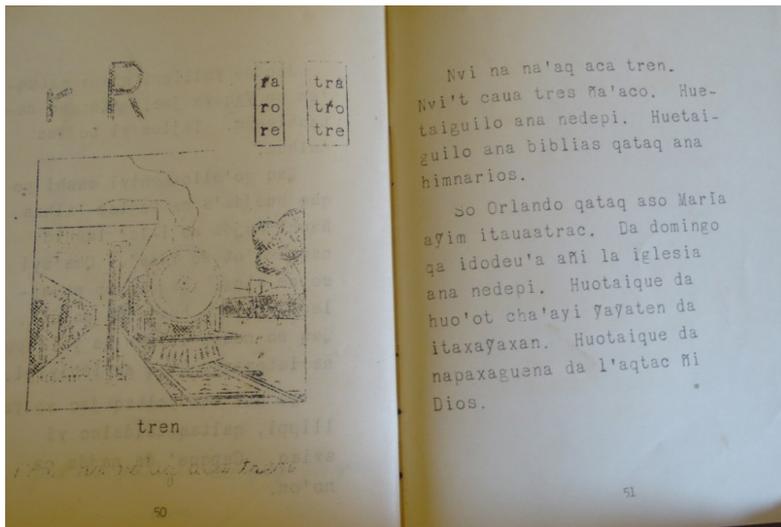
Perro

Fuente: Mennonite Church USA Archive.

Desde la página 8 a la 51 se van presentando las 21 consonantes del alfabeto qom, que se asocian a una palabra, luego a una oración y finalmente a un texto extendido compuesto por dos a tres párrafos. Tanto la iconografía como la escritura representan acciones (“está llorando”, “corramos”, “caminando”, “vamos a mi casa”), escenas de la vida cotidiana (“me enfermé, estoy enfermo”; “va a llover; está nublado”) y del medio circundante del noroeste chaqueño (de lo que en la toponimia qom es denominado “rapiguem” y que es señalado en la cartilla como el monte). Se hace mención a la vegetación (frutos de la recolección como la chaucha del algarrobo), sus usos, los trabajos habituales (por ejemplo, el tejido con chaguar de las mujeres), los juegos infantiles.

La apelación al etnónimo Qom es constante en la cartilla, se la puede hallar en varias lecturas. Aparece como palabra generadora en una de ellas, donde se forman expresiones como “Somos qom, ustedes son qom. Hay muchos qom acá. Somos muchos”. La lectura de cierre de la cartilla es sobre la difusión del evangelio y su relación con la cultura escrita; refiere a la llegada en el tren de la Biblia y los himnarios (imagen 14), y su reparto el domingo en la iglesia:

Imagen 14 – Lede Qom. Cartilla de alfabetización. S/f



Fuente: Archivo personal José Oyanguren.

#### **4 ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES: LECTURAS ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE, EN UNA HISTORIA DE APROPIACIONES MÚLTIPLES**

En los dos subtítulos anteriores describimos la experiencia de inserción misional de protestantes entre indígenas del Chaco argentino y su devenir en la constitución del campo sociorreligioso del evangelismo étnico, deteniéndonos en la creación de la IEU hacia finales de la década del '50. Por sus contribuciones a este último, presentamos sintéticamente la política misional de la Iglesia Emanuel (Formosa) y de la misión Nam Cum (Chaco), aludiendo al proceso de reconfiguración del modelo misional a través de la disolución de la misión y la conformación del grupo “hermanos fraternales” de la IEU.

Asimismo, mostramos el lugar relevante que ocupaba la cultura escrita dentro de los proyectos misionales destinados a indígenas, y reconstruimos concisamente un conjunto de acciones que los misioneros protestantes realizaron: escrituración de los idiomas nativos, traducción de la Biblia, prácticas de alfabetización y elaboración de materiales de lectura. Hicimos referencia de las similitudes de las acciones desarrolladas por el menonita Albert Buckwalter, con lo que dimos cuenta de una continuidad histórica con las prácticas relacionadas con el mundo letrado de otras misiones que la precedieron.

Con ello pudimos dar cuenta de cómo en simultáneo a la apropiación del evangelismo pentecostal y la constitución del campo sociorreligioso étnico, los indígenas se apropiaron de la cultura escrita y del qom escriturado y estandarizado. En ese contexto, reconstruimos prácticas escriturarias de indígenas inscriptas en el dominio religioso. Los resultados nos aportaron indicios de que la práctica de escribir fue realizada sobre todo por varones adultos, no hallándose referencias a los usos de la escritura por parte de mujeres u otros grupos etarios.

Asimismo, pudimos reconstruir que la escritura ocupó un lugar menos destacado con relación a las prácticas de lectura, permitiendo sostener la hipótesis de que durante las primeras décadas (1950-1970), la construcción de la aboriginalidad dentro del dominio religioso estaba más orientada a un indígena lector que escribiente. La construcción como indígena lector y autor tiene una paulatina emergencia hacia finales de los '70. En esta década los misioneros protestantes comenzaron a realizar “Cursillos para escritores” indígenas, como lo evidencia la

edición del Qad'aqtaxanaxanec de abril de 1979 (imagen 15), donde encontramos referencias a los mismos:

Imagen 15 – Artículo sobre talleres para escritores indígenas. Revista “Qad'aqtaxanaxanec. El Mensajero”

**ESCRITORES PARA CRISTO**

Con la ayuda de Dios pensamos tener otro Cursillo para Escritores en el Lote 68, Formosa. La fecha será del 26 de agosto al 2 de setiembre de este año, 19 79.

Si usted quiere participar, hable conmigo, o escriba, dirigiendo su carta a la Casilla 196, Formosa. Pensamos invitar a más o menos 20 personas para el Cursillo.

Oren por los jóvenes que están aprendiendo a escribir para Cristo!

Willis Gabriel Horst y Berta  
(Qanaxaxoxoyi qataq Paloqte)  
obreros fraternales  
Casilla 196, 3600 Formosa

Fuente: Extraído de [www.chacoindigena.net](http://www.chacoindigena.net)

Finalmente, entre los materiales elaborados por el menonita Buckwalter se encontraba el Vocabulario Toba (1980), un texto lingüístico fundamental para la lectura en idioma indígena que a finales de la década de 1980 se utilizaba para la alfabetización inicial en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural. En el prefacio del texto, el misionero aludía a la contribución de indígenas para la producción del libro, entre los que destacó a Francisco Rodríguez como ayudante principal durante la primera década.

En la introducción de este artículo referimos al evento de la Feria del Libro efectuada hace pocos meses donde el qom Orlando Sánchez, quien también había participado del proceso de escrituración del qom, la traducción de la Biblia y de la producción del Vocabulario Toba (1980), y en esa ocasión presentó a su vez el *Vocabulario Qom* explícitamente reivindicado como una herramienta para la “descolonización de la historia qom y de la educación bilingüe e intercultural”.

El recorrido histórico realizado a través de la escritura de distintos textos por parte de algunos referentes indígenas qom (cartas a un misionero, boletín religioso y cartillas de alfabetización), nos permite contextualizar esta expresión de Orlando Sánchez, atendiendo a cómo la participación de los indígenas fue reconocida progresivamente por los misioneros en el marco de la emergencia de una iglesia evangélica de cuño propio, donde los hermanos ocuparon un lugar subordinado pero fundamental: la apropiación de la lengua qom y las prácticas escriturarias en qom reivindicadas por los indígenas del Chaco argentino se inscriben en dichos procesos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALMIRON, Victoria. Leer y escribir en Qom. Alfabetización en el marco de un proyecto misional protestante. Juan J. Castelli, Chaco (1964-1973c). *In: JORNADAS JÓVENES INVESTIGADORES*, 22., Playa Ancha, Valparaíso, Chile. *Anales [...]*. Playa Ancha: Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Universidad de Playa Ancha, 2014.

ARTIEDA, Teresa. Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa). *In: CUCUZZA, H.; SPREGELBURD, R (Cord.): Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012. p. 435-70.

BUCKWALTER, A. *El Chaco Argentino*. Illinois, EEUU: [s.n.]. Mennonite Church USA Archive, 20 de marzo de 1965. (Collection: "Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004).

BUCKWALTER, A. *Missionaries, Tobas, and Athropology*. Illinois, EEUU: [s.n.]. Mennonite Church USA Archive, 4 de junio de 1957. (Collection: "Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004).

BUCKWALTER, A. *Are we adequately meeting the need of the Indian through the spanish and interpreters? Or should the mission officially take steps to put the Toba in writing?*. Illinois, EEUU, Mennonite Church USA Archive, 1951. (Collection Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004).

BUCKWALTER, Albert; LITWILLER, Lois. Misión a las comunidades autóctonas. *In: HORST, W., MULLER ECKHARDT, U.; FRANK, P. (Comp.). Misión sin conquista- Acompañamiento de comunidades indígenas autóctonas como práctica misionera alternativa*. Buenos Aires: Kairós Ediciones, 2011.

CARPIO, María Belén. *Fonología y morfosintaxis de la lengua hablada por grupos tobas en el oeste de Formosa (Argentina)*. München: LINCOM Europa Academic Publishers, 2012.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Armando Petrucci: un paseo por los bosques de la escritura. *LITTERAE – Cuadernos sobre Cultura Escrita*, n. 2, p. 9-37, 2002.

CENSABELLA, Marisa. *Descripción funcional de un corpus en lengua toba (familia Guaycurú, Argentina): sistema fonológico, clases sintácticas y derivación – aspectos de sincronía dinámica*. 2002. Tesis (Doctorado en Letras Modernas) – Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, AR, 2002.

CERIANI CERNADAS, César. Evangelismos étnicos: un ensayo comparativo desde la experiencia toba y gitana. In: ESQUIVEL, J.; GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (Coord.). *Religiones en cuestión: campos, fronteras y perspectivas*. Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2018. p. 349-36.

CERIANI CERNADAS, César. Entre la confianza y la sospecha. Representaciones indígenas sobre las experiencias chaqueñas de misionalización protestante. In: *El Gran Chaco: ontología, poder, afectividad*. Buenos Aires: Ethnographica. p. 297-320, 2013b.

CERIANI CERNADAS, César. La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas. *Revista de Sociedades en Transición*, v. VII, n. 1, p. 10-29, 2013a.

CERIANI CERNADAS, César. Liderazgo, conflicto y mediación cultural en las iglesias pentecostales indígenas del Chaco Salteño. In: *Jornadas de Alternativas Religiosas en América Latina*, 16., Punta del Este, Uruguay, 2011. *Anales [...]*. Punta del Este: Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur, 2011.

CERIANI CERNADAS, César. Las enseñanzas de *Don Juan Chur* entre los Tobas de Formosa (Argentina, 1937-1950). *Papeles de trabajo* –. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Año 2, n. 5, p. 1-20, 2009. [Dossier “Artes de lo sagrado en las XIV Jornadas sobre Alternativas Religiosas de América Latina”].

CERIANI CERNADAS, César. El tiempo primordial. Memorias tobas del pastor Chur. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, n. 18, p. 71-86, 2007.

CERIANI CERNADAS, Cesar; CITRO, Silvia. El movimiento del evangelio entre los tobas del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica. *De indio a hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina, Chile*. Iquique: Ediciones el jote errante; Ediciones Capvs, 2005. p. 111-70.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita: literatura e historia – conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GARCIA, D. [indígena qom]. Entrevistado por Victoria S. Almiron, en marzo-junio de 2017. Resistencia, Chaco. [cintas de audio].

GONZÁLEZ, Raúl. Estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua toba hablada en el este de la provincia de Formosa (Argentina). *LINCOM Studies in Native American Linguistics*, München, n. 75, 2015.

GORDILLO, Gaston. La lectura de evangelización en la Nueva España. In: CASTAÑEDA GARCÍA, C.; GALVÁN-LAFARGA, L.; MARTÍNEZ-MOCTEZUMA, L. (Coord.). *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México; Centro de Estudios Históricos. 3. reimp., 2005. p. 9-45.

INDERECIO, B. [indígena qom]. Entrevistado por Victoria S. Almiron, en 22 de diciembre de 2015. Barranqueras, Chaco. [cinta de audio].

LEDE, N. A. Qom. *Cartilla de alfabetización*. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

LEDE, N. A. Qom. *Cartilla de alfabetización*. Archivo de la Asociación Amigos del Aborigen. Chaco, Argentina, [s.d.].

LEDE, N. A. Qom. *Cartilla de alfabetización*. Archivo personal de José Oyanguren, [s.d.].

LITWILLER, L. Entrevistado por Victoria S. Almiron, en 11 de junio de 2016. [on line].

LYONS, Martin. *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Editoras Del Calderón, 2012.

MANSILLA, C. Carta de 6 de julio de 1970. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 17 de noviembre de 1969. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 30 de marzo de 1969. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 1º de noviembre de 1967. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 2 de noviembre de 1966. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 23 de diciembre de 1965. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MANSILLA, C. Carta de 31 de mayo de 1965. Mennonite Church USA Archive, Illinois, EEUU. Collection: Albert S. and Lois Buckwalter Papers, 1949-2004.

MASES, Enrique. *Estado y cuestión indígena*. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930). Buenos Aires: Prometeo libros, 2010.

MAST, M. *Una aproximación a la educación teológica entre los Tobas de Argentina*. Tesis Licenciatura en Misiología para la Escuela de Misión Mundial del Seminario Teológico Fuller en Pasadena California, EEUU, 1972. [Archivo personal José Oyanguren].

MELIÀ, Bartomeu. *Elogio de la lengua guaraní*. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 1995.

MESSINEO, Cristina. *Lengua toba (guaycurú)*. Aspectos gramaticales y discursivos. München: LINCOM Europa Academic Publishers, 2003.

OLIVEIRA GALVÃO, Ana María. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 218-48.

PETRUCCI, Armando. Introduzione alle pratiche di scrittura. En: *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*, XXIII, 2, 1993. p. 549-62.

PETRUCCI, Armando. Pouvoir de l'écriture, pouvoir sur l'écriture dans la Renaissance italienne. *Economies, sociétés, civilisations*, año 43, n. 4, p. 823-47, 1988.

PETRUCCI, Armando. Potere, spazi urbani, scritture esposte: proposte ed esempi. In: *Culture et idéologie dans la genèse de l'État moderne*. Actes de la table ronde de Rome. Rome: École Française de Rome, 1985. p. 85-97.

QAD'AQTAXANAXANEC. *Nuestro Mensajero*, abr. 1979. Disponible en: [http://chacoindigena.net/Iglesias\\_indigenas\\_files/1979%20-Abril.pdf](http://chacoindigena.net/Iglesias_indigenas_files/1979%20-Abril.pdf)

QAD'AQTAXANAXANEC. *Nuestro Mensajero*, sep. 1977. Disponible en: [http://chacoindigena.net/Iglesias\\_indigenas\\_files/1977%20-Septiembre.pdf](http://chacoindigena.net/Iglesias_indigenas_files/1977%20-Septiembre.pdf)

QAD'AQTAXANAXANEC. *Nuestro Mensajero*, año 3, n. 3. 1958. Disponible en: [http://chacoindigena.net/Iglesias\\_indigenas\\_files/1958%20-Noviembre.pdf](http://chacoindigena.net/Iglesias_indigenas_files/1958%20-Noviembre.pdf)

REYNBURN, William ([1954] 2003). *The Toba Indians of the Argentine Chaco: An interpretive report*. Edición al castellano. Indiana, USA: Mennonite Board of Missions & Charities. Disponible en: [http://chacoindigena.net/Textos\\_etnologicos\\_files/W.Reyburn-Los%20Tobas%20del%20Chaco%20Argentino%20%28informe%20interpretativo%20del%201.954%29.pdf](http://chacoindigena.net/Textos_etnologicos_files/W.Reyburn-Los%20Tobas%20del%20Chaco%20Argentino%20%28informe%20interpretativo%20del%201.954%29.pdf).

ROCKWELL, Elsie. Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del Siglo XX: temas recurrentes. *Revista Lingua Escrita*, n. 4, p. 1-17, 2008.

ROCKWELL, Elsie. Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita & Sociedad*, n. 3, p. 161-218, 2006.

ROCKWELL, Elsie. La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, v. V, 2000. Disponible en: <http://www.teluu.quebec.ca/diverscite>.

ROMERO, C. [indígena qom]. Entrevistado por Victoria S. Almiron, en marzo de 2017. Barranqueras, Chaco. [Cinta de audio].

SÁNCHEZ, Orlando. Cronología de la formación y del crecimiento de la Iglesia Evangélica Unida en el norte de la Argentina. *Chaco Indígena*, 2005. Disponible en: [http://chacoindigena.net/Iglesias\\_indigenas\\_files/Orlando%20Sanchez-CRONOLOGIA%20DE%20LA%20FORMACION%20Y%20DEL%20CRECIMIENTO%20DE%20LA%20IGLESIA%20evangelica%20unida.pdf](http://chacoindigena.net/Iglesias_indigenas_files/Orlando%20Sanchez-CRONOLOGIA%20DE%20LA%20FORMACION%20Y%20DEL%20CRECIMIENTO%20DE%20LA%20IGLESIA%20evangelica%20unida.pdf)

SANCHEZ, Orlando. *Da na' aqtaguec nam Qompi Toba*. Mayi lma' na Ita'adaic Chaco nam ya'axat som lquedoxonecpi na mayipi. Resistencia: Subsecretaría de Educación y Librería de la Paz, 2009.

SOTAGAG, G. [indígena qom]. Entrevistado por Victoria S. Almiron, en marzo de 2017. Juan J. Castelli, Chaco. [Cinta de audio].

TOLA, Florencia. Una revisión de los etnónimos de los Toba (Qom) del Chaco argentino en función de la categoría de persona y de la vida social. *Publicar*, v. 1, p. 171-85, 2010.

TORRES Fernández, Patricia. Políticas misionales anglicanas en el Chaco Centro-Occidental a principios del siglo XX: entre comunidades e identidades diversas. *Población y sociedad*. n. 14/15, p. 139-76, 2007/2008.

TRINCHERO, Hugo. *Los dominios del demonio*. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación. El Chaco central. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

WRIGHT, Pablo. Iglesia evangélica unida: tradición y aculturación en una organización socio-religiosa Toba contemporánea. En: REUNIÓN LATINOAMERICANA SOBRE RELIGIÓN POPULAR, IDENTIDAD Y ETNOCIENCIA, 1., México, 1987. *Anales* [...]. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1987.

GÓMEZ, Mariana ¿Morirán mis hijos o las frutas del monte se secarán si no canto y uso mi amuleto cada noche? Mujeres tobas (qom) y Misioneros Anglicanos en el Chaco Centro occidental (Argentina). *Cadernos Pagu*, n. 36, pp 187-222. 2011.

Tamagno, Liliana. Religión y procesos de movilidad étnica La Iglesia Evangélica Unida, expresión sociocultural del pueblo toba en Argentina. *IZTAPALAPA Revista de ciencias sociales y humanidades*. Año, 28, n. 62-63, pp. 69-99. 2007.

### **Sobre as autoras:**

**Soledad Almiron:** Doctora, Especialista y Diplomada Superior em Ciencias Sociales. Becaria Posdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI), docente universitaria (UNNE). **E-mail:** sol\_almiron@live.com.ar. **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3790-3698>

**Ana Padawer:** Doctora de la Universidad de Buenos Aires con orientación en Antropología. Investigadora Independiente del CONICET, docente universitaria (UBA). **E-mail:** apadawer66@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4024-4723>

Recibido el 20 de mayo de 2020

Aprobado para su publicación el 21 de noviembre de 2020

# Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais

## *Literacy in indigenous languages in the retrieval of ancestral knowledge*

Maria do Socorro Pimentel da Silva<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.705>

**Resumo:** Neste estudo, buscarei discutir o impacto e a funcionalidade do letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais. Para isso, coloco em pauta alguns desafios que se apresentam à prática social de letramento em línguas indígenas: (1) ela pode contribuir com a movimentação do seu uso oral? (2) Pode contribuir com a retomada de saberes ancestrais? (3) Pode combater a extinção das línguas indígenas? E (4) qual é o papel da educação escolar na valorização das línguas indígenas? De acordo com a UNESCO (2003, p. 2), “a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos”. Hinton (2001), em seus estudos, lembra que há no mundo atualmente cerca de 250 nações, em que são faladas em torno de 6.000 línguas. Observa-se a desproporção entre o número de países e o de línguas. Isso revela que apenas uma minoria das línguas do mundo pode ser caracterizada como língua de governo, de comércio, de educação, de conhecimento ou de comunicação mais ampla. A globalização dos valores econômicos, sociais e culturais, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, acaba por impor suas línguas em detrimento daquelas consideradas minoritárias. Em decorrência dessa realidade e da ameaça de extinção das línguas indígenas brasileiras, tenho buscado construir bases epistêmicas coteóricas de indicação de paradigmas inovadores no campo da educação intercultural crítica e problematizadora.

**Palavras-chave:** letramento; línguas indígenas; Educação.

**Abstract:** In this study, I will try to discuss the impact and functionality of literacy in indigenous languages in the resumption of ancestral knowledge. For this, I put some challenges in mind, for example: (1) Can the social practice of literacy in indigenous languages contribute to the movement of its oral use? (2) Can literacy in indigenous languages contribute to the resumption of ancestral knowledge? (3) Can it contribute to the combat of indigenous languages

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

extinction? And (4) what is the role of school education in valuing indigenous languages? According to UNESCO (2003, p. 2), "... the extinction of a language means the irrecoverable loss of unique, cultural, historical and ecological knowledge". Hinton (2001), in his studies, recalls that there are around 250 nations in the world today, on which about 6,000 languages are spoken. It is observed the disproportion between the number of countries and the number of languages. This reveals that only a minority of the world's languages can be characterized as a language of government, commerce, education, knowledge, or even broader communication. The globalization of the economic, social, and cultural values, driven by technological development, ends up imposing their languages to the detriment of the languages considered minority. As a result of this reality, and the threat of extinction of Brazilian indigenous languages, I have sought to construct co-theoretical epistemic bases of indication of innovative paradigms in the field of critical and problematic intercultural education.

**Keywords:** literacy; indigenous languages; Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Começo este texto mencionando que o ano de 2019 foi consagrado, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional das Línguas Indígenas, com o objetivo de aumentar a conscientização sobre a importância da sobrevivência dessas línguas por seus falantes e também de estimular a manutenção da diversidade cultural no mundo. Esta é uma oportunidade para tecermos algumas considerações importantes sobre as línguas indígenas, como, por exemplo, o que se sabe a respeito delas e sobre o fato de estarem perigosamente ameaçadas de extinção.

Na realidade, ainda se conhece pouco das línguas indígenas brasileiras, menos ainda a atual situação em que elas se encontram, a situação de seu uso entre as gerações, os lugares onde são faladas, os saberes que guardam, os espaços linguísticos que estão apagados, desatualizados, extintos. Além disso, pouco se sabe sobre quais são seus usos mais especializados, como essas línguas são usadas na vida cotidiana, entre gerações e nas famílias, quais saberes existem e quais foram extintos.

Pouco se conhece das ciências indígenas, do conhecimento que os povos originários têm do meio ambiente, do seu sistema de educação, de sua especialidade musical, espiritual, da organização dos seus conhecimentos e dos nomes destes. Como não se conhece, muitos os apelidam a partir da nomenclatura utilizada pelas

ciências ocidentais. Isso ainda acontece em muitas instituições de ensino, apesar de um número grande de publicações chamando a atenção para a pluralidade epistemológica do mundo, que exalta espaço para diversos saberes. Isso é fruto, segundo Freire (2005), de diálogos que não estão comprometidos em chamar o mundo pelo seu nome nem em procurar a verdade, mas em impor a própria verdade. Quando digo isso, refiro-me a queixas de professores e professoras indígenas ao problematizarem os modos como os conhecimentos de seus povos entram na escola.

Cabixi (2015) apresenta uma reflexão cuidadosa sobre propostas pedagógicas que podem contribuir para a desestruturação cultural e social dos povos indígenas. Nessa mesma linha de pensamento, Luciano (2006) coloca algumas questões importantes a serem consideradas na educação escolar indígena. Ele lança, por exemplo, a seguinte pergunta: Como construir nas escolas indígenas parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias indígenas e que não observou as metodologias próprias de aprendizagem indígena? A esse respeito, acrescento outra questão, que abarca muitas outras: Como fazer educação intercultural adotando como base de fundamento apenas os referenciais teóricos ocidentais?

Albó (2012) esclarece os pontos que separam a interculturalidade negativa da positiva. Em sua perspectiva, o diálogo intercultural poderia ser cindido em cinco níveis, quais sejam: a) a destruição de uma das partes; b) a diminuição de uma das partes, por subjugá-la ou por criar dependências que impeçam o seu crescimento; c) a limitação das relações sem um justo motivo para isso; d) a simples tolerância, em que os grupos distintos se aguentam sem prejudicar um ao outro; e) o mútuo entendimento e intercâmbio, que levam ao enriquecimento cultural de ambas as partes.

A educação intercultural que vem sendo introduzida nas práticas pedagógicas das escolas indígenas esforça-se para adotar políticas de valorização das línguas indígenas, mas a desigualdade linguística persiste, porque ela está limitada ao espaço escolar e da comunidade indígena, não existindo estratégias de divulgação e valorização dessas línguas indígenas nas escolas do sistema oficial não indígena e na sociedade brasileira em geral.

Essa forma de pensar e agir desconsidera outros modos de viver e de se organizar no mundo, de falar e nomear o mundo. Portanto, descolonizar os espaços

educativos, incluindo as universidades, para torná-los inclusivos de fato é uma tarefa pendente e urgente. Para Tubino (2005), é necessária a implantação de políticas de reconhecimento intercultural articuladas a políticas que se colocam seriamente em face à descolonização do conhecimento, a fim de superar o eurocentrismo e de se abrir para o diálogo intepistêmico. Esse pensamento traz para o debate enfoques ambientais, culturais, geracionais, de direitos humanos, de situações de fronteira e de educação intercultural, conforme defende Herbetta e Landa (2017). Eis a chave para transcender o colonialismo, quebrando relações de dominação ainda presentes na educação em todos os níveis.

No que se refere à educação escolar indígena, não podemos continuar apelidando os saberes indígenas em nome da educação intercultural. Isso reflete mais um lado da interculturalidade fundamentalista que se reproduz e se perpetua nas relações sociais de dominação. É nesse contexto de reflexão que insiro o debate sobre o valor das línguas indígenas na escola e na universidade, mas lembrando, desde o início, que nenhuma língua se mantém viva e em movimento sem os seus falantes, mesmo que seja documentada no papel, em vídeos, filmes etc. Nenhuma língua indígena sobreviverá sem suas práticas culturais, econômicas, cotidianas, religiosas e educativas do povo que a fala. É desse lugar que quero discutir o que tenho percebido sobre o valor das práticas de letramento na retomada de saberes das matrizes da sabedoria ancestral, por mais antagônico que isso pareça ser, pois a escrita sempre foi colocada na escola de forma colonial e, mais recentemente, vem ocupando um lugar de retomada dos saberes ancestrais.

As práticas de letramento em línguas indígenas que percebo no Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), nas escolas indígenas, nas pesquisas dos intelectuais indígenas, nas atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>2</sup> e em muitas outras atividades estão voltadas para o fortalecimento das sabedorias orais, para a adoção de políticas de vitalidade das línguas indígenas e para a atualização de saberes ancestrais.

A preocupação do debate é com a língua do dia a dia, mas principalmente com a língua dos espaços especializados. Entre os Karajá, por exemplo, o Hetohokŷ, principal ritual de iniciação masculina, congrega uma série de usos linguísticos

---

<sup>2</sup> Um projeto de formação continuada financiado pelo FNDE/MEC.

especializados ligados a uma diversidade de atividades culturais que se conectam com os usos cotidianos e os alimentam. Isto foi muito bem expresso pelo professor Ixyjuwedu Karajá<sup>3</sup> em 2013, em comunicação oral durante um debate na UFG, ao afirmar que, apesar do fenômeno da invasão linguística, sua língua está muito forte e tem maior prestígio na comunidade, “é a língua do ritual de Hetohokÿ”. Para o professor, enquanto os espaços de usos especializados existirem, a vitalidade de sua língua está garantida, pois esses lugares linguísticos são das forças ancestrais, tem força de espiritualidade.

Os pesquisadores e as pesquisadoras indígenas estão cientes de que, se os espaços de usos especializados forem destruídos, suas línguas correm risco total de desaparecimento. Nesse sentido, a concepção de escrita é de emancipação, no sentido freiriano, ou seja, é de desafios, de superação de paradigmas colonizadores neoliberais. É em tal contexto que pretendo debater a função do letramento em línguas indígenas neste artigo.

## **2 LÍNGUAS INDÍGENAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

O prestígio social das línguas indígenas na educação é recente e inovador, mesmo nas escolas indígenas. Por várias razões, se levarmos em consideração a história da educação escolar indígena, tanto a de origem do meio religioso como a do Estado, todas causaram, segundo Rocha (1993), uma ruptura com a tradição cultural dos povos indígenas, como também enfatiza Mattos (1958). Sem dúvida, a escola é criação de uma tradição não indígena, utilizada com intenções assimilacionistas, monolíngue e monocultural, sob o ideário positivista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão de índole integracionista, e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cujo maior destaque, em termos de escola, é o bilinguismo de transição implantado pelo Summer Institute of Linguistics (SIL), uma instituição norte-americana que trouxe a algumas comunidades indígenas a criação de uma escrita em suas línguas.

Nesses períodos, a escrita foi sempre colocada com objetivos de catequização e de civilização dos indígenas, quer seja em língua portuguesa, quer seja no

---

<sup>3</sup> Professor Karajá, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE

período do bilinguismo de transição, quando se introduziu a escrita em línguas indígenas nos anos escolares chamados de “pré, alfabetização e transição”, cuja função era facilitar o aprendizado do português e a entrada dos indígenas no ensino nacional, deixando de lado os seus saberes.

A Constituição Federal de 1988 atendeu aos esforços empreendidos pelos povos indígenas ao reconhecer-lhes o direito a uma educação diferenciada que considera a realidade específica de cada comunidade, assegurando-lhe também o uso de sua língua na escola. Essa concepção de educação rompe com a base eurocêntrica monocultural herdada do colonialismo instalado no continente latino-americano. No Brasil, essa experiência teve características próprias, marcada pelo genocídio e o etnocídio, e se prolongou por séculos no quadro de um processo de dominação e de exclusão, cujos rastros de discriminação e despotismo existem até os dias de hoje.

O poder do colonialismo, segundo Walsh (2005), construiu e marcou fronteiras identitárias e impulsionou os processos de subalternização e exclusão. Diante desse cenário, como pensar as línguas indígenas na educação intercultural? Córdova Gastiaburu (2006), referindo-se à educação indígena no Peru, afirma que os modelos bilíngues centram-se no aspecto linguístico – escrito – e deixam de lado o aspecto cultural. Os ditos modelos têm por referência sociedades com tradição de escrita. Nesse sentido, outorga-se à língua escrita toda a atenção e perde-se de vista as potencialidades da oralidade, no caso, das línguas indígenas. Essa concepção contribui com a extinção de muitos espaços epistêmicos (especializados, sagrados, segredos etc.). Ela contribui com a destruição de muitas formas de saber e de dizer, fato que levou à morte mais de 85% das línguas indígenas brasileiras. De acordo com Pimentel da Silva (2006), atualmente muitas delas estão agonizantes e todas, sem exceção, encontram-se ameaçadas, tanto as faladas por populações pequenas como as faladas em comunidades maiores. Esses foram os resultados dos estudos sociolinguísticos que fiz nos estados de Rondônia, Roraima, Tocantins e Goiás, além de informações colhidas em sala de aula nos cursos de magistério indígena em vários estados brasileiros.

Na educação monocultural dominante, não há espaço para se discutir de fato diferenças culturais, diversidade linguística, pluriepistemologias, muito menos o ensino de línguas indígenas. Esse tipo de educação contribui com a atrofia dessas

línguas, cujos principais sintomas são o empobrecimento crescente do vocabulário, a diminuição dos enunciados e o desaparecimento de saberes importantes.

A ciência dessa realidade linguística coloca em emergência um jeito novo de pensar o papel das línguas indígenas na educação. Nesse olhar, a escola precisa deixar de ser um espaço estrangeiro, gestada por políticas pedagógicas alheias ao mundo indígena. Precisa tornar-se um lugar de sujeitos livres em seu modo de ser e pensar, levando em conta suas experiências, opiniões, localidades e demandas.

Nessa percepção, não há lugar para o princípio da interculturalidade fundamentalista que, segundo Tubino (2005), é assumido no discurso oficial dos Estados como estratégia para favorecer a coesão social sem questionar as causas da assimetria social e cultural entre povos e movimentos sociais sem afetar a estrutura e as relações do poder vigente que mantêm as desigualdades. Nesse caso, o interculturalismo funcional responde aos interesses das instituições sociais dominantes. Como bem defende Morin (2000, p. 182), a orientação é “abandonar um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento”. Para resolver esse problema, segundo o autor, não basta apenas abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento. Desse modo, Manaijè Karajá<sup>4</sup> declara:

Se a língua desaparece, as danças vão acabando devagar. Quando se está chegando ao abismo é que se reflete sobre o que está acontecendo. Assim, é preciso valorizar ambas as culturas e não só uma. O interessante é colocar a escola como transdisciplinar. Dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade, colocam-se desenhos, músicas, oficinas de artes etc. (KARAJÁ, 2014).

Trata-se da opinião de muitos outros indígenas, como Iolò Javaé<sup>5</sup> (2016, p. 10), quando afirma que “o ensino implantado na escola afasta as crianças da musicalidade e das tradições”. O resultado disso, conforme Cleberson Iakymytywyg<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Professor Karajá, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

<sup>5</sup> Professor Javaé, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

<sup>6</sup> Professor Tapirapé, egresso do curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

(2016, p. 15), “é que os jovens não procuram os mais velhos para se atualizarem”. Portanto, é urgente a busca de saídas na construção da escola indígena intercultural sem paliativos fundamentalistas.

É preciso entender que existem muitos modos de ensinar e aprender que não se dão pelas disciplinas, mas são gestados em outras filosofias, em outros modos de produzir conhecimento e em outras organizações epistêmicas. Nessa abordagem, as línguas indígenas são imprescindíveis na educação, mas precisamos entendê-las, como coloca Baniwa (2019). Segundo o autor, o primeiro aspecto das línguas indígenas é seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Para o autor, as línguas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades.

Por meio dessa capacidade privilegiada de comunicação transcendental, ainda segundo Luciano (2006), o homem ou a mulher indígena exercem seu papel de destaque na mediação entre os seres da natureza por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias, etc. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem, são lugares e momentos comuns, lugares e momentos específicos especializados, sagrados, etc., conforme Pimentel da Silva (2009).

No entender da autora, a vitalidade das línguas indígenas vem dos espaços sagrados, dos segredos e dos saberes especializados. São lugares habitados pelas vozes ancestrais, dos sábios e sábias, dos artesãos e artesãs, conselheiros. Sem essas conexões, a língua do dia a dia perde força e seus falantes “aceitam” gradativamente a colonização linguística. Fortalecer os espaços de usos mais especializados das línguas indígenas vem sendo um grande investimento dos intelectuais indígenas da educação. É nesses lugares que circulam as epistemologias indígenas (artesanais, espirituais, musicais, ecológicas, entre outras). Daí ser relevante um estudo dos lugares epistêmicos ativos, inativos, em retomada e em atualização. Esse estudo é muito importante para a adoção de políticas de vitalidade, retomada e revitalização de línguas. A política de vitalidade contextualiza-se em um movimento de retomada de saberes; já a de revitalização se vincula, além da retomada, à reconstrução de espaços epistêmicos ancestrais.

Considerar essas contextualidades exige a entrada das línguas indígenas

na escola, não somente na função de facilitadoras da compreensão dos conhecimentos ocidentais, mas na articulação de saberes diversos tanto na modalidade oral como escrita. Nessa proposta pedagógica, as línguas indígenas, assim como a portuguesa, são vistas como línguas de conhecimento, sem assimetria. Essa concepção gerou o conceito de bilinguismo epistêmico que, de acordo com Pimentel da Silva (2015), diz respeito às línguas, mas também aos conhecimentos que elas sediam e que, por meio de seus falantes, favorecem a circulação dos saberes na escola e na comunidade.

O desafio, portanto, é trazer às escolas indígenas os saberes das comunidades e incluí-los nos projetos políticos pedagógicos sem vinculá-los às nossas lógicas de construção, reprodução e legitimação de saber, mas fazer de fato uma educação intercultural crítica. É fundamental entender que as línguas não são apenas sistemas linguísticos a serem decompostos, descritos, analisados, mas sistemas que englobam muitos outros componentes sociocósmicos. As línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, às invenções, às mudanças que vão transformando o mundo e, ao mesmo tempo, à língua, à cultura e aos modos de vida e de pensamento dos distintos povos indígenas.

Esse entendimento me remete à leitura de mundo feita antigamente pelos indígenas diante de realidade nova. Eles precisavam criar palavras para nomear os novos objetos, como bem mostram os seguintes exemplos na língua Karajá: (1) *bikuhekòty*, palavra criada, num processo muito criativo, para designar “avião”, que, segundo os Karajá, significa “fogo que anda no céu”; (2) *berahekòty* (*bera* = “na água” + *hekòty* = “fogo”), que significa “fogo que anda na água” = “barco”; (3) *tyreheteti* (*tyrehe* = “morcego” + *te* = “asa” + *ti* = “osso” = “osso da asa de morcego” = “guarda-chuva”); (4) *rubè* (*ru* = “olho” + *bè* = “água” = “água do olho” = “lágrima”).

Segundo Pimentel da Silva (2009), cada pedaço de língua é, na realidade, um pedaço do mundo que a constitui, que aglutina um imaginário ancestral que lhe atribui significação. Para Mignolo (2003, p. 633), “[...] as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. [...] dado que as línguas

não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são”.

Nessa perspectiva, o ensino de uma língua indígena terá sempre como eixo organizador a natureza e as práticas culturais, vistas de modo conectado. Portanto, ensinar e estudar uma língua indígena significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos nos sistemas culturais e ecológicos. São enunciados povoados de vozes ancestrais, de palavras cósmicas, palavras de vibrações espirituais, artesanais, musicais e de conhecimento dos lugares, dos termos de parentesco, etc. Essas ideias estão de acordo com o modo de os indígenas organizarem seus conhecimentos, que se distancia totalmente do jeito disciplinar, como bem afirma Bismarck Tapirapé<sup>7</sup> (TAPIRAPÉ, 2011, p. 6) ao dizer que “na vida do indígena tudo está conectado, esse é o jeito do índio viver com a natureza, com seu conhecimento”. Júlio Kamer Apinajé<sup>8</sup> (2009 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 13) complementa essa compreensão: “Compreendi que transdisciplinaridade é o jeito que nossos velhos usam quando estão ensinando os jovens. Eles nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo”. Nessa mesma direção, Manaijè Karajá (KARAJÁ, 2014) expressa sua ideia, afirmando como é interessante colocar a escola como transdisciplinar. Segundo ele, dentro da interculturalidade e da transdisciplinaridade colocam-se os desenhos, músicas, artes, histórias, pintura, etc.

As concepções indígenas combinam com o pensamento de Morin (2000, 2001, 2005), que se pauta na ideia de reagrupar saberes para buscar a compreensão do universo, conectar uma informação ao seu contexto, de modo que o todo organizado produza qualidades e propriedades inexistentes nas partes isoladamente. A questão é como considerar esse pensamento na realização das práticas pedagógicas interculturais. Esse questionamento traz em sua contextualidade desafios e inspiração para se pensar o ensino de modo não encaixotado, como faz a tradição disciplinar, mas de forma transdisciplinar, entendida não

<sup>7</sup> Professor Tapirapé, egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

<sup>8</sup> Professor Apinajé, egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

apenas como oposição à disciplinaridade, mas, e principalmente, por considerar as outras realidades culturais de produzir conhecimento.

Esse pensamento educativo exige a criação de um aporte coteórico, como o defende Rappaport (2007), pois nossas teorias, mesmo as descoloniais, não se aproximam das práticas pedagógicas indígenas. Muito já se fala sobre as epistemologias indígenas, mas pouco se conhece dos modos indígenas de organizar seus conhecimentos. As epistemologias indígenas nos dão uma plataforma para questionar as fronteiras disciplinares impostas pelas ciências modernas, pois as primeiras estão organizadas de modo interligado, ou seja, não seguem a lógica da divisão e fragmentação de saberes. Quando uma criança indígena está aprendendo a confeccionar uma peça de artesanato, por exemplo, está também aprendendo muitos outros conhecimentos ligados a esse fazer cultural.

O princípio da articulação de saberes é necessário à educação intercultural. Esta se coloca como crítica tanto à cultura hegemônica excludente quanto ao monolinguismo colonizador e se apresenta como um projeto ético-político libertador, renovador e aberto, cujo objetivo é reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, além de afirmar o bem viver para toda a humanidade planetária.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUAS INDÍGENAS**

A firme determinação dos(as) indígenas – em sua maioria, professores(as) em suas comunidades, egressos ou em formação no Curso de Educação Intercultural da UFG, além de pesquisadores da Ação Saberes Indígenas na Escola, em busca de uma educação emancipatória, plural, humana, intercultural – me envolveu e me impulsionou a observar o lugar do letramento das línguas indígenas na escola e na comunidade. De início, coloco em debate dois pontos: (1) as políticas linguísticas de revitalização e fortalecimento da língua materna nas comunidades e (2) as políticas linguísticas nas práticas pedagógicas. Na comunidade, a política linguística é a da salvação da língua materna, portanto ela é monolíngue, totalmente válida, merecendo todo o apoio possível. Já a política linguística das práticas pedagógicas é bilíngue, podendo ser até trilíngue, tudo dependendo da realidade sociolinguística da comunidade.

No Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, essas políticas são derivadas de dois componentes curriculares: os extraescolares e os temas contextuais. O primeiro visa à formação de professores e professoras em espaços culturais de orientação de anciãos e anciãs. Os encontros se dão por meio de pesquisas e práticas de letramento em línguas indígenas, de documentação dos saberes milenares mediada pelos seus usos orais. Em relação ao segundo, leva-se em conta o modo articulado da feitura de saberes em contextos de aprendizagem. Por exemplo, quando uma criança indígena está aprendendo a fazer uma peça de artesanato, ela se conecta com muitos outros saberes de natureza cultural, ecológica e espiritual. Essa ecologia de saberes, no dizer de Santos e Meneses (2009), revela as articulações epistêmicas:

[...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

Na procura de uma proposta pedagógica que pudesse articular saberes indígenas e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados é que o Curso de Educação Intercultural já mencionado buscou formas de entrada dos saberes indígenas sem seguir a lógica ocidental. Desse pensamento nasceu a ideia dos temas contextuais. Assim, há na composição curricular do curso temas contextuais intraculturais, interculturais e também transculturais, uma diversidade epistêmica que comporta, segundo Pimentel da Silva (2010), todo o patrimônio da humanidade acerca das plantas, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, das crenças, das músicas, das danças, da beleza, etc. Não importa o nome da ciência à qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Geografia, História, Arte, Química ou outra. O que importa é como esses conhecimentos estão a serviço da vida, da solidariedade, do bem viver.

Quando os “temas contextuais” se situam em bases epistêmicas intraculturais, reivindicam a língua indígena (PIMENTEL DA SILVA, 2013). Já os “temas interculturais” são potencializados pela articulação de saberes indígenas e das ciências ocidentais e pelo bilinguismo ou plurilinguismo, dependendo da reali-

dade sociolinguística da escola. Muitos temas tornam-se transculturais graças às multiconectividades epistêmicas e às demandas planetárias.

Em sua prática pedagógica, Fábio Tuilari Tapirapé (2013)<sup>9</sup> diz que, para trabalhar com tema contextual, basta escolher um conhecimento para planejar a aula, mas durante a pesquisa vão aparecer muitos outros conhecimentos. Ele ainda explica que todos os saberes estão amarrados uns nos outros como numa teia; se descuidamos, ela pode se desfazer, mas se cuidamos dessa teia de conhecimento, ela resistirá para sempre e se fortalecerá.

A abordagem dos conhecimentos por meio de temas contextuais visa combater as injustiças epistêmicas, mas também problematizar as realidades que geraram e geram a desigualdade, doenças, preconceito, suicídio e outros males do mundo, como a guerra, a poluição, o desmatamento, a alimentação contaminada, a morte das línguas indígenas, etc. Essa ideia contribui com a entrada dos saberes indígenas na escola, não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, em que, na maioria das vezes, são apelidados, mas pela liberdade de se produzir outras realidades educativas. Isso combina com o pensamento de Freire (1967), ao afirmar que não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja atrelada à compreensão que se tem do mundo. Santos e Almeida Filho (2008, p. 10) chamam a atenção para a “[...] necessidade de abertura da instituição acadêmica para a sociedade que a abriga e sustenta, indo além do Estado e do mercado, incluindo família e movimentos sociais”.

Levar em conta esse movimento significa entender o que foi expresso por Freire (2003):

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tão pouco é a perpetuação do status quo porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa

---

<sup>9</sup> Professor Tapirapé egresso do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás, e pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola, financiada pelo FNDE.

político-pedagógica. (FREIRE, 2003, p. 112).

O pensamento de Freire me faz acreditar que o letramento em línguas indígenas é uma força contra a extinção desse patrimônio. Vejo esse esforço por parte de professores e professoras indígenas em muitas escolas indígenas, vejo a escola movimentando os saberes nas comunidades indígenas, vejo rituais quase inativos sendo retomados, o que tem sido possível em razão das pesquisas do corpo docente e discente dessas instituições. Esse é um dos grandes impactos nas escolas e nas comunidades indígenas do Curso de Educação Intercultural, que instaurou, respeitando as comunidades indígenas, uma educação escolar baseada numa visão mais holística e integradora do ser humano. Nessa direção, uma das reivindicações de uso da escrita é a de se constituir mais um espaço memorial para guardar o patrimônio cultural, a criatividade dos povos indígenas, as riquezas das culturas e o conhecimento tradicional indígena sobre a natureza. A ideia é também colocar esse patrimônio em movimento, a favor do bem viver de seus donos. Isso não tem nada a ver com uma concepção de escrita que apaga os conhecimentos indígenas.

Em situação de perda acelerada da língua materna indígena, a escrita tem funcionado como um recurso de movimentação a favor da saúde das línguas, na medida em que aumenta a consciência linguística dos falantes sobre o risco de extinção desse bem cultural. Esse cuidado diz respeito a uma política que ressalta a informação dada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de que atualmente existem cerca de 6 a 7 mil línguas no mundo. Aproximadamente 97% da população mundial fala somente 4% dessas línguas, ao passo que somente 3% das pessoas do mundo falam 96% de todas as línguas existentes. A grande maioria desses idiomas falados, sobretudo por povos indígenas, continuará a desaparecer em ritmo alarmante.

Estudos feitos por pesquisadores e pesquisadoras indígenas, egressos ou que ainda estudam no curso de Educação Intercultural da UFG, constatam que suas línguas estão perigosamente ameaçadas. São pesquisadores de 27 povos diferentes, pertencentes a 7 Territórios Etnoeducacionais dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, áreas onde havia e ainda há uma demanda crescente pela formação de professores(as) indígenas que atuam e/ou possam atuar em suas escolas: 1) Vale do Araguaia: Kanela do Araguaia,

Guarani (do Tocantins), Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Xingu: Ikpeng, Kaiabi, Kamaiurá, Kalapalo, Kuikuro, Mehinaku, Mentuktire, Yawalapiti, Yudjá/Juruna e Waurá; 3) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 4) Xerente: Xerente; 5) A'uwe Uptabi: Xavante; 6) Guajajara: Guajajara; 7) Baixada Cuiabana: Bororo. Esses povos são falantes de línguas dos Troncos Tupi (Guajajara, Guarani, Kaiabi, Kamaiurá, Tapirapé e Yudjá/Juruna); Macro-Jê (Apinajé, Bororo, Kanela do Araguaia, Gavião, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Mentuktire, Xakriabá, Xavante e Xerente); Família Aruak (Mehinaku, Yawalapiti e Waurá); Família Karibe (Ikpeng, Kalapalo e Kuikuro); e os Tapuia, falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê).

Sem uma medida mais decisiva para tratar dessa questão, mais línguas irão se perder, e a conseqüente perda da história, das tradições e da memória associadas a elas provocará uma considerável redução da rica diversidade linguística em todo o mundo. Serão perdidas constelações de saberes existentes no planeta Terra. Por conta disso, muitas professoras e professores indígenas estão promovendo atividades de atualização cultural nas comunidades, envolvendo jovens, sábios e sábias. Nesse movimento, a oralidade e a escrita não se afastam uma da outra, pois o sentimento é de uma escrita que contribui para avivar a sabedoria oral. É uma tentativa salutar, visto que a destruição dos saberes indígenas diminui a função social das línguas, pois estas não vivem sem as práticas culturais, nem as práticas vivem sem a língua de sua veiculação.

Os professores e professoras Karajá, por exemplo, estão promovendo muitas atividades para despertar nas crianças e jovens sentimentos de alegria cultural. Seguem algumas delas:

- oficinas de desenhos;
- jogos e brincadeiras;
- grupo de cantores de músicas Karajá;
- território do brincar;
- pesquisas de temas de interesse dos(as) jovens;
- seminário de apresentação das pesquisas;
- intercâmbio cultural;
- esportes culturais;

- cuidado com o meio ambiente, incluindo o rio Araguaia;
- projeto “Mestres e Aprendizizes”.

A ideia com essas atividades é promover o avivamento dos espaços epistêmicos adormecidos, a revitalização das línguas maternas e a valorização dos conhecimentos tradicionais. Os resultados dessas ações revelam que os(as) jovens estão conhecendo mais a respeito dos seus próprios saberes. Estão se envolvendo com pesquisas ligadas a temas culturais e, com isso, percebendo os efeitos da colonização, que considerou os povos indígenas como primitivos, atrasados, sem lei, rei e fé, que deveriam ser civilizados conforme os parâmetros europeus. Isso tem consequências até hoje no imaginário brasileiro, como esclarece Luciano (2006). Problematizar essa realidade traz à tona a existência de um fenômeno eurocêntrico oculto, a colonialidade do poder e do saber em muitos materiais didáticos. É nesse sentido que Freire (2003) chama a atenção para que a escola não se torne um canal para reproduzir conhecimentos de interesses alheios aos anseios de seu público. Muitas vezes isso pode acontecer por meio dos materiais didáticos adotados nas salas de aula ou de projetos políticos pedagógicos gestados em bases que servem ao capitalismo global.

Na atualidade, muitas escolas indígenas estão envolvidas na construção de material didático contextualizado numa visão intercultural crítica e problematizadora. Nesse tipo de material, há muitas retomadas de saberes milenares, mas também há muitos saberes produzidos em processos parceiros, resultantes da articulação entre escola, comunidade e universidade. Esse é um dos berços da concepção “tema contextual” que, por sua vez, tem na sua base filosófica de sustentação reflexos muito concretos que dão sentido às diferentes formas de organização do conhecimento. O tema contextual possibilita ainda a geração de outros conhecimentos tecidos nos fios da coaprendizagem e sob o princípio da reciprocidade entre as pessoas, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra.

Esse perfil de educação nos desafia a buscar caminhos pedagógicos contextualizados no diálogo e na problematização da realidade. Assim, percebe-se o tema contextual como um modo articulado de trabalhar o conhecimento, seja ele intracultural, intercultural ou transcultural. Isso é diferente da disciplina que divide as ciências e compartimenta o conhecimento. Além disso, a disciplinarida-

de sempre excluiu os saberes indígenas da escola. Já na composição dos temas contextuais, sejam eles de que modalidade for, sempre haverá um lugar prestigioso para os saberes indígenas e para as línguas que os acompanham, tanto na modalidade oral como na escrita. Para isso, é preciso observar os paradigmas de articulação de saberes e da atualização de saberes milenares adormecidos, como bem colocam os intelectuais indígenas.

Nessa proposta, professores, professoras e alunos são parceiros colaborativos nos processos de aprendizagem e na criação de conhecimento em conjunto. Com essa perspectiva é possível lidar com o mundo real e com ele dialogar. É nesse cenário que apresento de modo mais concreto algumas funções de práticas de letramento em línguas indígenas que, segundo Pimentel da Silva (2016), estão contribuindo com a vitalidade das epistemologias: (1) vitalizar os espaços culturais; (2) documentar saberes; (3) fortalecer a memória; (4) incentivar a transmissão dos saberes tradicionais de uma geração a outra; (5) lembrar conhecimentos ancestrais; (6) gerar motivos para conversas entre gerações e na mesma geração; (7) guardar conhecimentos; (8) atualizar a cultura; (9) fortalecer a escola e vinculá-la a outros espaços educativos das comunidades; (10) fortalecer a educação própria dos indígenas; (11) inovar a língua; (12) prestigiar e divulgar as epistemologias indígenas; (13) retomar saberes ancestrais; (14) criar novos conhecimentos em contextos de articulações epistêmicas etc.

O letramento em línguas indígenas não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa; diferentemente, aumenta as potencialidades de seus usos entre gerações, espaços, escola, etc. No planejamento de uma aula ou no desenvolvimento de um projeto, devemos pensar nessas e em outras funções. O que não se pode é seguir o modelo de uma língua de tradição escrita e transpor para uma língua de tradição oral. Isso não faz parte da composição da educação intercultural.

As mudanças teóricas e as práticas em desenvolvimento no campo da política linguística brasileira já produziram avanços importantes na vida concreta dos povos indígenas do Brasil. Alguns acontecimentos históricos importantes apontam para novos horizontes das relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas. Em primeiro lugar, a cooficialização de línguas indígenas em vários municípios brasileiros. E em segundo lugar, a criação da Revista Articulando

e Construindo Saberes, da Universidade Federal de Goiás, que inclui em sua linha de publicação artigos em línguas indígenas tratando dos saberes tradicionais ou de cunho coteórico. Essas políticas linguísticas quebram com o monolinguismo do Estado brasileiro.

Para finalizar este texto, resalto três momentos importantes de práticas de letramento vitalizadoras de saberes indígenas: o depoimento de uma professora Guajajara, um evento de leitura na comunidade Karajá da Aldeia Buridina, Goiás, e a experiência de um professor Djeoromitxi com música.

No depoimento de uma Guajajara, professora e pesquisadora da Ação Saberes Indígenas na Escola, durante uma reunião da aldeia Lagoa Quieta, no município de Amarantes, MA, ela conta que não aprendeu a falar a língua Guajajara e nunca questionou por que isso aconteceu. Os mais velhos de sua família sabem essa língua, mas não a usam. A partir das pesquisas da Ação, a professora resolveu aprender o que não lhe fora ensinado quando criança e está promovendo uma revolução cultural em sua comunidade. Conseguiu realizar até rituais com a ajuda de quem sabe fazer. É grande o seu entusiasmo em levar os saberes Guajajara, aprendidos em sua pesquisa, para a escola.

Certa vez, levei para a aldeia de Buridina, localizada no município de Aruanã, GO, o livro “Linguagem Especializada: Mitologia Karajá”, que foi produzido durante os encontros de professores, cantores, dançadores, pintores, ceramistas e historiadores Karajá em vários encontros do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi<sup>10</sup>. O livro foi escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina, e em português. Distribuí o livro em todas as casas da comunidade e, no mesmo dia, à tardinha, voltei à aldeia. Para minha surpresa, muitas famílias estavam reunidas lendo e contando as histórias do livro para seus filhos e netos. Avós e pais aqueceram a memória, lembraram outras histórias, recuperaram partes de histórias esquecidas, sentiram saudades de muitos momentos de aprendizagem vividos com seus familiares que se encontram, segundo eles, em alguma morada celestial. Muitas dessas histórias contam sobre a origem do mundo, do homem, das pinturas etc.

Há ainda o belo exemplo de um professor Djeoromitxi, que, depois de

---

<sup>10</sup> O Projeto, criado em 1994, tem por objetivo a revitalização da língua e cultura Karajá e é coordenado por mim.

participar das minhas aulas sobre políticas de vitalidade das línguas indígenas no Magistério Indígena Açaí, da Secretaria de Educação de Rondônia, entre os anos de 2000 e 2001, compôs uma canção em sua língua e a ensinou para seus alunos e alunas. Um certo dia, quando as crianças a entoavam, um senhor, também Djeoromitxi, passando por perto da escola, ficou surpreso ao ouvir a canção. Voltou à sua comunidade e contou a todos e todas o fato, que foi comentado pela comunidade com entusiasmo. Isso aconteceu, em parte, porque esse povo, desde que foi transferido de seu território para o lugar onde mora, deixou para trás muitas práticas culturais, como as músicas, por exemplo, o que demonstra que as práticas de letramento em línguas indígenas têm um grande valor cultural na retomada de saberes e na autoestima dos povos indígenas. Pelo menos é o que venho observando nas escolas indígenas. São muitas as ações de práticas de letramento possíveis para atualizar os conhecimentos milenares.

## REFERÊNCIAS

ALBÓ, Xavier. *Interculturalidad en el desarrollo rural sostenible - el caso de Bolivia: pistas conceptuales y metodológicas*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, 2012. (Cuadernos de Investigación, 75).

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00006.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CABIXI, Olivia. *A língua Oro Win: uma experiência de revitalização*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Intercultural) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, RO, 2015.

CÓRDOVA GASTIABURU, Paula. Hacia la diversidad: educación, democracia e interculturalidad. In: CÓRDOVA GASTIABURU, Paula (Ed.). *Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: UPC, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Báez (Org.). Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. In: HERBETTA, Alexandre Ferraz; LANDA, Mariano Báez (Org.). *Educación indígena y interculturalidad: un debate epistemológico y político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 9-13.

HINTON, Leanne. Language revitalization: an overview. In: HINTON, Leanne; HALE, Ken. (Org.). *The green book of language revitalization in practice*. New York: Academic Press, 2001.

IAKMYTYWYGY, Cleberson Tapirapé. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar*: Gestão Pedagógica. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

JAVAÈ, Iólò. *Relatório da Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar*: Gestão Pedagógica. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2016.

KARAJÁ, Manaijé. *Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: ME/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12).

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1958.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes;

DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Org.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação).

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (Org.). *Educação intercultural, experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: Prolind/Secad-MEC/Funape, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso; ROCHA, Leandro Mendes (Org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: PUC/GO, 2010. p. 85-102.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. *Signótica*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 381-95, jul./dez. 2006.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, 43, p. 197-229, 2007.

ROCHA, Leandro Mendes. *Da proteção fraternal ao integracionismo harmonioso: aspectos da política indigenista (1930-1967)*. Brasília: FUNAI, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (Org.). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

TAPIRAPÉ, Bismarck. *Relatório de Estágio Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena, 2011.

TAPIRAPÉ, Fábio Tuilari. *Relatório de Estágio Pedagógico do Curso de Educação Intercultural*. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena, 2013.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO

CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., Lima, 2005. *Anais* [...]. Lima: Universidad Andina, 2005.

UNESCO. *Education for the Twenty-First Century*. Paris: França, 2003. Disponível em: [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education). Acesso em: 24 mar. 2019.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Univ. Andina Simon Bolívar/Abya-Yala, 2005.

### **Sobre a autora:**

**Maria do Socorro Pimentel da Silva:** Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti. Professora Titular da Faculdade de Letras (FL) e do Núcleo Takinahak de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG. **E-mail:** [pimentelms12@gmail.com](mailto:pimentelms12@gmail.com), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2164-9429>

Recebido em: 20 de maio de 2020.

Aprovado para publicação em: 16 de novembro de 2020.

# Los usos escritos y orales del *ayöök* y del español en la representación de saberes comunitarios en una escuela indígena de Oaxaca, México

*Oral and written uses of Ayöök and Spanish to represent community knowledge in an indigenous school in Oaxaca, Mexico*

Julieta Briseño-Roa<sup>1</sup>  
Elsie Rockwell Richmond<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.vi43.701>

**Resumo:** La escritura de lenguas indígenas en contextos escolares en México no se puede comprender sin situar cada caso en su contexto socio-histórico. En este artículo, se analizan las representaciones escritas y gráficas de saberes hechas por jóvenes de 12 a 15 años que asisten a una secundaria con un modelo educativo de educación público alternativo en la región mixe de Oaxaca en México. A partir de material etnográfico resultado de más de un año de trabajo de campo, se presentan ejemplos de material construido por los estudiantes que muestran reflexiones sobre la lengua ayöök, así como las traducciones entre la lengua indígena y el español dentro de prácticas escolares. El trabajo tiene la intención de aportar a la discusión sobre el uso de lenguas indígenas y español sin detrimento una de otra en contextos educativos.

**Palavras-chave:** Educación indígena; escritura de lenguas indígenas; bilingüismo; etnografía; traducción.

**Abstract:** It is not possible to understand writing in indigenous languages in school contexts in Mexico without taking into account each particular socio-historic context. In this article, we analyze both graphic and written representations of knowledge produced by students between 12 to 15 years old who attend a public secondary school with an alternative education educational model in the Mixe region of Oaxaca, in Mexico. Through ethnographic data collected during more than a year of fieldwork, we show examples of the materials produced by the students and their reflections on their Ayöök language, as well as translations from their native language to Spanish and back

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México, México.

during school activities. Our research contributes to the discussion on how to use both indigenous languages and Spanish in classroom activities, without subordinating either one to the other.

**Keywords:** Indigenous education; writing indigenous languages; bilingualism; ethnography; translation.

## 1 INTRODUÇÃO

Examinar la situación del uso de las lenguas indígenas en contextos escolares y comunitarios en México no es tarea sencilla. Existe una gran diversidad de historias, condiciones y proyectos que desafían cualquier esquema de clasificación. La diferencia de ámbitos de uso de las lenguas originarias, tanto en lo oral como por escrito, en comunidades incluso cercanas entre sí, obliga a un análisis cuidadoso de cada caso, para comprender los sentidos y las formas que adquiere el uso de las lenguas indígenas dentro y fuera de las aulas.

En este artículo, se considera el caso de una escuela secundaria (en México se denomina secundaria a los tres últimos años de enseñanza fundamental 7º, 8º y 9º) en una comunidad indígena con una historia particular y con un modelo alternativo, pero revela procesos lingüísticos más generales. Cómo en todo el continente, se trata de procesos insertos en contextos de colonialidad (QUIJANO, 2014), marcados por dominación, pero también por profundas corrientes de resistencia cultural.

En México existe variabilidad en cuanto a la vitalidad de las lenguas originarias en las comunidades, es decir, en el uso activo que les dan las generaciones más jóvenes, lo cual incide en el riesgo de desplazamiento por el español (CIFUENTES; MOCTEZUMA, 2006). Si bien varias de las lenguas más importantes del país contaban con formas propias de escritura prehispánicas y fueron escritas con alfabeto latino durante el periodo colonial, estas tradiciones se perdieron paulatinamente. No obstante, ciertas representaciones gráficas del saber indígena, como el registro del territorio y de elementos históricos, sobrevivieron con fuerza en algunas regiones, junto con una transmisión oral intergeneracional de saberes propios en las lenguas. Sobre la escritura en contextos poscoloniales, Collins y Blot (2003) argumentan que la relación entre poder, lengua e identidad es compleja, por lo que no se trata de solo una imposición de sistemas de escritura. En esta relación los pueblos indígenas han encontrado espacios para sus propias voces dentro de prácticas letradas tanto tradicionales y modernas (COLLINS; BLOT, 2003). Estos

espacios incluyen usos tan diversos como la divulgación oral o escrita de textos religiosos o cívicos en las lenguas indígenas y la emergencia de cantautores indígenas que producen en sus propias lenguas en la actualidad. Por otra parte, existen diversas formas de apropiación por parte de los pueblos del español escrito que se fueron construyendo en situación de opresión y dominación (PELLICER, 2010).

La educación escolar básica o fundamental es uniforme para toda la población y está marcada por la subordinación de las lenguas indígenas al español. Incluso en la enseñanza intercultural bilingüe, política oficial, la tendencia es “encuadrar” elementos de la lengua local (frases y léxico) como tema curricular dentro de un uso corriente del español como medio de enseñanza, es decir, como “lengua matriz” (MEEK; MESSING, 2007). No obstante, existe una considerable variación, que depende del grado de uso de la lengua por las generaciones jóvenes y de la disposición del maestro/a en turno. En el caso que analizamos se observan las posibilidades de resistir esa subordinación, pues los estudiantes son hablantes y trabajan por proyectos que implican investigar temas con las personas mayores de su comunidad.

Si bien México cuenta con décadas de educación pública para los pueblos indígenas impartida por maestros hablantes de las lenguas, ello no siempre ha significado que la enseñanza en las aulas se llevara a cabo usando las variantes conocidas por los alumnos. Los obstáculos son enormes, en México como en muchas partes (MCCARTY, 2003). Incluyen la asignación de maestros hablantes de variantes distintas a las de sus alumnos, una formación docente que privilegia el español y coarta el uso de las lenguas, y la carencia de materiales impresos en las lenguas. Sobre todo, el constante problema de las decisiones en torno a la estandarización ortográfica de las lenguas indígenas ha marcado esa historia. Este último punto ha llevado a cierto estancamiento, pues compiten diferentes propuestas, y los hablantes de cada variante reclaman su propio alfabeto, lo cual tiende a fragmentar los esfuerzos de producción de materiales escritos. De hecho, el proceso paraliza el uso cotidiano de la escritura de las lenguas, dado que los hablantes dicen no saber escribir “bien” su lengua, aunque se ha mostrado que cualquier niño alfabetizado en español también encuentra maneras de representar su propia lengua seleccionando combinaciones de graffas de manera espontánea (PELLICER, 2004)

A pesar de ello, hay larga historia de producción de materiales en las lenguas durante el último siglo, como anteriormente. Como en muchas partes, el Instituto

Lingüístico de Verano (SIL por sus siglas en inglés), produjo a inicios del siglo veinte cartillas para las escuelas oficiales, cartillas de alfabetización inicial y cuentos en varias lenguas. A partir de la década de 1980, grupos de maestros bilingües con apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) empezaron a redactar manuales para el aprendizaje inicial de la escritura de las lenguas, y en la década de 1990 este proyecto se extendió a los grados superiores de la primaria. Al mismo tiempo, se abrieron algunas Escuelas Normales<sup>2</sup> y Universidades Interculturales que hicieron diferentes esfuerzos para difundir las lenguas en forma escrita. A partir de su creación en 2003, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) identificó más de 364 variantes de las 68 lenguas reconocidas (INALI, 2008), lo cual reforzó la postura que hacer libros para cada una sería una tarea inabarcable.

Paralelo a estos esfuerzos oficiales, sin embargo, surgieron en diversas regiones proyectos locales que hicieron uso efectivo de la escritura de las lenguas indígenas. Por ejemplo, algunas escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO) emprendieron la práctica de fabricar a mano álbumes para niños, de gran formato, con textos en las lenguas (MEYER, 2010). En la región purépecha, los docentes de dos comunidades han trabajado durante dos décadas para producir material escrito para todas las asignaturas de los programas, y ha instalado el uso oral de la lengua de manera cotidiana en las aulas (HAMEL; BALTAZAR; MARTÍNEZ, 2018). En otros casos, los esfuerzos de revitalización se han emprendido fuera del sistema escolar como el caso de náhuatl que ha documentado sistemáticamente Flores Farfán (2020). Incluso la proliferación de los celulares se ha convertido en un medio para incentivar la escritura de mensajes en las lenguas (DE LEÓN, 2018). En este contexto, el presente artículo pretende analizar las producciones y uso de la lengua *ayöök* (mixe alto del norte) en espacios escolares y comunitarios en una comunidad rural dentro de un modelo educativo indígena alternativo: la Secundaria Comunitaria Indígena (SCI).

## 2 LA ESCRITURA DEL MIXE

La región mixe se encuentra ubicada en la sierra norte del estado de Oaxaca; está conformada por 19 municipios. La región se divide geográficamente en tres

<sup>2</sup> En México las Escuelas Normales son instituciones de educación superior de formación para profesores de educación básica o fundamental.

zonas: parte baja, media y alta. Esta misma división se ha utilizado para diferenciar las variantes lingüísticas del mixe. Para el INALI el mixe tiene 6 variantes: *ayöök* (mixe alto norte), *ayuujk* (mixe alto del centro), *ayuujk* (mixe alto del sur), *ayuuk* (mixe medio del este), *eyuk* (mixe medio del oeste) y *ayuk* (mixe bajo) (INALI, 2008).

En la década de 1960 el Instituto Lingüístico de Verano produjo varios diccionarios y traducciones bíblicas en las diferentes variantes de la región (SUSLAK, 2003). Sin embargo, la idea de un alfabeto unificado de toda la región mixe comenzó a formularse dentro de un proceso político de unificación regional. A fines de 1979, en la comunidad de Totontepec se realizó una reunión de autoridades Comunitarias y de Bienes Comunales de la región con el fin de compartir los problemas que tenía cada comunidad con respecto a la defensa de sus recursos naturales y el tema educativo ocupó importante espacio (MARTÍNEZ, 2012). En esa reunión se firmó el “Manifiesto al Pueblo Mixe”, donde se hacía una misma plataforma de lucha. Los primeros puntos referían al asunto educativo y a la escritura del mixe: “la educación que se proporcione a nuestros hijos debe desarrollarse doblemente, por un lado, está bien que aprenda hablar, leer y escribir español, siempre y cuando se vea la manera de lograr lo mismo con nuestro idioma mixe” (ROBLES; CARDOSO, 2007, p. 405).

En ese mismo año, se conformó con las autoridades de la región mixe alta el Comité de Desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales Mixes (CODREMI) cuyo objetivo fue construir una defensa colectiva contra las amenazas del gobierno, de grupos misioneros y de grandes intereses mineros y forestales. Un personaje importante en la organización fue Floriberto Díaz, originario de Tlahuitoltepec, quien comenzó a construir una perspectiva teórica para comprender la vida mixe, y que se denominó la comunalidad. La CODREMI impulsó el trabajo de la unificación de un alfabeto mixe a través de la Semana de Vida y Lengua Mixe. Entre 1983 y 1985 se realizaron seis reuniones con el fin de conseguir estandarizar la lengua mixe, de tal forma que cualquier variante pudiera ser escrita con las graffas contenidas en él (MARTÍNEZ, 2012). Esta actividad se sigue realizando, y tiene la finalidad de hacer talleres y pláticas para promover la escritura del mixe; en 2019 se realizó en la comunidad de San Marcos Moctum y en 2020 debido a la pandemia de Covid-19 se realizó de forma virtual.

Este ejercicio de unificación, impulsado por un grupo de líderes y lingüistas mixes, optó por construir un abecedario que respondía en gran medida a las

propias características fonológicas del mixe sin mucha interferencia de la escritura del español durante el proceso de fijar las grafías (AGUILAR, 2014). A este abecedario se le ha llamado *petaka* en contra parte de otro alfabeto que existía en la zona baja mixe llamado *bodega*. En este nuevo alfabeto se considera que las grafías b, d y g, usados en español, ya no se escriban porque consideran que los sonidos /b/, /d/ y /g/ son alófonos de los fonemas /p/, /t/ y /k/ (en ese orden) (SANTOS, 2009, p. 29).

Siguiendo con este esfuerzo, el lingüista mixe Juan Carlos Reyes en 2005 publicó un manual que ha ayudado a la socialización del nuevo sistema de escritura y ha sido utilizado por los maestros de la región. En él se identifica que el alfabeto de la lengua *ayuuk* (variante del mixe medio del este) está conformado por las siguientes grafías: a, ä, e, ë, i, ü, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, t, u, w, x, y, agregando la consonante llamada “glotal” representada por una apostrofe:’ (REYES, 2005, p. 24). El número de vocales varía en cada variante, en la zona baja usan seis y en la variante de Totontepec hay nueve, pero siempre se representan con algunas de las grafías de este alfabeto.

Sin embargo, la estandarización de la escritura de lengua mixe no se ha logrado del todo. Esto puede deberse a varias razones. El antropólogo y lingüista Daniel Suslak menciona que se debe a que no se ha considerado “la variación fonética que tiene como resultado la falta de inteligibilidad entre las variantes del mixe” (2003, p. 559). El autor plantea que no son variantes de una misma lengua, sino que son lenguas diferentes provenientes de una misma familia lingüística (SUSLAK, 2003. Otra razón es que la unidad política como pueblo mixe, y por ende el discurso de unidad, ha sido impulsado y encabezado por un liderazgo político proveniente de la zona alta mixe y el abecedario fue impulsado desde esa zona. A esto se suma que los libros de texto en lengua indígena de educación primaria que distribuye la Secretaría de Educación Pública (SEP) a las escuelas están hechos en la variante del municipio de Guichicovi (mixe bajo) y del mixe medio (regiones con mayor población), lo cual ha agravado el proyecto de un abecedario común.

En este contexto de diversidad se han construido otras formas locales de escritura. En recientes años, la Asociación Civil *Kumoontun* ha comenzado a trabajar para socializar y promover la escritura del *ayöök*, variante lingüística de Totontepec de la región alta. Para ellos el abecedario del *ayöök* está conformado

por las grafías consonantes: p, t, k, j, m, ts, n, w, x, y, y la glotal ('); y las nueve vocales: a, ä, e, ë, i, o, ö, u, ü.

Ante este panorama de encuentros y desencuentros para estandarizar la lengua, el presente texto analiza las producciones en lengua indígena que realizan los estudiantes de una Secundaria Comunitaria Indígena, y las reflexiones que ellos tienen acerca de su lengua *ayöök* y sus formas de representar conocimiento indígena. Esto en una comunidad de la zona mixe alta, con un territorio colindante con otras comunidades mixes y con comunidades zapotecas, con 750 habitantes aproximadamente, hablantes del *ayöök* como primera lengua.

### **3 EL ALFABETO AYÖÖK EN LA SECUNDARIA COMUNITARIA**

Una de las innovaciones pedagógicas del modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas<sup>3</sup> (SCI) es que la decisión de qué se estudia en la escuela está en manos de la comunidad<sup>4</sup>, es decir, hay una autonomía real en cuanto a contenidos. Esto implica que se organiza el trabajo escolar en *proyectos de aprendizaje* en sustitución de la división en 10 o más asignaturas planteada en el plan de estudios nacional de secundaria (Briseño, 2018). A diferencia de los proyectos que caracterizan a otros modelos educativos alternativos, los proyectos de aprendizaje de las SCI tienen la intención de durar todo un ciclo escolar, o si es necesario más tiempo, y son la base para organizar y vincular los conocimientos de varias disciplinas y el comunitario. El tema del proyecto es elegido en una Asamblea con la comunidad donde están invitados a participar los padres y madres de los estudiantes, las autoridades de la comunidad y de la secundaria. En esta Asamblea, los participantes vierten el tema que les interesa que sus hijos estudien en la Secundaria Comunitaria. En el tiempo del trabajo de campo, la mayoría de las mujeres madres no hablaban español o lo comprendían poco, por lo que toda la reunión se hacía en *ayöök* y los estudiantes hacen la mediación lingüística entre sus padres y madres y los maestros, si éstos no hablan la variante local.

---

<sup>3</sup> Véase Briseño (2018), artículo en portugués sobre el modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca.

<sup>4</sup> En México existe un único programa educativo de educación básica o fundamental que se aplica en todas las escuelas indígenas y no indígenas.

Al no tener una estructura disciplinar, cada secundaria comunitaria tiene tres educadores (indígenas y bilingües), uno por cada grado o grupo. El papel del maestro es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de su aprendizaje (IEEPO, 2004). También se considera a las personas mayores de las comunidades como “portadores de conocimiento”, ellos poseen el conocimiento comunitario y son a quienes se debe acudir para conocerlo. Esto se hace a través de las entrevistas, que son la herramienta fundamental para que los estudiantes investiguen el conocimiento que tienen las personas con más sabiduría en la comunidad (BRISEÑO, 2015). En la comunidad se les dice abuelitos o *ap-ok*, que da a entender el respeto hacia con ellos.

El trabajo etnográfico se realizó en la comunidad durante los años 2014-2015, observando de cerca las actividades escolares y acompañando a los estudiantes durante las entrevistas y otros eventos. A inicio del ciclo escolar 2014-2015, el grupo de 2º grado (8º de educación básica) de Secundaria Comunitaria Indígena investigó las características de la lengua mixe, en específico de la variante lingüística de la región, el *ayöök*. Este tema era parte del proyecto de aprendizaje diseñado por la generación desde el ciclo escolar anterior, llamado “Proceso histórico de la fundación y crecimiento de la comunidad”. Algunas dimensiones que investigaron fueron: las variantes lingüísticas y las regiones donde se hablan, las diferencias entre ellas, el alfabeto del *ayöök* y “algunas palabras que ya no se dicen, sino que se usan en español”. También produjeron textos en *ayöök* y reflexionaron sobre la importancia de escribir en la lengua indígena y no solamente en español. Estas actividades fueron guiadas por la maestra del grupo, Tania (todos los nombres usados son pseudónimos), originaria de la región, hablante del *ayöök* y con conocimiento lingüístico del mixe y sus variantes (de los maestros que pude observar fue la única que era hablante del *ayöök*, aunque otras hablaban otras variantes del mixe).

En octubre de ese año, los estudiantes de 2º grado presentaron su trabajo de investigación sobre la lengua *ayöök* al grupo de 3º grado (9º de educación básica). Los estudiantes de 2º se dividieron los temas a presentar y cada uno fue explicado en *ayöök* y después en español. Primero hablaron sobre la importancia de escribir y hablar el mixe, mencionaron la palabra de los abuelos y los consejos que les dijeron “[...] nos distingue como persona indígena porque es la herencia

de nuestros antepasados y es el más original de todos los pueblos, también cómo lo podemos conservarlo, hablándolo con los niños, no avergonzarse, escribiendo y leyéndolo” (Diario de campo). Después, presentaron las características de las seis variantes lingüísticas del mixe, situándolas geográficamente y describiendo los sonidos que las diferencian, en específico la cantidad de vocales en cada variante. Se enfocaron en la variante que ellos hablan, que es catalogada como mixe alto del norte.

Al terminar, dos estudiantes presentaron el alfabeto del *ayöök*, distinguiendo cada uno de los sonidos y las grafías que se utilizan. Construyeron un material donde se presenta cada grafía y una palabra como ejemplo y el dibujo para ayudar al a comprensión. En la Figura 1 se ve el material y el momento en el que uno de los estudiantes exponía esta información. Cada que se presentaba una grafía y su sonido, los estudiantes que estaban escuchando repetían la letra. Pareciera que estuvieran identificando ese sonido en las palabras que usan.

Figura 1 – Alfabeto *ayöök*



Fuente: Archivo personal.

Después de explicar el alfabeto, los mismos dos estudiantes presentaron las grafías en español que no se usan para escribir en mixe, la b, la d y la g, señalaron las grafías del mixe usadas para presentar esos sonidos: /p/, /t/ y /k/. Es decir, los estudiantes utilizaron lo que se ha llamado el alfabeto *petaka* (anteriormente descrito). Con esto explicaron qué grafías no se deben usar al escribir en *ayöök*.

Por último, en esta sesión otros estudiantes presentaron algunos textos que escribieron en mixe sin ser traducción de otro texto en español: unas cartas de amor y una historia con moraleja. Al finalizar las maestras preguntaron si había dudas y una estudiante mencionó que a ella le habían enseñado que el sonido /b/ se escribía con la grafía w. La maestra Tania le contestó que lo importante por ahora era practicar el mixe escrito: “La idea es que, aunque no escribamos, así como dice el alfabeto siempre estemos escribiendo, si tenemos que hacer texto lo hagamos en mixe, primero en mixe y después en español” (Notas de campo, 17 octubre, 2014). Ante esto los estudiantes reaccionaron y comenzaron a hablar en mixe, uno de ellos comentó la importancia que tiene para la Secundaria Indígena que los maestros hablen mixe.

Este ejemplo muestra las reflexiones que hacen los estudiantes sobre la lengua mixe. Alejandra Pellicer con base en su estudio con niños mayas plantea que “la presencia simultánea de dos lenguas genera posibilidades de reflexión lingüística sobre las unidades de la lengua oral” (PELLICER, 2004, p. 268). En este caso, esta situación permite a los estudiantes hacer un análisis metalingüístico del *ayöök*, identificar los sonidos vocálicos, sus grafías y las características fonéticas, e incluso comentar sobre diferentes posibles letras que se han usado para escribir los sonidos.

Para describir las prácticas recurrentes de uso del *ayöök* y la producción de textos en lengua indígena y su relación con el español, presentamos la actividad de la entrevista que es un elemento fundamental dentro de la organización pedagógica de las Secundarias Comunitarias.

#### **4 CADENA DE LENGUAS ESPAÑOL-AYÖÖK EN LA PRÁCTICA**

La entrevista es un proceso que contiene diferentes actividades que se llevan a cabo tanto en español como en *ayöök*, en sus formas oral y escrita. A través de las observaciones de varios maestros y maestras en la SCI, las formas en que se

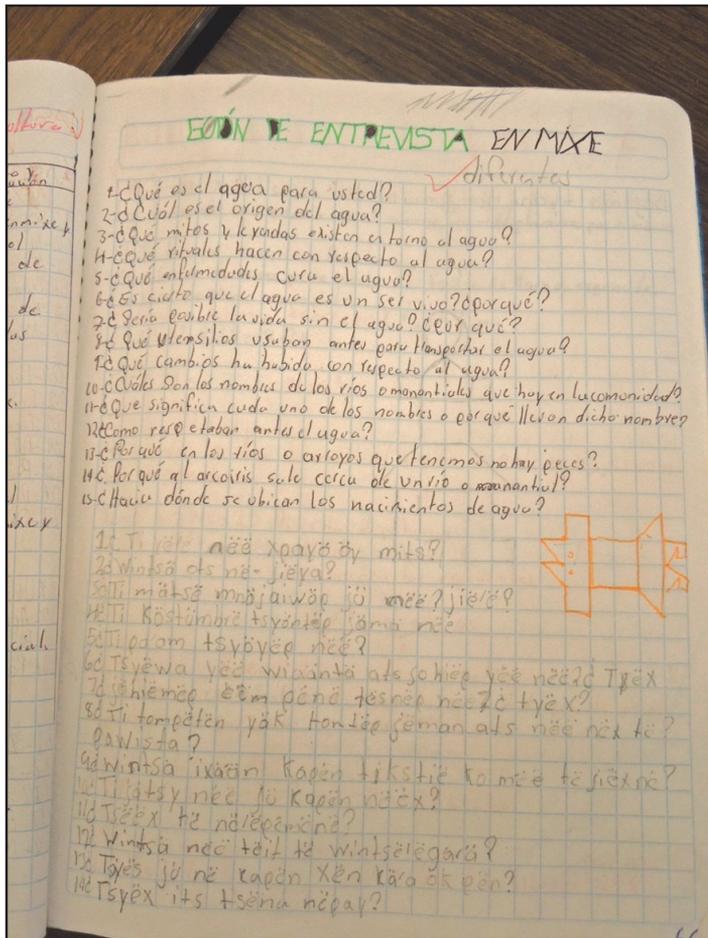
trabaja la entrevista son diferentes, pero para todos es el centro de la actividad de los proyectos de aprendizaje. Para los fines de este texto, tomaremos un caso para explicar la cadena de actividades y producciones que caracteriza a las actividades implicadas en la entrevista y su seguimiento en el aula. Se trata del trabajo que hizo la maestra Diana y su grupo de 12 estudiantes sobre el tema: la concepción del agua en la cultura mixe.

La primera actividad de la entrevista es construir un guion de entrevista. La dinámica utilizada por la maestra Diana fue que cada equipo (tres equipos) escribiera preguntas en español que querían hacerles a los abuelitos sobre el tema de investigación. Después un estudiante pasó al pizarrón y los demás le dictaron sus preguntas. Al tener todas las preguntas la maestra fue guiando una depuración, se eliminaron las preguntas que se repetían o se reformulaban para que abarcaran varias preguntas y se tuvo un guion de entrevista colectivo. Al completar las preguntas, los estudiantes las escribieron en sus cuadernos.

Después, la maestra indicó que se hiciera la traducción al mixe de cada una. Esta tarea no era sencilla para todos los estudiantes, sin embargo, al ser su segundo año en la SCI, sus conocimientos de su lengua indígena escrita eran más amplios que cuando comenzaron la secundaria. En el trabajo de campo se observó cómo los estudiantes al ingresar a la secundaria no tenían un conocimiento homogéneo, ya que las prácticas escritas en *ayöök* son escasas tanto en la escuela primaria como en la vida comunitaria.

En el caso de este guion, pude observar que en cada equipo había un estudiante que sabía más sobre cómo escribir en *ayöök* y era quien apoyaba a sus compañeros en esta actividad; cuando no sabían como traducir alguna palabra o frase le preguntaban a la maestra. Al finalizar, todos tenían las preguntas traducidas en sus cuadernos. En la Figura 2 se presenta una fotografía de un cuaderno, donde se encuentran las preguntas en español construidas por todos y después la traducción al *ayöök*. En la imagen se puede ver que las preguntas en español están en tinta y las de lengua indígena están en lápiz, lo que da la posibilidad de ser borrado.

Figura 2 – Guion de entrevista en español y en ayöök



Fuente: Archivo personal.

Dentro del proceso de entrevista escolar comunitaria, al tener el guion de entrevista, se decide a qué abuelitos y abuelitas visitar. De las 16 entrevistas a las que tuve acceso, todas tuvieron las siguientes características: las preguntas al abuelito se hacían siempre en ayöök. Todos los estudiantes llevaban cuadernos, aquellos encargados de hacer las preguntas al portador o portadora lo consultaban y los estudiantes tomaban apuntes en sus cuadernos. Las respuestas de los abuelitos se hacían siempre en ayöök.

En el momento de hacer las preguntas, los estudiantes encargados veían sus cuadernos para recordar las preguntas, ponían en marcha la herramienta

escrita. Sin embargo, no podemos saber si veían la escritura de español o la de *ayöök*. Esto significa que al estar haciendo las preguntas se iban guiando de lo escrito en el salón de clases y posiblemente haciendo una traducción simultánea al estar leyendo el español, o bien consultando la que estaba escrita en mixe. No utilizaban el guion como una estructura fija, sino que se iban acordando de los temas. Tanto es así que varias veces, al salir de visitar al abuelito, la maestra los regañaba por no hacer la pregunta correcta o por no avanzar en el guion que habían construido.

Durante la entrevista también sucedía otro proceso importante. Los estudiantes que no estuvieran encargados en hacer las preguntas tenían que escribir en sus cuadernos lo que el abuelito iba contando. Al revisar algunos de estos cuadernos, se vio que todos los apuntes sobre las respuestas en las entrevistas de los estudiantes estaban en español, lo que significa que ellos escuchaban en *ayöök* y en ese mismo momento apuntaban en español lo que decía el portador. Los estudiantes hacían una traducción simultánea *ayöök*-español al estar escuchando a los portadores. Esta capacidad de los niños de ser traductores ha sido ampliamente estudiada en contexto bilingües (ORELLANA, 2015; ORELLANA; REYNOLDS; DORNER; MEZAET, 2003). Sin embargo, lo importante es que los niños participan activamente en diferentes eventos de habla con adultos en diferentes contextos. Este papel de mediadores ampliaba las oportunidades para desarrollar empatía a otras personas y a sus experiencias (GUAN; GREENFIELD; ORELLANA, 2014, p. 332).

La cadena de producción en lengua *ayöök* atraviesa todo el proyecto de investigación del grupo. Con la información recabada de varias entrevistas, los estudiantes redactan un texto llamado “reporte de entrevista”, en el cual explican lo que varios abuelitos dijeron sobre el subtema de investigación. Al tenerlo escrito en español lo vuelven a traducir a un *ayöök* escrito. Como bien dice la maestra Tania, no importa que la gramática y el vocabulario sean correctos, la intención es que escriban y por tanto lean en su lengua. A su vez, los equipos transcriben estos reportes en computadora, tanto en español como en *ayöök*. Cada equipo transcribe el proyecto completo: los guiones de entrevista, los reportes de entrevista y otros textos redactados.

Las diversas formas de apropiación de los pueblos indígenas del español escrito muestran los diferentes usos que se fueron construyendo en situación de

opresión y dominación, así como la relación con la lengua indígena escrita y con formas orales de transmisión de conocimiento (ROCKWELL, 2006). Con base en estos planteamientos, uno de los conocimientos que se ha construido históricamente en el contexto multilingüe de la región de la sierra mixe es usar el español en la escritura y en comunicación con instancias del Estado, en particular las jurídicas y administrativas. Sin embargo, el modelo de Secundaria Comunitaria pretende generar situaciones en donde el mixe también se escriba directamente sin ser una traducción del español.

## 5 PRODUCCIONES EN AYÖÖK

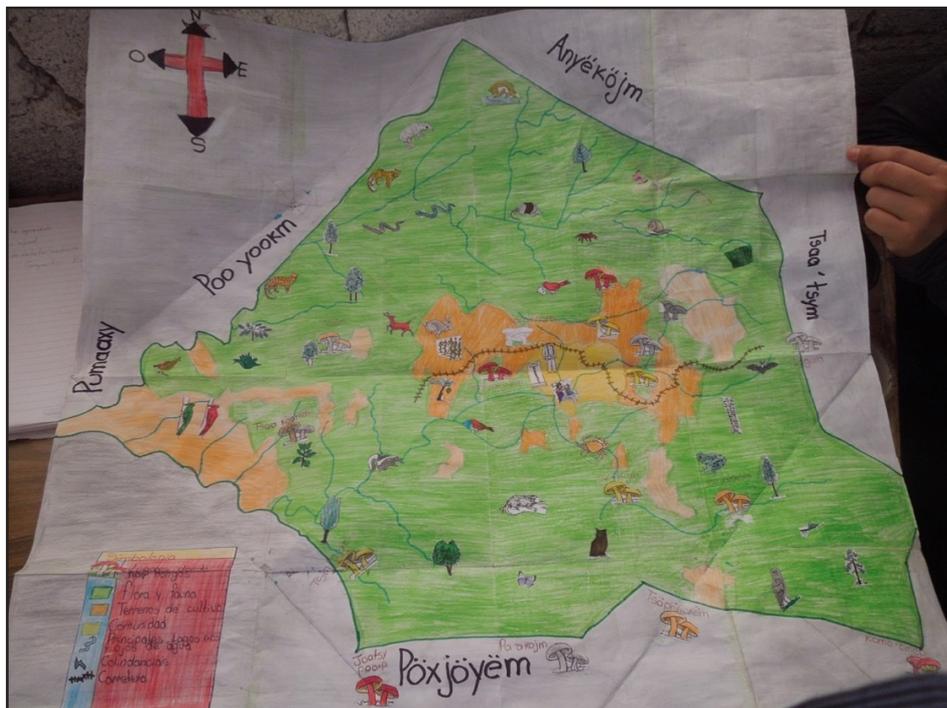
El trabajo por proyectos de aprendizaje, basados en la investigación de situaciones y problemáticas locales, permite que los estudiantes tengan información de varias fuentes: de los abuelitos, de los libros, del internet, de sus familias, de ellos mismos y de la maestra. Cada proyecto está organizado en ámbitos o temas y a su vez dividido en subámbitos (subtemas). Con la información recabada los estudiantes deciden qué tipo de producción hacer para cada subámbito, por ejemplo: mapas, carteles, trípticos, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, obras de teatro en *ayöök*, presentación de diapositivas utilizando un programa en la computadora, libros, periódicos murales, etc. Esta vasta producción de material es otra de las características fundamentales de la vida escolar de la Secundaria Comunitaria.

La mayoría de las producciones realizadas son textos escritos en español con alguna ejemplificación gráfica. Sin embargo, hay otro tipo de producciones que son representaciones gráficas por sí mismas, que no ilustran un texto escrito, sino que son en sí mismas textos. Elizabeth Boone llama esta forma de escritura como un sistema semasiográfico, en el cual el significado es dado por imágenes pictóricas y convencionales y por el contexto en el que participan (BOONE, 1994, p.18). Rossana Podesta (2007) estudió actividades con jóvenes nahuas en el centro de México, y mostró la importancia que tiene el dibujo para representar identidad, memoria-historia y territorio de una forma integral. Al hacer un paralelismo con los tres planos para estudiar la cultura escolar propuesto por Elsie Rockwell (2018), la escritura gráfica es una forma de representar un conocimiento que ha perdurado en las comunidades por siglos, al ser apropiada e incluso transformada por generaciones sucesivas. Es una práctica de larga duración que permea en la vida

escolar de esta secundaria comunitaria, y remite a formas de conocer y de representar el conocimiento distintas a las planteadas por la cultura escrita alfabética.

Para mostrar cómo perdura esta forma de representar el conocimiento entre los mixes, utilizaremos un ejemplo de un Mapa del Territorio de la comunidad, realizado en 2017 por un estudiante del grupo de 1er año de la SCI. El proyecto de investigación se llamaba “El cultivo de hongos comestibles para su consumo y conservación” (véase Figura 3). El grupo realizó entrevistas para indagar la localización de los diferentes tipos de hongos en su territorio. Sin embargo, los estudiantes también tenían conocimientos sobre la fauna y flora de su comunidad, pues son hijos e hijas de campesinos que acompañan en varias de las tareas agrícolas a sus padres.

Figura 3 – Mapa del territorio y la localización de algunos hongos



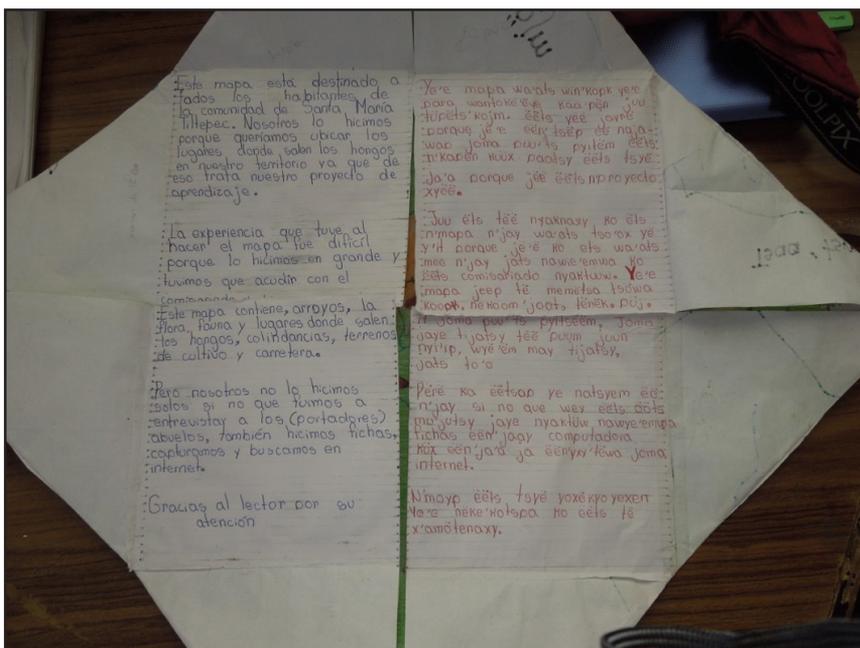
Fuente: Archivo personal.

En este mapa están representados algunos elementos del territorio: arroyos, animales, el asentamiento de la comunidad y los diferentes tipos de hongos. Los

nombres de las comunidades con las que el territorio tiene colindancias están en mixe, así como los nombres de los hongos. Las comunidades de la región mixe siempre tienen dos nombres, uno en mixe y otro en español, sin ser traducción una de otra. En el mapa los nombres de los hongos están escritos por su nombre en el *ayöök* y se encuentran situados tanto afuera como dentro del territorio. Algunos son: *pakjtsikë, küpë ëjkë, tsajpyawë, pa'oo'kën* y *jonteke puu'ts*.

El mapa es resultado de información que los estudiantes obtuvieron de las entrevistas a abuelitos y con el comisariado de Bienes Comunes (autoridad comunitaria encargada de cuidar el territorio de la comunidad). Al reverso de esta producción, el autor del mapa escribió en español y en *ayöök* una presentación y descripción de su trabajo: “Este mapa está destinado a todos los habitantes... Pero nosotros no lo hicimos solos, sino que fuimos a entrevistar a los abuelos, también hicimos fichas y capturamos y buscamos en internet” (transcripción de la fotografía del mapa, archivo personal). En la figura 4 puede observarse el texto en las dos lenguas, así como las formas en las que acomodaron el texto con relación al mapa.

Figura 4 – Descripción escrita en *ayöök* y en español sobre el mapa de localización de hongos



Fuente: Archivo personal.

Esta producción muestra que el sesgo de la relación unívoca entre lengua escrita y escolarización se rompe cuando hay flexibilidad de tiempos y de valorización de otros modos de representar lo que los estudiantes investigan y de expresar lo que aprenden. El efecto que tiene este tipo de producción es aumentar las formas comunicativas de los jóvenes y niños de representar sus conocimientos tanto en lengua indígena como en español y en otras formas de representación, como la gráfica.

La cantidad de producción gráfica en la vida cotidiana de la Secundaria Comunitaria es muy vasta y constante, es decir, no es producto de una clase de dibujo, es una práctica transversal gracias a la flexibilidad del modelo y la propuesta pedagógica. En la Figura 5 se presenta una imagen de una pared de un salón de clase, para recalcar la diversidad y amplia producción en español, ayöök y gráfica que se produce en la Secundaria Comunitaria. Es importante señalar que estas producciones no son estáticas y tienen funciones múltiples, pues se usan en presentaciones dentro de la clase, para la comunidad y en otros eventos fuera de la comunidad. La fotografía es un ejemplo representativo de lo producido al inicio del ciclo escolar y del ambiente que hay dentro de los salones de clases. Por cierto, es muy raro ver este tipo de exposición permanente de materiales en las paredes de las secundarias oficiales que siguen el programa por asignaturas, ya que, con el cambio constante de maestros en un grupo, no es permitido colocar nada que corresponda a una sola materia.

Figura 5 – Fotografía de un salón de clase



Fuente: Archivo personal.

Estas representaciones de conocimientos se producen entre la apropiación de formas locales y la re-contextualización que cada estudiante o equipo le da, pues las transforman con su sello personal. Es decir, el conocimiento construido por los estudiantes en la experiencia de la Secundaria Comunitaria no es algo nuevo, pero tampoco es algo estático, no es un conocimiento indígena que está esperando a ser apropiado por los pobladores de ese pueblo indígena. Ese conocimiento de los estudiantes es el resultado de un proceso dialógico entre elementos socio-históricos comunitarios y la acción de sujetos con su historia y formas propias de mirarlo.

## 6 CONCLUSIONES

El entendimiento del uso y producción de textos en lengua indígena en situaciones escolares y su relación con el español debe de ser situada. La compleja dinámica entre las lenguas es única en cada lugar y mediada por diferentes factores. En este caso, el modelo pedagógico que plantea la Secundaria Comunitaria muestra la vitalidad del uso de las dos lenguas, español y *ayöök*, sin pautas preestablecidas y sin una en detrimento de la otra. En este sentido, los ejemplos aquí presentados muestran una forma de romper la relación colonial entre lenguas, es decir, el hecho de conocer y usar las dos en contextos y prácticas distintas posibilita a los jóvenes mixes de esta comunidad tener herramientas lingüísticas para salir de su comunidad como para quedarse dentro de ella. Propicia además una mayor reflexividad sobre las lenguas, su estructura y uso, así como sobre la traducción de una a otra.

Estas prácticas decoloniales entre lenguas se han planteado en varios modelos educativos bilingües e interculturales, pero el resultado observado en muchos casos es que el fortalecimiento de una lengua siempre va en detrimento de otra (MEEK; MESSING, 2007; LÓPEZ, 2006; SZULC, 2009). Lo que se muestra en la Secundarias Comunitarias, es que dadas las condiciones pedagógicas que fomenten el uso equilibrado, se puede fortalecer el uso, escrito y oral de las dos lenguas: *ayöök* y español.

La vitalidad del uso del *ayöök* no solo depende del modelo educativo, sino primero del uso de la lengua que de por sí existe en la comunidad; pero también se da porque dentro de ciertos momentos escolares se utilizan ciertas prácticas

social-culturales. La entrevista con los abuelitos, que permite la apropiación de una relación de reciprocidad y respeto, obliga a un uso más equilibrado en el que se valora la lengua como vehículo de transmisión de conocimientos. La toma de decisiones sobre los temas a estudiar en forma de asamblea en donde las discusiones se hacen en la lengua indígena es otra instancia de uso equilibrado de ambas lenguas. Esta particularidad muestra la fortaleza de un modelo que no determina cierta hora y asignatura para la enseñanza y práctica de la lengua indígena sino a la libertad, flexibilidad y al uso espontáneo de la misma. Consideremos que el resultado va más allá del mero uso de las lenguas, para generar una reflexión metalingüística tanto del español como del *ayöök*, así como sobre la organización curricular en las secundarias en general.

Al imaginar que esta Secundaria Comunitaria no estuviera en la comunidad, podríamos asegurar que los jóvenes, tanto si siguieran estudiando fuera de la comunidad o dejaran de estudiar, no tendrían los recursos lingüísticos para poder escribir ni español ni mixe. En contextos coloniales como México, el ser bilingüe y comprender el funcionamiento de las lenguas posibilita una resistencia fundamental para la valoración de su propia lengua, sus usos y fortaleza identitaria.

## REFERENCIAS

AGUILAR, Yasnaya. ¿Construyendo un abecedario para una lengua indígena? Algunas ideas a considerar. *El País*, enero, 2014. Disponible: <http://archivo.estepais.com/site/2014/construyendo-un-abecedario-para-una-lengua-indigena-algunas-ideas-a-considerar/>

BOONE, Elizabeth Hill. Writing and recording knowledge. In: BOONE, Elizabeth; MIGNOLO, Walter (Eds.). *Writing without words: alternativas literacias in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994. p. 3-26.

BRISEÑO, Julieta. Os jovens, o pensamento-outro e a micro-geopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 88, 2018. Disponible: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3505>

BRISEÑO, Julieta. Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 95, 2015. Disponible: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>

COLLINS, James; BLOT, Richard. *Literacy and Literacies: texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CIFUENTES, Bárbara; MOCTEZUMA, Jose Luis. The Mexican indigenous languages and the national censuses: 1970-2000. In: HIDALGO, Margarita (Comp.). *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*. Berlin: Walter de Gruyter, 2006. p. 191-248.

DE LEON, Lourdes. Medialetics in the creation of Mayan peer cultures. In: BELL, Joshua; KUIPERS, Joel (Ed). *Linguistics and Material Intimacies of Cell Phones*. New York: Routledge, 2018. p. 101-27.

FLORES F., Jose Antonio. *Los rostros del español en el náhuatl ayer y hoy*. *Estudios de Cultura Nahuatl*, manuscrito, 2020.

GUAN, Shu-Sha; GREENFIELD, Patricia; ORELLANA, Marjorie. Translating into understand: language brokering and prosocial development in emerging adults from immigrant families. *Journal of Adolescent Research*, v. 29, n. 3, p. 331-55, 2014.

HAMEL, Rainer; BALTAZAR, Ana; MARTINEZ, Betzabé. La construcción de la identidad P'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia p'urhepecha. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 57, n. 3, p. 1377-412, sept./dez. 2018. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653739444541>

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA. *Proyecto de secundarias para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios*. Documento de trabajo, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, 2008. Disponible: <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

LÓPEZ, Luis. Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Quinasay – Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, v. 4, n. 4, p. 81-100, 2006.

MARTÍNEZ, Daniel. *Las organizaciones comunitarias y sus propuestas de educación, lingüística y cultural de la región Ayuujk*. Ciudad de México, UPN, 2012. 140 p. Tesis (Doctorado en Sociología de Educación) – Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, 2012.

McCARTY, Teresa. Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times. *Comparative Education*, v. 39, n. 2, p. 147-63, 2003.

MEEK, Barba; MESSING, Jaqueline. Framing Indigenous Languages as Secondary to Matrix Languages. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 38, n. 2, p. 99-118, 2007.

MEYER, Louise. Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 4, n. 1, p. 83-103, 2010.

ORELLANA, Marjorie. Translanguaging within enactments of quotidian interpreter-mediated interactions. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 24, n. 3, p. 315-38, 2015.

ORELLANA, Marjorie; REYNOLDS, Jennifer; DORNER, Lisa; MEZA, María. In other words: translating or 'para-phrasing' as a family literacy practice in immigrant households. *Reading Research Quarterly*, v. 38, n. 1, p. 12-34, jan./mar. 2003.

PELLICER, Alejandra. *Así escriben los niños mayas su lengua materna*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2004.

PELLICER, Dora. Linguistic Diversity in the Classroom and Beyond. Is it Wrong or Just Different? Indigenous Spanish in Mexico. *Social Issues in Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 189-98, 2010.

PODESTA, Rossana. *Encuentro de Miradas, el territorio visto por diversos autores*. México: SEP, 2007.

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y Horizontes, Antología Esencial*. Buenos Aires: Clacso, 2014.

REYES, Juan Carlos. *Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk*. Primera edición. Oaxaca: CEA-UIIA, 2005.

ROBLES, Sofia; CARDOSO, Rafael (Comp.). *Floriberto Díaz. Escritos*. México: UNAM, 2007.

ROCKWELL, Elsie. Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En ROCKWELL, E. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 173-188.

ROCKWELL, Elsie. Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela. *Cultura Escrita & Sociedad*, n. 3, pp 161-218, 2006.

SANTOS, María del Rosario. Alfabetización en lengua ayuuk (mixe) por transferencia de competencias, Ciudad de México, UPN. 2009. 152 p. Tesis (Doctorado en Educación Indígena) – Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, Mexico, 2009.

SUSLAK, Daniel. The story of Ö: orthography and cultural politics in the Mixe highlands. *Pragmatics*, v. 13, n. 4, p. 551-63, 2003.

SZULC, Andrea. Becoming Neuquino in Mapuzugun: Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 129-49, July 2009.

### **Sobre las autoras:**

**Julieta Briseño-Roa:** Antropóloga y Doctora en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Cinvestav. Es profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y profesora de asignatura en la UNAM. Sus temas de investigación son educación indígena, apropiaciones comunitarias de la escuela, prácticas escolares comunitarias, translingüismo y epistemologías indígenas con perspectiva decolonial. Profesora-Investigadora CIESAS, sede CDMX. **E-mail:** [julietabriseno@cieras.edu.mx](mailto:julietabriseno@cieras.edu.mx), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0641-1567>

**Elsie Rockwell Richmond:** Mexicana, historiadora y antropóloga de formación, optó por dedicarse al campo educativo. Cuarenta y cinco años como investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Cinvestav, le han permitido explorar una diversidad de lenguas, palabras y culturas en México y otros países. La Antología, *Vivir entre escuelas* (CLACSO, 2018) reúne buena parte de sus publicaciones. En 2019 recibió el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Emérita, DIE-Cinvestav, Mx. **E-mail:** [elsierockwell@gmail.com](mailto:elsierockwell@gmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3981-2108>

Recibido el: 20 de mayo de 2020.

Aprobado para publicación el: 20 de noviembre de 2020.