

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Ricardo Carlos

Reitor

Pe. José Marinoni

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-Reitoria 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

Indexada em:

Sumarios.org, Sumários de Revistas Brasileiras
(www.sumarios.org)

Latindex, Directorio de publicaciones cientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal
(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)

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 22
n. 49
set./dez. 2022
p. 1-212

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande, MS, Brasil
www.ucdb.br/neppi
neppi@ucdb.br

Direitos desta edição reservados à **Editadora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

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

Gerente Editorial (Portal): Nichole Beatriz Munaro da Silva

Revisão: Os próprios autores

Capa: "Roque Afonso Benites, o cacique de Mamanguá - aldeia Guarani Mbyá do Rio de Janeiro, 2017".

Crédito da foto: Daniele Bastos Lopes

Criação e arte final: José Francisco Sarmiento Nogueira

Editora Responsável

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

José Francisco Sarmiento – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/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/México

Mônica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa – UFGD

Pedro Ignacio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald – UFCG

Roque de Barros Laraia – UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D'Angelis – UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Ana Paula Silva - UERJ

Ananda Machado – UFRR

Danielle Bastos Lopes - UERJ

Lilian Abram dos Santos – USP

Luana Barth Gomes - Coordenadora do projeto

Ancestralidade Indígena

Luci dos Santos Bernardi – URI

Maria Cecília Castro - UFF

Roseline Mezacasa – UNIR



Editadora UCDB

Av. Tamarandé, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Sumário

Editorial

Artigos

Etnomatemática, interculturalidade e educação infantil: a formação continuada de professoras em um curso de extensão	9
<i>Ethnomathematics, interculturality and childhood education: the continuing training of teachers in an extension course.....</i>	9

Fernando Schlindwein Santino
Klinger Teodoro Ciríaco

Docência Universitária no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes	37
<i>University Teaching in the Intercultural Indigenous Pedagogy course at the State University of Mato Grosso: insurgent reflections</i>	37

Amanda Pereira da Silva Azinari
Filomena Maria de Arruda Monteiro

Dossiê - Estudos indígenas, políticas curriculares e políticas linguísticas

Apresentação do Dossiê: Estudos indígenas, políticas curriculares e políticas linguísticas	73
--	----

Danielle Bastos Lopes
José R. Bessa Freire
Héctor Muñoz Cruz

Un proyecto curricular desde la comunalidad.....	77
--	----

Liliana Silva Carmona
Lucero López Guzmán
Eva Alejandra Dimenna
Dafne González Solís

O mercado de citação das autorias indígenas no Brasil: um estudo político (2016-2024).....	91
<i>The citation market of indigenous authorities in Brazil: a political study (2016-2024)</i>	91

Danielle Bastos Lopes
Juliana Rios Luiz

Panorama da língua Kambeba/Omágua em Manaus/Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural	109
<i>Panorama of the Kambeba/Omágua language in Manaus/Amazonas: possibilities of resumption, maintenance and fortification linguistic and cultural.....</i>	109

Cila Mariá Fonseca de Oliveira
Mônica Cidele da Cruz

Amazônia: as últimas línguas indígenas sobreviventes	133
<i>Amazon: the last surviving indigenous languages</i>	133
Ademar dos Santos Lima	
Rosineide Magalhães de Sousa	
Antonio Augusto Souza Mello	
O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglósico: uma interlocução com Bartomeu Melià	173
<i>The teaching of Guarani in Paraguayan schools and the issue of diglossic bilingualism: an interlocution with Bartomeu Melià</i>	173
Danielle Bastos Lopes	
Paloma de Araújo Pontes	
A trilha etnoecológica da aldeia Yvy Poty: reflexões sobre a epistemologia Mbya Guarani ..	187
<i>The ethnoecological trail of the Yvy Poty indigenous village: reflections on the Mbya Guarani epistemology</i>	187
Luana Barth Gomes	
Cristine Gabriela de Campos Flores	
Cledes Antonio Casagrande	

Editorial

Prezados/as leitores/as,

Com muita satisfação, apresentamos o número 49 da Revista Tellus, fruto de discussões e reflexões que permeiam a temática indígena.

Na seção **Artigos** há textos que versam sobre educação, etnomatemática e interculturalidade.

Os pesquisadores Danielle Bastos Lopes, José R. Bessa Freire e Héctor Muñoz Cruz reuniram artigos em espanhol e em português no **Dossiê Estudos indígenas, políticas curriculares e políticas lingüísticas**.

Reforçamos o convite para que a comunidade acadêmica e os povos indígenas enviem suas contribuições à Revista. Agradecemos aos autores, leitores e avaliadores, pela parceria nas reflexões e debates propostos na Tellus.

Boa leitura!

Dra. Lenir Gomes Ximenes
Editora da Revista TELLUS



artigos

Etnomatemática, interculturalidade e educação infantil: a formação continuada de professoras em um curso de extensão

*Ethnomathematics, interculturality and childhood
education: the continuing training of teachers in an
extension course*

Fernando Schlindwein Santino¹
Klinger Teodoro Ciríaco²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.713>

Resumo: Relatamos resultados de uma investigação que teve como base analisar as contribuições de uma ação de extensão intitulada “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena” à formação continuada de professoras. Objetivou-se compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. Elegeu-se como referencial teórico, documentos e produções científicas sobre as temáticas-chaves da discussão em uma ampla relação com a cultura indígena. Para a produção dos dados, adotou-se uma descrição e análise do percurso vivenciado pelo grupo de cursistas, bem como de um roteiro de entrevista semiestruturado realizado com duas colaboradoras. As impressões da realidade educacional evidenciam que existem algumas barreiras para que o atendimento à infância indígena se faça de forma mais inclusiva, uma vez que, a cultura escolar ainda insiste em abordagens estereotipadas sobre os modos de produção e de vida das etnias.

Palavras-chave: Etnomatemática; educação infantil; interculturalidade; formação continuada de professores.

Abstract: We report results of an investigation that was based on analyzing the contributions of an extension action entitled “Childhood, Interculturality and Ethnomathematics in Early Child Education: care for indigenous children” to the continuing education of teachers. The objective was to understand what are the impacts of this course on the promotion of pedagogical practices that

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

value Interculturality from the perspective of Ethnomathematics. It was chosen as a theoretical reference, documents and scientific productions on the key themes of the discussion in a broad relationship with indigenous culture. For the production of the data, a description and analysis of the route experienced by the group of course participants was adopted, as well as a semi-structured interview script carried out with two collaborators. The impressions of the educational reality show that there are some barriers for the assistance to indigenous children to be done in a more inclusive way, since the school culture still insists on stereotyped approaches on the production and life modes of the ethnic groups.

Keywords: Ethnomathematics; child education; interculturality; continuing teacher education.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como propósito apresentar dados de uma pesquisa, desenvolvida junto à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí, cuja temática de investigação centra-se nas discussões sobre “Interculturalidade” e “Etnomatemática” na Educação Infantil. Para este fim, trouxemos uma experiência formativa ocorrida no ano de 2018 a partir da percepção dos sujeitos entrevistados sobre as contribuições do curso à formação e prática pedagógica com a criança indígena matriculada nas instituições urbanas do município.

Os dados foram produzidos no âmbito de uma ação de extensão, coordenada pelo segundo autor e experienciada pelo primeiro a partir de sua vinculação ao curso como membro da equipe executora, intitulada “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena”. Assim, objetivamos compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática.

Para sustentar a discussão levantada, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: 1. *Introdução* em que contextualizamos a proposta; 2. *Referencial teórico* em que apresentamos um diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentaram a formação e experiência do grupo; 3. *Metodologia*, seção em que dedicamo-nos ao processo de caracterização da proposta e da dinâmica do projeto; 4. *Resultados e Discussão* parte do trabalho que cumpre o papel de trazer à tona o que dizem as entrevistadas acerca das contribuições do processo

formativo vivenciado para a formação e prática; e 5. *Considerações finais* em que são postos os achados da investigação, limites e perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No tempo presente, mais do que nunca, o debate acerca das questões indígenas merece destaque nas pautas de estudos e pesquisas, principalmente em decorrência das tentativas de “apagamento” histórico da participação desta população e de suas lutas no que respeita o processo de territorialização e de seus direitos frente à uma sociedade capitalista excludente, que segue a pauta de organismos internacionais, os quais, a qualquer preço, visam ganhos e lucros. Tal necessidade se intensificou, de forma expressiva, à medida que vivenciamos, no contexto histórico-político-social, a eleição de um candidato de extrema direita à Presidência da República em 2019. Desse modo, muito embora a descrição dos processos de interação decorrentes da formação ofertada ao público-alvo deste estudo tenha sido promovida anteriormente, sua discussão não pode fugir ao debate do desmonte da educação e das tentativas inúmeras do atual governo de infringir as leis que refletem as “duras lutas” dos indígenas no reconhecimento de sua cultura.

Reportando-nos ao tempo passado, quando os portugueses chegaram ao Brasil havia de 6 a 10 milhões de índios e, aproximadamente, 1.300 línguas indígenas. Atualmente, quando do momento da escrita deste texto, a população indígena no país não chega a 817.963 mil, dentre os quais podemos destacar a existência de 305 etnias e cerca de 180 línguas (MAIA, 2006). Neste quantitativo, a maioria da população deste perfil encontra-se na faixa etária de 0 a 14 anos e estão concentrados nas áreas rurais dos municípios, isso de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Especificamente o Estado de Mato Grosso do Sul, segundo o IBGE, é a região em que se localiza a segunda maior população indígena do país, com 73.295 mil (2022), informação esta que nos coloca em posição de destaque nacional tanto para a luta por práticas de promoção aos direitos, quanto também em termos de assistência e políticas educacionais que visem garantir a inclusão da criança no ambiente das instituições. Reportando-nos à realidade de Naviraí, município do interior do Estado, podemos afirmar que:

No mapeamento inicial realizado em março do corrente ano, com vista à demanda social da inserção de crianças indígenas em creches e pré-escolas na sociedade naviraiense, constatou-se que, em 2018, existem aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação Infantil local, número que tende a aumentar nos próximos meses. (CIRÍACO, 2018, p. 104).

Neste contexto, podemos inferir que a inserção da criança nas classes urbanas tem sido cada vez mais frequente e anuncia desafios aos profissionais da Educação Infantil, dentre os quais estamos incluindo a necessidade de uma postura de prática pedagógica na perspectiva da “Interculturalidade”.

O conceito de interculturalidade é central à [re]construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocênicos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2010, p. 25).

Ao se relacionar tal reflexão com a sala de aula, especificamente com o espaço-tempo da Educação Infantil, podemos apontar que as professoras não indígenas precisam conhecer, minimamente, a realidade vivida na/da infância indígena. Estamos entendendo, na leitura teórica e metodológica do contexto, que este torna-se um pressuposto basilar à um trabalho docente que se quer fazer inclusivo, emancipatório e intercultural no sentido híbrido da questão. Consideramos o termo cultura híbrida, conceito que pode ser compreendido como o ato de romper barreiras que separa as culturas ditas tradicionais daquilo que é considerado moderno, por exemplo, a cultura indígena da cultura do homem e mulher que vive no meio urbano.

O ambiente educacional é considerado, neste entendimento, um local favorável à promoção desta, pois é na instituição de ensino que ocorre a miscigenação³ entre culturas diferentes e será a professora de Educação Infantil a profissional responsável por essa mediação como processo natural do ser humano, portanto, a urgência de se apropriar de referenciais teóricos deste campo fora objeto na ação promovida pela UFMS no curso de extensão que constitui-se o *locus* desta investigação.

³ A miscigenação ou mestiçagem consiste na mistura de raças de povos e de diferentes etnias.

Autores como Canclini (1997, p. 284-285) definem a hibridação cultural como sendo “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Eble e Lamar (2015, p. 202), em estudos de Canclini (1997), quando referem-se a cultura híbrida afirmam que esta passa por três momentos, sendo que:

[...] o primeiro é a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, pois, com essa variedade cultural crescente no mundo, não há mais um grande centro que transmita a cultura e que a emita de forma homogênea, provocando, assim, uma pluralidade de culturas e quebrando o padrão antigo da sociedade; o segundo é a disseminação de gêneros impuros, como, por exemplo, os ritmos musicais; diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando uma variação nova de ritmos ao redor do globo, o mesmo podendo ser visto na cultura, ou seja, a mistura de costumes causou uma disseminação de gêneros misturados, causando uma variação cultural muito rica; o terceiro é a desterritorialização, no qual o território é espaço de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, e se constituiu em um processo fundamental para que ocorresse o processo de globalização das culturas, pois a partir daí as culturas se misturariam e ganhariam características umas das outras.

Neste ambiente, de uma cultura híbrida, a “Interculturalidade” ganha espaço, forma, corpo e conteúdo na docência e nas relações humanas que fazem/ permitem no ensino e na aprendizagem de conceitos na creche e na pré-escola. Tais pressupostos são fundamentais para que a criança indígena passe pelo processo educacional e reconheça a participação de sua cultura na construção do conhecimento, bem como reconheça sua identidade étnica.

“O índio passa pelo processo educacional e não é mais índio... nem tão pouco branco. Sem dúvida a elevada ocorrência de suicídio entre as populações indígenas está associada a isso” (D’ AMBRÓSIO, 2013, p. 76). Percebemos que o sistema educacional brasileiro está “formatando” as crianças, criando padrões por ele imposto – etnocentrismo- e com essa realidade as crianças indígenas estão sendo conduzidas a “rituais” dos não-indígenas⁴, causando várias consequências, dentre elas a evasão escolar e a dificuldade na aprendizagem.

⁴ Palavra, comumente, utilizada pelos indígenas do MS para se referirem as pessoas que pertencem a outra cultura como, por exemplo, o "homem branco", ou seja, as pessoas que não são indígenas.

A figura docente representa um ator social importante no cenário de valorização e respeito às diferenças e para a garantia dos Direitos Humanos, sociais e culturais das crianças. Neste sentido, embora não objeto direito de estudo no trabalho que desenvolvemos, é de relevância citar a Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008, que prevê incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, junto com a história da África e dos africanos. A partir deste marco, torna-se primordial que, nos espaços educativos escolares, a professora busque promover experiências de ensino que visibilizem as contribuições da cultura indígena e afro na sociedade, na econômica e na política brasileira (BRASIL, 2008).

Em um trabalho pedagógico que valoriza as diferenças como forma de produção do conhecimento, o educador pode incentivar os estudantes a reconhecerem a presença das diferentes culturas desde a Educação Infantil, apontar para um olhar mais apurado à forma como o ensino e as áreas do conhecimento científico, dentre os quais a Matemática faz parte, são pensados e legitimados na vida em sociedade. Este espaço abre margem à Etnomatemática na cultura indígena.

A Etnomatemática vem demonstrando a sua importância no campo teórico e prático. D’Ambrósio (2013, p. 2) assim a define:

[...] Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais.

Como citado acima, o programa Etnomatemática vem para “dar a vez e a voz” para os povos culturais subalternizados socialmente, podendo dar a eles a oportunidade de relatar de que forma utilizam a matemática no cotidiano, neste estudo, especificamente, citando sobre os povos indígenas, a criança indígena.

É de suma importância compreender os itinerários da intersecção entre o conhecimento matemático escolar e a relação dos modos de produção da Matemática na vida de determinadas culturas, dentre estas, destacamos a indígena, por ser o *locus* do assunto em pauta neste trabalho. Assim, acreditamos que a professora pode ensinar as crianças a respeitar as diferentes culturas e, como fruto disso, seja possível diminuir a discriminação entre elas.

Medeiros (2005, p.15) afirma que “[...] ao romper com a ideia de uma única ordem Matemática e instaurar outras maneiras de operar com a matemática, a Etnomatemática preocupa-se em problematizar o mito da universalidade desta Matemática”.

Em concordância com os estudos de Medeiros (2005) e D’Ambrósio (2013), agora no sentido de relacionar o termo com a prática docente, Silva, Souza e Queiroga (2009, p.17) citam que “[...] a visão Etnomatemática no campo educacional considera o professor para promover processo de ensino e aprendizagem [...]” o que, sem dúvida, o coloca como mediador da aprendizagem de conceitos, “[...] deixando de ser um mero transmissor ou informador de conhecimento, assim o mesmo ajudará no processo de ensino aprendizagem interagindo os conhecimentos escolares com os conhecimentos não escolares” (SILVA; SOUZA; QUEIROGA, 2009, p. 17).

Nesta perspectiva, o professor precisa ter conhecimento de quem são essas crianças; as suas origens, o seu cotidiano, quais as suas dificuldades. Assim, uma forma que pode funcionar é com a adoção de atividades que façam com que as crianças consigam compreender os conteúdos matemáticos ensinados junto com a interação entre elas, evitando que fiquem isoladas. Como já mencionado, este trabalho poderia vir a ocorrer por meio de uma abordagem dos conteúdos matemáticos pelo viés da Etnomatemática.

Para que tal pressuposto ocorra, é interessante que o docente esteja ciente do quão relevante são os conteúdos que irá problematizar/ensinar e quais possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada que se preocupa com a Interculturalidade e os processos de conexão destes com a questão da cultura indígena, especificamente. Acreditamos que ao se trabalhar na perspectiva da Etnomatemática, desde a Educação Infantil, as crianças irão se desenvolver em relação à Matemática de maneira mais positiva, pois estarão percebendo onde e como o desenvolvimento de alguns conceitos estão atrelados em suas atividades cotidianas na cultura. A defesa dos pressupostos teórico-metodológicos que fazemos é aquela que encara a abordagem Etnomatemática enquanto perspectiva de prática pedagógica do professor. Neste sentido, um trabalho de pesquisa nestes moldes, tal como o que aqui defendemos, pode ser considerado como a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social

subordinado (KNIJNIK, 1993). Cabe ao professor realizar o trabalho pedagógico para que esse grupo, no caso deste estudo a criança indígena, compreenda o conhecimento que lhe é ensinado de forma significativa em uma correlação com sua cultura.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é a pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de caráter descritivo-analítico, justamente porque tal perspectiva permite ao pesquisador o contato direto com a situação investigada, bem como tratar de forma detalhada e discutir os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao que se vive.

O foco da produção dos dados, conforme já mencionado na introdução, foi um projeto de extensão universitária, intitulado “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena” da UFMS, do qual fizemos parte na condição de acadêmico/colaborador e coordenador, respectivamente na ordem de autoria. A ação contou com a participação efetiva de aproximadamente 24 pessoas, dentre as quais destacam-se em média 10 professoras da rede municipal e 14 acadêmicos/as dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia, todos os partícipes não indígenas.

Levando em consideração a realidade do ensino de Naviraí-MS, como já citado anteriormente, o objetivo deste estudo foi compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. Para atingir este objetivo, foram realizadas ações, tais como: palestras, minicursos e debates, para a ampliação da atuação da professora de Educação Infantil a partir das temáticas; “Interculturalidade” e “Etnomatemática” na infância indígena.

Neste sentido, realizaram-se as palestras e ocorreram as discussões a respeito do tema como planejado no período de junho a dezembro de 2018. Em relação à produção de dados, foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, pela equipe executora da ação de extensão no sentido de levantar as percepções dos cursistas sobre a temática, bem como de identificar, por meio das respostas das professoras, as suas dificuldades de organização do trabalho pedagógico e assim poder inferir algumas conclusões/reflexões no sentido de tentar contribuir com o trabalho docente. Sobre estes dados, o leitor poderá

encontrar maiores detalhes em publicações anteriores em que nos dedicamos às percepções iniciais do grupo (MELO *et al.*, 2018; SANTINO; CIRÍACO, 2019). A questão central a ser tratada aqui, diz respeito às informações produzidas a partir de um roteiro de entrevista com duas cursistas, uma vez que acreditamos ser possível compreender mais a fundo como o curso contribuiu para a ampliação do repertório didático-pedagógico dos sujeitos a partir das enunciações postas em debate pela reflexão e tomada de consciência que o ato de ser entrevistado coloca ao depoente.

Para compreendermos tal movimento, cumpre apresentar as etapas da pesquisa, antes de caracterizar as colaboradoras: 1ª) **Constituição do grupo a partir da implementação do projeto**⁵; 2ª) **Desenvolvimento do questionário inicial**; 3ª) **Início dos encontros com as professoras palestrantes/responsáveis pelas discussões temáticas**; 4ª) **Elaboração e desenvolvimento do roteiro de entrevista com cursistas**.

O Quadro 1 sintetiza a caracterização dos partícipes entrevistados:

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas (não indígenas)

Nome	Idade/ autodeclaração	Formação/ instituição/ano	Tempo de atuação/função
Mboruvixa (Grande líder)	39 anos / Parda	Magistério / Normal Superior e Pedagogia / UEMS, Mundo Novo / 1997	21 anos / Coordenadora da Educação Infantil (pré-escola). Atuou 10 anos como professora e está há 11 anos como coordenadora.
Enonderã (O futuro)	19 anos / Negra	Licencianda em Pedagogia / UFMS, Campus de Naviraí/ ingresso em 2017	-

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Conforme exposto no quadro 1, as entrevistadas não são indígenas. A coordenadora se autodeclara⁶ parda e a licencianda se autodeclara negra. Vale destacar

⁵ Após aprovação do projeto pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE/UFMS), com fomento em parceria com a Fundação de Apoio à Cultura e Ensino (FAPEC) por meio do Edital PROECE/FAPEC nº 8, de 2 de março de 2018.

⁶ A título de exemplificação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define cinco

que segundo “[...] dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas” (IBGE EDUCA, 2019, *s.p.*).

Ao se transcrever as entrevistas, gostaríamos de relatar que rememoramos todo o processo vivido pelos sujeitos e suas falas colocaram-nos em movimento reflexivo também sobre as ações pensadas e as interações “com” e “entre” o grupo, isso levantou sentimentos perceptíveis no encontro com as “vozes” que ecoaram das cursistas. Por essa razão, os nomes fictícios, pseudônimos, serão: *Mboruvixa* (Grande líder) e *Enonderã* (O futuro), ambos termos da língua Guarani.

A seção próxima tratará de descrever e analisar tanto o contexto pesquisado quanto as falas das entrevistadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização da região em relação à população indígena no MS e no contexto da investigação

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil atualmente a população indígena não chega a 817.963 mil indígenas, sendo que a maioria desta população ocupa as áreas rurais dos municípios. Portanto, o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) é o Estado que detém a segunda maior população indígena do país, com 73.295 mil e, como apontado no início deste estudo, Naviraí cidade do interior do MS em março de 2018, possuía aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação Infantil (IBGE, 2022; CIRÍACO, 2018).

No MS 18 % (11.146) da população indígena do Estado se concentra em Dourados (IBGE, 2022), sendo que o restante se divide da seguinte maneira pelo Brasil:

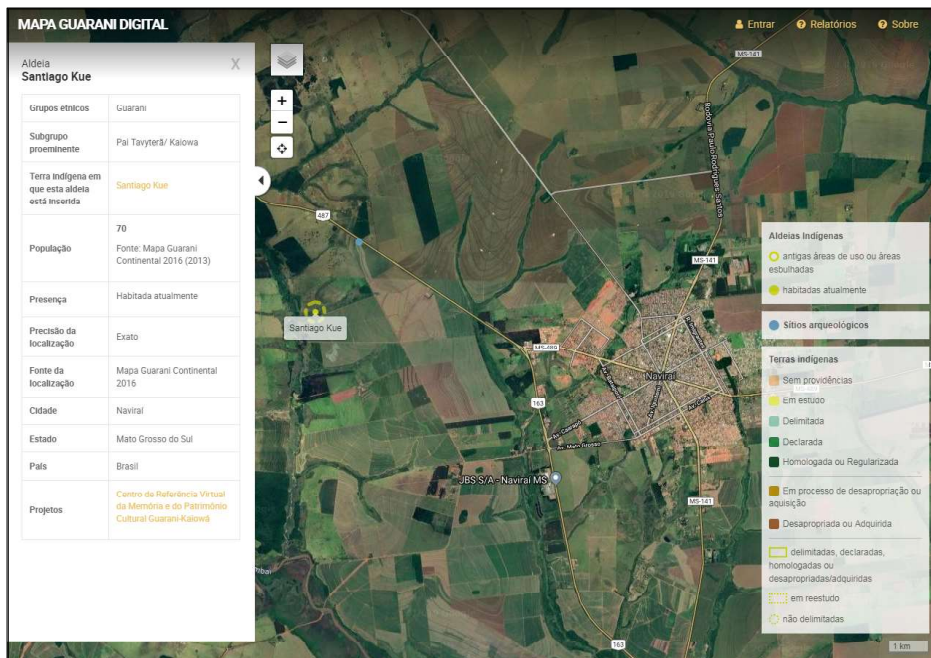
O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena :- Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva: população estimada de 54

grupos de raça e cor, a saber: branca, preta, parda, amarela e indígena. A lei nº 12.711/2012, é destinada a candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas que queiram concorrer às vagas do Programa de Ações Afirmativas, por exemplo. A análise ocorre com base nos fenótipos do participante.

mil pessoas, aldeias concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai;- Guató, na região do Pantanal, tendo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia;- Kadiwéu, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena;- Ofaié com uma população por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná;- Terena, com mais de 22.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado;- Kinikinau, em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica;- Atikum, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e que ainda não são identificados como população indígena pelos órgãos competentes. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011, p. 1).

Sobre o assentamento indígena existente na cidade de Naviraí-MS, localizamos *Santiago Kue* conforme o mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa do município de com destaque ao assentamento em amarelo



Fonte: Guarani mapas (2019).

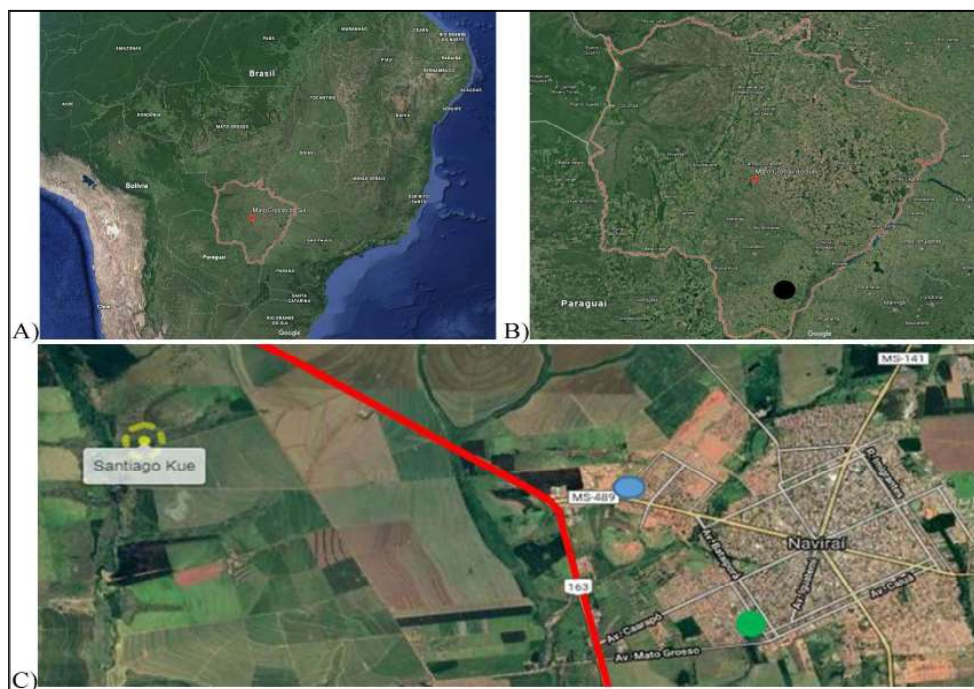
Nesta altura do trabalho, faz-se importante distinguir a diferença entre “assentamento” e “aldeia” indígena. A aldeia é considerada uma pequena povoação menor que uma vila. Já o assentamento significa ação de assentar, de acomodar ou de estabelecer residência fixa; assento; registro de territórios rurais improdutivos ou desabitados para que neles camponeses ou trabalhadores sem-terra vivam permanentemente; ação de dar a posse desses territórios aos camponeses e trabalhadores: assentamento rural (DICIO, 2018).

Ademais, dado o esclarecimento dos termos, inferimos que aldeia é um local onde existe uma comunidade com várias casas dos povos indígenas, um local mais estabilizado. No entanto, o assentamento aparenta ser um local onde os indígenas recentemente se mudaram sendo que a área ainda não está demarcada.

Em relação ao quantitativo de assentamentos no Estado de Mato Grosso do Sul, destacamos os estudos de Cavalcante (2013, p. 84) que afirma: “[...] estimar a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero”. Em relação ao município, tendo em vista a proximidade da região do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) do assentamento, este fora selecionado por um critério de número maior de crianças declaradas indígenas nas matrículas, a concedente da entrevista, a coordenadora - *Mboruvixa*, trabalha neste CIEI.

Outrossim, a existência desse assentamento na cidade faz com que a migração das crianças indígenas para os CIEI's aumente significativamente, principalmente, naqueles próximos à BR – 163 (linha vermelha no mapa “C”). Mesmo com a demanda de alunos indígenas, poucas professoras se interessaram em participar do curso de extensão, mesmo com a divulgação por parte da UFMS e dos coordenadores. A seguir apresentaremos a localização do Estado do Mato Grosso do Sul no mapa do Brasil (A); da cidade de Naviraí no Estado de MS (B) e; do assentamento *Santiago Kue* na cidade de Naviraí-MS (C), sendo os círculos em cor “azul” e “verde” os locais das Instituições de Educação Infantil, cujas crianças indígenas encontram-se matriculadas:

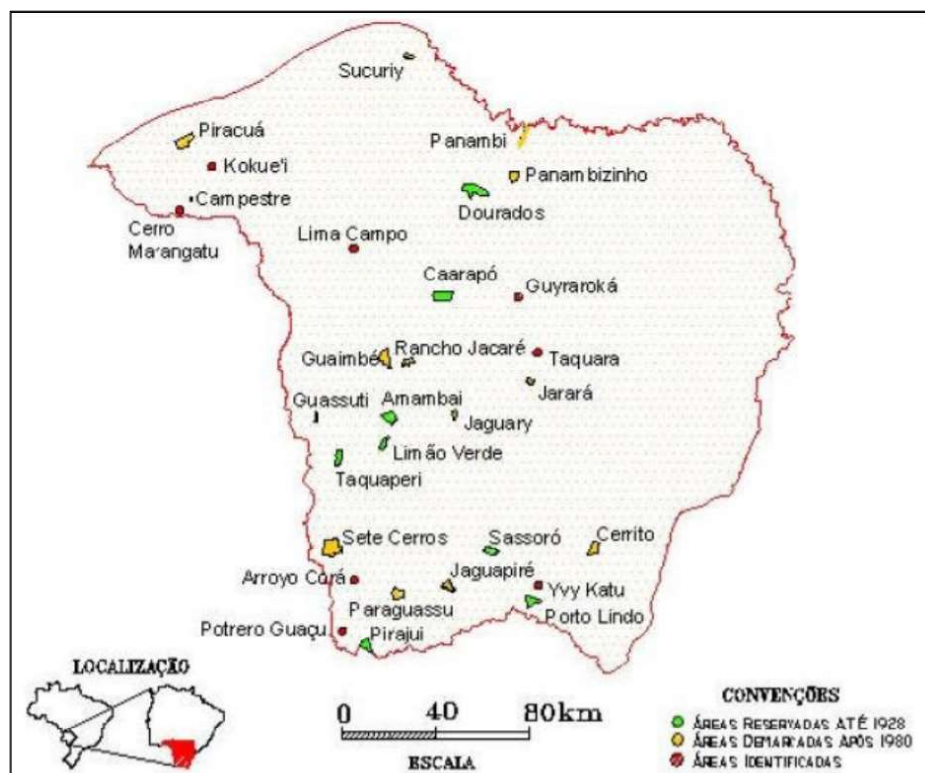
Figura 2 - Localização geográfica respectivamente, Brasil, Mato Grosso do Sul, Naviraí



Legenda: preto- localização da cidade de Naviraí, MS. Azul e verde- localização das instituições de educação infantil. Amarelo- localização do assentamento indígena na BR.
Fonte: Google Earth, 2019.

Em Mato Grosso do Sul, os *Guarani-Ñandeva* e os *Guarani-Kaiowá* têm uma população de 38.645 pessoas. Em termos territoriais, as duas etnias quando somadas ocupam “[...] 30 terras indígenas, com cerca de 40 mil hectares de extensão” (COLMAN; BRAND, 2006, p. 1). Como demonstra o mapa a seguir:

Figura 3 - Áreas Indígenas *Guarani-Kaiowá* e *Guarani-Ñandeva* em Mato Grosso do Sul



Fonte: Smaniotto (2005 apud COLMAN, 2007, p. 35).

Em relação à migração dos povos indígenas para a cidade, dentre outros fatores podemos considerar: A) Perda do território que se inicia com a chegada da Companhia Matte Laranjeira após a *Guerra do Paraguai* (tríplice aliança) (FERREIRA, 2007) e; B) Participação na produção de erva mate nos anos finais do século XIX. Logo em seguida, abertura de estradas e formação da estrutura de muitas fazendas em consonância com a derrubada da mata, corte de cana de açúcar, plantio de pastagem e outros trabalhos no campo. Atualmente, podemos mencionar a presença das famílias indígenas nos seguintes trabalhos no meio urbano; usinas de cana-de-açúcar e trabalhos considerados subalternos pela sociedade (AGUILERA URQUIZA; PRADO, 2015).

Os dados evidenciam que as famílias migram por diversos motivos, muitas vezes contrariando a sua cultura, alterando suas percepções e crenças. Pensando

o contexto escolar, os coordenadores e professoras necessitam se preparar para receber a criança indígena de modo a incluí-la nas atividades, para que ela possa conciliar as aprendizagens escolares com os saberes de sua cultura. Por essa razão, compreendemos ser importante ter a Etnomatemática enquanto perspectiva de prática pedagógica.

4.2 Com a palavra... as entrevistadas: “a criança indígena precisa ser tratada de forma diferente”

Retomando o título dessa seção, destacamos a importância do tratamento diferenciado para as crianças indígenas em determinados momentos e, em outros, a relevância de tratá-la com igualdade, conforme a afirmação de Santos (2003, p. 10): “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Nesta perspectiva, Candau (2003, p. 6) acrescenta que “[...] não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”.

Em entrevista com a coordenadora- *Mboruvixa* e, a acadêmica- *Enonderã*, ao indagarmos o que entendiam/se já tinham escutado falar sobre Interculturalidade, antes de ingressarem no curso de extensão, obtivemos as seguintes manifestações:

Certamente que sim, porque [no] meu [curso] Normal Superior já aprendi bastante essa questão intercultural, tenho trabalhado todos esses anos, ouvindo bastante sobre a Interculturalidade, com certeza! Porque está dentro dos Referenciais da Educação Infantil, assim como em tantos outros documentos, como a LDB [Lei de Diretrizes e Bases], os próprios currículos, esse currículo agora novo, também traz um pouco da Interculturalidade. (Mboruvixa).

[...] eu nem sabia o que era e, antes de entrar no projeto, eu fui pesquisar o que era Interculturalidade [...] foi uma coisa que eu nunca tinha visto mesmo, daí eu fui pesquisar, fui ler, fui ler algumas coisas que tinha essa palavra para ver o contexto e tudo mais. (Enonderã).

Temos distintas experiências com o termo “Interculturalidade” na trajetória formativa das entrevistadas. Fica evidente que, devido às marcas da docência, a coordenação esteja mais à frente e familiarizada com, ao menos, o “ouvir falar sobre”, o que não se apresentará igual para a futura professora. Ao darmos continuidade na entrevista, em outro momento da conversa, retomamos a indagação sobre o

entendimento, na atualidade, após a experiência no curso de extensão, sobre o significado de “Interculturalidade”:

[...] a Interculturalidade é o que para mim foi bem interessante, foi entender algumas práticas que a gente faz em sala de aula [...] é trabalhar essa cultura “inter” já vem de dentro, de dentro para fora, geralmente trabalhamos isso de fora para dentro. Então, trabalhar essa cultura da criança, respeitando ela, não querendo modificá-la, para que ela se adapte à nossa cultura, e sim, através da cultura dela, a gente poder sistematizar a Educação de forma que ela consiga entender melhor, compreender e que também seja valorizada essa cultura [...] penso que o curso contribuiu bastante para sintetizar isso, para ficar mais claro qual é esse processo! Principalmente, quando envolve o indígena, é bem conflituoso dentro da gente como trabalhar as questões. (Mboruvixa).

Interculturalidade... como se fosse um trabalho com as diversas culturas étnico-raciais que tem na sociedade, trabalhar com elas na escola, sabe?! Trabalhar o respeito, às diversas culturas, as diversas raças, de forma intercultural assim, sabe?! (Enonderã).

Os dados evidenciam que, antes da participação no curso, *Enonderã* não tinha noção do significado do termo “Interculturalidade” e que após finalizar o projeto de extensão, aparentemente, passou a compreender o significado. Já a coordenadora conhecia em parte alguns aspectos, porém, afirma que participar da ação de extensão colaborou, trazendo conhecimentos que irão ajudar no processo de valorização da cultura indígena no cotidiano de seu trabalho na instituição. Walsh (2010, p. 587-588), destaca elementos similares presentes no entendimento, aparente, de *Mboruvixa*:

A interculturalidade [...] é assumida [...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Dadas às especificidades do Estado em que a pesquisa fora subsidiada, é de fundamental importância que os cursos de licenciatura, como neste caso os de Pedagogia, por exemplo, além é claro das propostas de formação contínua, abordem temáticas presentes na cultura da região, dos sujeitos que ocupam os lugares e dos espaços em que vivem, visto que a população indígena vem crescendo em Mato Grosso do Sul.

Buscando atender outro foco investigativo, para rememorar e avaliar o processo vivido, em relação aos conhecimentos adquiridos no curso de extensão, perguntamos qual fato e/ou qual encontro mais chamou à atenção:

[...] teve uma palestra bastante esclarecedora, logo de início foi com o pós-doutor na área [Prof. Antônio Hilário], eu acho que a gente conseguiu entender de que índio nós estamos falando [...] que eles são diferentes em si, porque na verdade quando a gente pensa no indígena, a gente pensa neles, todos iguais, como se a cultura deles fossem à mesma e não é, um índio de uma aldeia pensa de uma forma, um índio de uma etnia pensa de outra [...] a gente primeiro deve identificar qual a etnia! Da onde vêm? Qual a história da criança? Para poder depois pensar sobre ele, também tornar íntimo dele, desde o cumprimento, [...] o nosso professor aplicou e, foi muito interessante [...] a surpresa da criança quando a professora já cumprimentou a criança assim (no idioma guarani) [...] Mas, foi uma mulher [Profa. Ilma] que [...] pediu para que a gente cumprimentasse a criança dessa forma. (Mboruvixa). A oportunidade de ir para a aldeia, nossa! Eu gostei demais, conhecer o contexto, conhecer as pessoas e os palestrantes foram maravilhosos, maravilhosos. E o professor Hilário, eu gostei bastante da fala dele, ele é muito...é extraordinário, eu gostei bastante. Teve outra professora que veio também que eu não lembro o nome [Profa. Ilma] [...] ela falou sobre a questão das palavras, dos sons das palavras. (Enonderã).

Nesse trecho da entrevista com *Mboruvixa*, destacamos a importância de não ver os indígenas como genéricos, visto que:

[...] A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. [...], portanto estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2008, p. 51).

Os povos indígenas têm as suas especificidades e elas devem ser respeitadas. Iremos citar um exemplo frequente; no momento em que o professor realiza generalizações em relação aos povos indígenas, sobre as suas atividades, costumes, religiões, entre outros, além de estereotipar, o docente está discriminando os mesmos, por isso é importante saber de qual indígena estamos falando, saber qual é o nosso público, quem é a criança que está em sala de aula.

Entretanto, ressaltamos que as duas entrevistadas citaram os pesquisadores Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (Docente da UFMS, Campo Grande, MS) e a Profa. Dra. Ilma Regina Castro Saramago de Souza (Docente da UFMS, Ponta

Porã, MS). Isso, sem dúvida, demonstra que ambas entrevistadas estão cientes da importância de incluir as crianças indígenas no contexto educacional sem descaracterizá-las, como podemos verificar em suas falas:

[...] *ela [referindo-se à criança indígena] precisa ser enxergada de forma diferente, ela é diferente e, ao mesmo tempo respeitada como os demais [...] eu vou ser bem sincera com você, é devagar, é lento, [...] você tem que trabalhar com esse professor, [...] cada ano é um professor diferente que recebe essa criança, aí você tem que começar tudo de novo, o processo [referindo-se ao processo de formação da equipe]. (Mboruvixa). Eu percebi e descobri que têm várias formas que a gente pode estar trabalhando para incluir esta criança, na verdade ela não é assim inclusa, na prática, [...] eu achava que a criança indígena não aprendia muito, sabe? Porque pela questão da língua [guarani], e de um contexto diferente da região de onde que ela veio, que ela não aprendia, que ela não interagia com os outros porque ela não queria e tal, aí depois que eu entrei no projeto, fui lá...Conheci essas crianças [na aldeia], estudei sobre como elas interagem, as ações delas, os gestos que elas fazem, quando elas estão com medo, quando, por exemplo, elas não olham muito para o rosto, elas abaixam a cabeça para demonstrar respeito, sabe? Essas coisas assim são bem importantes para a gente prestar atenção. (Enonderã).*

Destacamos dois pontos importantes com base na análise desse trecho: a) concepção errônea, da futura professora, de que a criança indígena tem dificuldade, porém, mediante o curso de extensão e a visita à aldeia ela pode mudar a sua forma de pensar em relação às crianças indígenas e; b) a falta de uma equipe permanente na escola em que *Mboruvixa* trabalha, visto que há uma dificuldade para que as professoras aceitem essa nova proposta de trabalho, ideia que é reforçada na fala da *Mboruvixa*:

[...] *a gente ainda tem aquele “logotipo”, aquela coisa do “dia do índio”, aquela coisa de pintar a criança, de fazer o cocar, é uma coisa que o professor ainda tem bastante dificuldade de quebrar alguns paradigmas.*

No mesmo sentido da inclusão, ao questionarmos sobre como é/e como seria o trabalho para incluir as crianças indígenas, a *Mboruvixa* enfatiza a importância de:

[...] *receber essa criança com a língua dela [guarani] [...] não esperar o dia 19 de abril para estar discutindo sobre isso, falar o tempo todo das diferentes culturas.*

Enonderã, pensa da mesma forma em relação à língua materna (o guarani) e acrescenta com a importância do lúdico:

[...] eu trabalharia com brincadeiras do contexto sociocultural delas, por exemplo, coisas que ela brinca onde elas moram, por exemplo, se elas vieram da aldeia, que tipo de brincadeiras elas brincavam na aldeia [...] e trabalhar palavras básicas na língua delas para me comunicar com ela.

Compreender aspectos culturais indígenas e aproximar-se das crianças a partir de uma prática docente com “interações e brincadeiras”, parecem ser elementos promissores e descobertas relevantes às entrevistas no âmbito da formação que vivenciaram ao longo do ano de 2018. Dadas às reflexões postas por Mboruvixa e Enonderã, apontamos a importância de ensinar considerando o contexto social para que a criança indígena possa aprender de forma significativa.

Visto que os discursos se entrecruzam e apontam para elementos promissores da mudança de concepção sobre a temática, foram questionadas sobre o que acreditavam terem ressignificado com a inserção na extensão:

Eu passei a ter um olhar diferente sobre essa criança. [...] então, eu procurei, como coordenadora, estar incluindo. Inclusive nós fizemos um projeto sobre a cultura indígena, [...] trazendo a cultura do indígena para dentro da escola e nós vamos partir das famílias de indígenas que estão dentro da escola [...] hoje eu vejo que é de suma importância que aconteça, que realmente aconteça. (Mboruvixa).

Primeiramente, mudou totalmente a minha visão, a visão que eu tinha sobre os indígenas, porque eu tinha uma visão muito retorcida, sabe? Aí quando você vai ao lugar e reconhece você muda totalmente sua visão, sobre as crianças, como elas são, como elas agem, no contexto que não é o dela, várias coisas. (Enonderã).

Quando Enonderã relata sobre a visão retorcida que tinha sobre os indígenas, está se referindo às experiências enquanto estudante da Educação Básica, como relatado neste trecho:

A escola ensina umas coisas, muito assim, sem nexos para você, que se você não estudar, por exemplo, quando você entra na academia, tudo que você aprendeu na escola, você vai ver que não é aquilo, e você entra meio que em choque assim, foi como eu fiquei quando eu tinha, por exemplo, aquela visão assim, “ignorante”, visão de senso comum, aí depois eu mudei totalmente, depois conheci, depois que eu estudei sobre [...] era tipo aquela visão

assim sabe, “aí o indígena, ele não é de conversar”, “ele não é de interagir com as pessoas”, “ele é muito...”, “aí como que eu posso te explicar... é... “antissocial”. (Enonderã).

Analisando a entrevista da *Mboruvixa* e da *Enonderã*, percebemos que esse ciclo de estereotipar os povos indígenas pode estar acontecendo até os dias atuais, visto que a estudante relata que essa era a sua visão antes de entrar na Universidade, bem como *Mboruvixa* mencionou que as professoras tendem a continuar realizando atividades no dia do índio como, por exemplo:

[...] a gente ainda se fantasia sim, a gente coloca os dois risquinhos, que a gente sabe que aqueles dois risquinhos, ele não tem muito significado, que cada tribo [aldeia/etnia] tem a sua cor [...] e a gente acaba estereotipando isso quando a gente trabalha no dia do índio.

Nascimento (2015, p. 333) dá sustentação teórica para fundamentarmos o que parece ocorrer ainda na Educação Básica, dado recorrente na fala da futura professora. Segundo a autora: “O Brasil tem a mais avançada legislação para educação escolar indígena da América Latina. Uma legislação baseada no respeito à diferença e no direito de continuar sendo índio, apesar da escola”.

A partir dos dados apresentados tanto nas percepções das entrevistadas quanto nos resultados de investigações na área, evidenciamos que as instituições de ensino parecem caminhar na lógica contrária aos avanços legislativos e dos direitos do indígena de acesso aos bens necessários ao convívio social, isso porque muitas práticas deturpadas e fora do contexto ainda ocorrem por professores em exercício, o que reforçam os estereótipos “de” e “sobre” a cultura indígena no Brasil.

Especificamente sobre o outro eixo analítico das contribuições do curso de extensão, a Etnomatemática, as colaboradoras do estudo destacam que nunca tinham “escutado” falar sobre o termo antes de ingressar na formação. *Mboruvixa* destaca:

Para mim foi uma novidade esse termo, nunca tinha ouvido falar, fiquei até curiosa a respeito, porque eu não assim, não achei que ele fosse tão significativo como me apresentou depois!”.

Enonderã, afirmou “*Eu nunca tinha ouvido falar sobre a Etnomatemática*”. Face às declarações apresentadas, solicitamos que tentassem definir, com suas

palavras, após a experiência no grupo, qual o significado de “Etnomatemática”. *Mboruvixa* aponta que:

[...] foi uma novidade, então, com certeza, aprendi muito a respeito dela, dela dentro do curso [...]. Eu tive uma visão muito diferente do que seria essa Etnomatemática, de como trabalhar dentro de sala, estamos tentando aplicar [...] ainda temos muito à aprender para conseguir.

Diferentemente da *Mboruvixa*, a *Enonderã* define “Etnomatemática... é a Matemática trabalhada de acordo com cada cultura”. Notamos que a ideia inicial de *Enonderã*, vai ao encontro do que aponta D’Ambrósio (2013), mesmo sendo uma definição mais simples do termo, mas carrega significado dos processos empreendidos para “ensinar, explicar e entender nos contextos culturais”. Ao enfatizar a importância de considerar o trabalho de cada cultura, *Enonderã* está destacando o quão relevante é o papel do docente no momento de elaborar atividades matemáticas considerando a criança indígena.

A partir dos dados expostos, podemos perceber o interesse da *Mboruvixa* em colocar em prática o que aprendeu no curso, porém, ao que tudo indica, faz uma crítica quanto à dificuldade em convencer o professor que o trabalho com a Etnomatemática é uma abordagem necessária das noções matemáticas com as crianças na Educação Infantil.

Outra fala que merece destaque, quando ainda neste diálogo na entrevista, foi a da *Enonderã*, que apresenta a colaboração do curso de extensão para a ampliação dos conhecimentos teóricos:

E quando a gente foi para aldeia, que o professor [de Matemática da aldeia] explicou que trabalha a Etnomatemática, foi tão rico, sabe? Muito rico, para você ter uma ideia de como isso acontece na prática, foi muito importante, eu vou levar para a vida.

Os dados elegidos para apreciação até aqui apresentam características do quão foi relevante para *Enonderã* compreender o conhecimento sobre o termo “Etnomatemática”, a teoria e o diálogo com professor da aldeia à sua futura prática.

Abordando questões sobre a forma de exploração dos conteúdos matemáticos na Educação Infantil, as entrevistadas responderam:

[...] durante todo o tempo o professor trabalha a Matemática [...] não precisa parar e falar assim; “hoje eu vou trabalhar Matemática” [...]. O trabalho com

a Matemática ela tem que estar contextualizada a vida da criança, aí a ideia de mundo da criança, aquilo que ele usa no dia a dia, o que tem significado para criança. Então, isso independentemente dele ser indígena ou não [...] o trabalho com projeto é a melhor forma [...] trabalha muito essa questão interdisciplinar. (Mboruvixa).

[...] de forma interdisciplinar, que você trabalha abordando outras disciplinas [...] na contação de história você pode abordar Matemática, nas brincadeiras você pode abordar a Matemática, você não precisa falar assim “a... isso é Matemática”, na própria atividade que você está fazendo, você pega um gancho e você pode trabalhar com a Matemática junto com outras disciplinas. (Enonderã).

Diante do exposto, parece existir um consenso entre ambas de que é relevante abordar a Matemática, na infância, de uma maneira interdisciplinar e lúdica, em que a criança relacione com a sua realidade e com os outros conteúdos apreendidos na Educação Infantil, isso corrobora os pressupostos de Medeiros (2005), que já no referencial teórico presente neste artigo, anuncia que é preciso se romper com a ideia de uma “única Matemática”, é importante “instaurar outros modos de operar com Matemática”, enfim, de que a perspectiva da Etnomatemática à prática docente é um caminho perante as diferenças culturais presentes na escola contemporânea.

Por fim, antes de concluir a entrevista, ambas foram convidadas a refletir sobre como poderíamos mudar essa realidade na sala de aula, isso tanto em relação à Interculturalidade quanto à Etnomatemática:

[...] eu posso trabalhar questões de Matemática para ela [referindo-se à criança], que a brincadeira favorece totalmente isso, desde os jogos matemáticos indígenas, [...] algumas culturas brincam com a pedrinha, até com dardos, essas coisas assim a gente pode trabalhar na Matemática, dentro das brincadeiras indígenas [...] o professor ele poderia contribuir muito mais se ele conversasse com essa criança indígena, talvez trouxesse o pai dessa criança indígena para dentro da sala, para de repente fazer outras perguntas para ele, entrevistar os pais, ou pedir para eles, que tragam objetos que lembrem a cultura desta criança. (Mboruvixa).

[...] eu teria que trabalhar com a Etnomatemática, teria que trazer a Matemática de acordo com o contexto em que ele [o indígena] veio [...] eu lembrei, que o professor [indígena que ensina Matemática na aldeia] falou [para] contar as sementes, as frutas, coisas assim, do contexto dele, que ele utiliza na prática dele [...] trazer crianças e adultos, por exemplo, cacique

da aldeia para conversar com as crianças [...] para explicar como que é, desconstruir todo esse estereótipo que tem na sociedade. (Enonderã).

É notória a percepção de que as intenções tanto da *Mboruvixa* quanto da *Enonderã* são as melhores, porém, percebemos que a cultura escolar, em consonância com o ensino de conteúdos matemáticos, considera a visão das crianças como sujeitos homogêneos, aulas de Matemática tradicionais ainda são mais fortes que a vontade de realizar atividades em prol da aprendizagem significativa dos estudantes, pensamos que os mais prejudicados são as crianças indígenas, mas, sobretudo, ainda temos esperança, pois são “nas primeiras remadas contra a maré”, tal como uma ação de formação que realizamos no município, mesmo com todas as limitações e o público-alvo não ter sido atingido totalmente, que poderemos contribuir com mudanças. Muitos dizem que “andorinha sozinha não faz verão”, contudo, contradizemos este jargão reafirmando, por experiência própria de nossa existência e dos sujeitos com os quais trabalhamos que: “uma andorinha sozinha talvez não possa fazer verão, mas, sem dúvida alguma, ela anuncia tempos de mudança”.

É compreendendo que a educação é uma prática de liberdade e um processo de humanização dos homens e mulheres inconclusos que somos, tal como os dizeres do mestre Paulo Freire, que concluímos esta etapa querendo sempre ser “andorinhas em anúncio de verão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras páginas deste artigo, propusemos iniciar uma pesquisa, a qual objetivamos compreender os impactos do curso de extensão à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. A experiência vivenciada pelos sujeitos, durante o ano de 2018, possibilitou, como vimos, fatores essenciais para a valorização do ensino por meio de práticas pedagógicas que se valem da Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil.

Foi possível constatar que as professoras têm dificuldade em ensinar os conteúdos matemáticos e interagir com crianças indígenas. Isso porque, muitas vezes, de acordo com *Mboruvixa*, estes professores tentam valorizar a cultura indígena de maneira estereotipada, no dia 19 de abril, reforçando a imagem do

indígena como um sujeito isolado da cultura urbana, sem acesso à tecnologia. São comuns ainda práticas pedagógicas que, nesta data, se valem das penas na cabeça, do cocar, pinturas e a dança da chuva no trabalho efetivo com as crianças pequenas. Em contrapartida, notamos o interesse da *Mboruvixa* e *Enonderã* em mudar essa realidade com base nas contribuições do curso de extensão que participaram, o que reforça ter este dados importantes à mudança de concepção inicial dos sujeitos.

Diante dos resultados a que chegamos e que foram debatidos ao longo do texto, uma proposta é que as práticas da escola indígena pudessem ser inseridas na sociedade “eurocêntrica”, que as crianças de etnias indígenas não fossem inferiorizadas por não estarem na aldeia e/ou no assentamento em que vivem com suas famílias, que pudessem sentir orgulho de serem indígena em uma instituição urbana que valoriza a cultura híbrida como processo educacional base. Outro motivo pelo qual consideramos interessante trazer essa educação indígena para a cidade se justifica porque as relações estão permutando/ligadas tanto à vida do indivíduo da sociedade (não indígena) quanto do homem e mulher da comunidade (povos indígenas), assim as relações são interculturais. Dentre outras possibilidades, estas citadas aqui, dariam aos povos indígenas o direito à autonomia, a valorização cultural e a alteridade, que já são garantidos em lei, porém, pouco visto em prática.

As falas elegidas para o diálogo na descrição e análise dos dados nos fazem perceber que o contato inicial da *Enonderã* e a continuação desses estudos da *Mboruvixa*, proporcionou o desejo de seguir os estudos sobre a temática apresentada, principalmente, da Etnomatemática com projetos que valorizem os saberes das crianças indígenas. Assim, pensamos que os resultados foram satisfatórios face à ampliação das discussões/debates, na perspectiva crítica da *Enonderã* e *Mboruvixa*, possibilitando a ampliação do entendimento sobre a “Interculturalidade” e dos princípios da “Etnomatemática”.

Em síntese, mesmo que não diretamente como objetivo do estudo que experienciamos, os resultados nos levam ainda a pensar que é importante que tenhamos maiores investimentos em formação inicial e contínua, como também com o aprimoramento de pesquisas acerca da emergente população indígena no contexto urbano, devido ao seu acentuado crescimento nesses espaços.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guaraní no sul de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/358/349>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ALDEIA: significado de aldeia. *DICIO* [online], [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aldeia/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10, mar. 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas- estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guaraní e Kaiowá em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Com quantos paus se faz uma canoa?” *Etnomatemática*,

interculturalidade e infância indígena na Educação Infantil urbana. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 101-27, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/3122/2503>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Território e Sustentabilidade: os Guarani e os Kaiowá em Yvy Katu*. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local)- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp046367.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

COLMAN, Rosa Sebastiana; BRAND, Antonio Jacob. Território para os Kaiowá e Guarani. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NUM CONTEXTO INTERCULTURAL, 2., 2006, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2006. p. 1-14.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

EBLE, Taís Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus, v. 15, n. 27, p. 193-212, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/339516654/EBLE-LAMAR-A-Literatura-Marginal-Periferica>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/160/1/EvaMariaLuizFerreira.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

IBGE EDUCA – JOVEM. Conheça o Brasil – População cor ou raça. *IBGE Educa – Jovem* [online], Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Indígenas. *ibge.gov.br* [online], Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

KNIJNIK, Gelsa. O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra. *Educação Matemática em Revista*, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

MAIA, Marcus. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação

Etnomatemática, interculturalidade e educação infantil: a formação continuada de professoras em um curso de extensão

inter-cultural bilíngüe. *Tellus*, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/105/127>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MEDEIROS, Nádia Maria Jorge. *Narrativas sobre a “tradição” gaúcha e a confecção de bombachas: um estudo etnomatemático*. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/narrativas%20sobre%20a%20tradicao.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

MELO, Roseilton da Costa; PRADO, José Henrique; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LOPES, Beatriz Gouvea; SANTINO, Fernando Schindwein. Interculturalidade na Educação Infantil: a relação da criança indígena com o contexto educacional urbano. *In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV: “HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE”*, 10., 2018, Naviraí. *Anais [...]*. Naviraí, 2018. p. 1.004-13. Disponível em: https://jornadaeducacaonavirai.ufms.br/files/2018/06/ANAIS_2018_X-JORNADA-NAC-EDU_Final.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A educação e o indígena no Brasil. Entrevista. *REU*, Sorocaba, v. 41, n. 2, p. 331-35, dez. 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, 16., São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300889820_ARQUIVO_AnpuhNacional.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

SANTINO, Fernando Schindwein; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Interculturalidade e Etnomatemática: o que têm a dizer professoras da Educação Infantil sobre a atuação com a criança indígena? *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM)*, 13., 2019, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/sbembrasil/%20https://sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-61.

SILVA, Élide Cristina Ferreira da; SOUZA, Regiane de; QUEIROGA, Valdete Silva. *Etnomatemática e prática de professoras na Educação Infantil*. 2009. 32f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências Educação e Letras, Universidade

Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6233018-Universidade-vale-do-rio-doce-faculdade-de-ciencias-educacao-e-letras-face-curso-de-pedagogia.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

Sobre os autores:

Fernando Schlindwein Santino: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos-SP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, de Presidente Prudente-SP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Integrante do “MANCALA- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). **E-mail:** fernandosantino@live.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7757-8826>

Klinger Teodoro Ciríaco: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat), do Instituto de Matemática (INMA), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Cidade Universitária, Campo Grande-MS). Líder do “MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq/UFSCar). **E-mail:** klinger.ciriaco@ufscar.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Recebido em: 01/07/2020

Aprovado para publicação em: 07/07/2022

Docência Universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes

University Teaching in Intercultural Pedagogy degree for indigenous teacher training at the State University of Mato Grosso: insurgent reflections

Amanda Pereira da Silva Azinari¹

Filomena Maria de Arruda Monteiro¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.840>

Resumo: Apresentamos reflexões parciais do Projeto de Tese de Doutorado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação na região Centro-Oeste do país, na linha de pesquisa Organização escolar, formação e práticas pedagógicas. O texto compõe sentidos construídos a partir das experiências formativas e de trabalho da primeira autora com a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (FAINDI/UNEMAT), como também de reflexões emergidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc). O texto organiza-se em três momentos: inicialmente, abordamos a pesquisa bibliográfica sobre a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente no contexto intercultural; na sequência, apresentamos o debate sobre o magistério e a criação do 3º grau indígena e da FAINDI/UNEMAT; por último, apresentamos os relatos de experiências de docência com o curso de Pedagogia Intercultural, ancorados em uma escrita-narrativa autobiográfica, aproximando-se da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015).

Palavras-chave: Formadores de professores indígenas; pesquisa narrativa; desenvolvimento profissional docente.

Abstract: We present partial reflections of the Doctoral Thesis project in Education linked to the Postgraduate Program in the central west region of the country, in the line of research School organization, training and pedagogical practices. It composes meanings constructed from the formative and work experiences of the first author with the Intercultural Indigenous Faculty, as well as reflections emerging from the Group of Studies and Research in Policy

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

and Teacher Training (GEPForDoc). The text is organized in three moments: we approach the bibliographic research on university teaching and the professional development of teachers in the intercultural context, then the debate on teaching, the creation of the indigenous 3rd degree and FAINDI/ UNEMAT and finally we present the reports of teaching experiences with the Intercultural Pedagogy course anchored in an autobiographical narrative-writing approaching Clandinin and Connelly's Narrative Research (2015).

Keywords: Indigenous teacher trainers; narrative research; professional teacher development.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" (UNEMAT) tem em sua história o protagonismo ao ofertar modalidades diferenciadas como possibilidade de democratização do Ensino Superior. Emergida no interior do estado, no município de Cáceres, a UNEMAT tem sua criação nos anos de 1970. Na década de 1990, iniciam-se as negociações e organizações para a construção de cursos para formar professores indígenas em nível de magistério com o Projeto Tucum e, em seguida, o 3º grau indígena .

Mais recentemente, o 3º grau indígena passou a ser denominado de Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) e está sediada no campus da UNEMAT de Barra do Bugres/MT. Desse percurso, destacamos o movimento indígena como grande agente mobilizador de governos e instituições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas de diversos lugares do país e do estado do Mato Grosso nos cursos de Ensino Superior específicos e diferenciados para o fortalecimento das escolas indígenas, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

A instituição tem mais 43 anos de história, e a oferta da formação superior específica para professores indígenas tem mais de 20 anos de existência, sendo a primeira universidade da América Latina a ofertar a modalidade de Ensino Superior diferenciado. Os autores Silva, Ferreira e Ferreira (2017) compreendem que a formação de professores indígenas em nível superior é fruto da organização e articulação dos povos indígenas. Embora essa tenha sido uma conquista histórica dos povos e movimentos indígenas, devido à ausência de uma política permanente de formação, há inúmeros desafios para garantir o acesso ao Ensino Superior específico e diferenciado para atender à educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, com processos próprios de aprendizagem.

Por meio da escrita-narrativa, utilizaremos a primeira pessoa (“eu”) para evidenciar algumas experiências no Ensino Superior indígena vivenciadas pela primeira autora, enquanto professora formadora², considerando que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 54). Isso não desconsidera as vivências e a parceria com a segunda autora, orientadora deste trabalho, a qual tem desenvolvido pesquisas no campo da docência e seus desdobramentos no âmbito da Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado a respeito do desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. Portanto, o

[...] ‘eu’, fenômeno da investigação, relata a experiência em primeira pessoa, mas o texto é construído de forma colaborativa e possui a assinatura e a voz dos autores que, como se percebe, estão intrínsecos no processo de reflexão e escrita. (PERES; MONTEIRO; GONZÁLES-MONTEAGUDO, 2021, p. 978).

A experiência enquanto conceito balizador da pesquisa narrativa está fundamentada nos estudos de Dewey (1976). Entendê-la como fonte de pesquisa considera nesse debate as subjetividades, as histórias e memórias que aconteceram em um contexto social, situadas temporalmente e em um dado lugar. Essas dimensões compõem a tridimensionalidade da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Ao articular a pesquisa narrativa com os pressupostos dos estudos decoloniais (WALSH, 2019; QUIJANO, 2002; SANTOS, 2010; GRASFOGUEL, 2013; 2016), decorremos do princípio de que narrar é um processo de enfrentamento à educação colonialista, etnocêntrica e capitalista por também visibilizar falas, histórias e saberes historicamente subalternizados. Dessa forma, a pesquisa narrativa contrapõe-se ao epistemicídio³ e, especialmente, evidencia um campo de estudos ainda em emergência, como o desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior específico, diferenciado e intercultural.

² Respaldamo-nos em Mizukami (2005, p. 3) ao compreender “como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...]”.

³ Para melhor compreensão sobre o conceito de epistemicídio, ver Santos (2010) e Grasfoguel (2013).

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO INTERCULTURAL

Tornar-se docente do Ensino Superior é fazer parte de um grupo com múltiplas possibilidades de ser e estar na profissão. Trata-se de uma profissão permeada por conflitos, tensões, avanços e desafios, a qual tenta responder, em cada contexto histórico, aos anseios emergidos na esfera econômica, social e cultural. Em outras palavras, a universidade é um espaço em disputa (SANTOS, 2010).

A formação de professores tem sido debatida ao longo dos anos por diversos estudiosos e estudiosas, tomando-se como exemplo o estudo de Diniz-Pereira (2020). Em um país com a dimensão territorial que tem o Brasil, o seu histórico de invasão europeia e escravização das populações negras e indígenas, bem como os inúmeros desafios políticos e econômicos para a universalização do acesso à escola e à universidade, refletir sobre a formação de professores é refletir sobre as especificidades de cada lugar, tempo e contexto em que essas instituições estão estruturadas.

Zeichner (2008) compreende que a formação de professores precisa alcançar a dimensão social e política, em que a reflexão se articula à investigação da ação docente.

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 apud ZEICHNER, 2008, p. 539).

O autor considera que o processo reflexivo é propulsor da emancipação e de um real desenvolvimento profissional e entende que a formação docente não foi capaz de “fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais” (p. 541).

O professor pesquisador reflexivo é aquele que pensa e reelabora a sua ação pedagógica e suas práxis em um movimento de coletividade reflexiva, em

oposição à reflexão individual. Crecci e Fiorentini (2018) vão ao encontro dessa concepção quando entendem que a profissionalidade docente:

[...] se baseia em uma *postura investigativa e crítica*. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades. (p. 11).

Ao incorporar o movimento teórico-prático, o currículo é compreendido neste texto como “[...] uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência [...] como lugar de enunciação [...]” (MACEDO, 2006, p. 105), o que escapa à dimensão técnica e positivista da ciência. É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente materializam as políticas públicas educacionais que disputam a concepção de *profissionalização* e, ao mesmo tempo, revelam visões de mundo. Apropriamo-nos da ideia de que se trata de uma dimensão da docência enquanto construção de conhecimentos e domínio teórico-prático, aliada ao compromisso ético-social com a comunidade, bem como dos processos de reflexão e produção de saberes docentes (ZEICHNER, 2008).

A formação é esse espaço da construção dos saberes profissionais em que as teorizações e problematizações sobre o *ensinar* não são tarefa técnica-mecânica de ordem prática, mas um processo amplo e complexo. Mediante teorização da ação, tal processo vai transformando-a em novos corpos de conhecimento e, consequentemente, alterando a forma de ação dos profissionais. Ensinar é um processo de mediação da aprendizagem, “configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Esse “*fazer aprender alguma coisa*” se dá no efetivo exercício da docência, aliado a ações de formação continuada como propulsoras do processo reflexivo da ação docente. Pensar e agir sobre o que se planeja e realiza pedagogicamente, retomando as ações no cotidiano da vida escolar, é um dos grandes desafios postos a professores e professoras. Articular teoria e prática tornou-se um dos paradigmas docentes emergentes. Nessa relação, professores e professoras constroem seus saberes profissionais — portanto, também se profissionalizam.

Não há como dissociar teoria da prática. Esse é um antigo debate. O termo “prática docente” é ressignificado por Roldão (2007, p. 101) como *ação docente* ou *ação de ensinar* como um fenômeno mais amplo.

Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

As formas diversas de ser e estar na profissão docente é que trazem singularidade aos processos educativos, somados aos processos interculturais que fundamentam as universidades públicas, em especial, as modalidades diferenciadas, como a oferta da FAINDI/UNEMAT.

Ao apoiar-se em Macedo (2006), Ivenick (2018) argumenta:

[...] o objetivo do currículo seria o de criar espaços e tempos híbridos, de tal forma que as denominadas “culturas globalizadas” passem a não mais ser percebidas como “definitivas e completas”, desta forma dando lugar a que culturas marginalizadas e identidades locais, híbridas e fronteiriças, possam liderar a transformação curricular. (IVENICK, 2018, p. 1155).

Para as autoras, a abordagem pós-colonial questiona a visão monocultural e hegemônica dos currículos escolares. As identidades são percebidas como híbridas e transitórias. Isso poderia, segundo esse ponto de vista, “[...] ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar o ‘eu’ e o ‘outro’” (IVENICK, 2018, p. 1155). A ideia central visa a descolonizar, ou ainda, como assevera Walsh (2019), decolonizar a universidade e o currículo.

No currículo se manifestam as relações de poder em que discursos globalizantes se colocam “[...] através do qual o poder colonial opera, repleto de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro [...]” (MACEDO, 2006, p. 107). Gatti *et al.* (2019, p. 177) afirmam, quanto aos desafios postos ao currículo dos cursos de formação de professores:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Avançamos significativamente no que diz respeito às políticas públicas inclusivas e reparadoras, a exemplo das cotas sociais e raciais nas universidades brasileiras. A entrada da população indígena tem significado o acesso a um espaço elitizado historicamente. Para Smith (2018, p. 23), pesquisadora *maori* da Nova Zelândia,

[...] a organização do conhecimento escolar, do currículo oculto e a representação da diferença nos textos e nas práticas escolares, contêm discursos que acarretam sérias implicações para os estudantes indígenas, assim como para outros grupos étnicos minoritários.

Grasfoguel (2016, p. 25) denomina de *injustiça cognitiva* a forma como as universidades têm desenvolvido suas epistemologias quando a:

[...] inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

Ainda que distantes do acesso e da permanência desejados, os estudantes indígenas estão nas universidades brasileiras. A partir de 2015, aumentou em cinco vezes o número de estudantes indígenas ingressando nas universidades. Isso se deve a vários fatores, incluindo a obrigatoriedade de autodeclaração da cor/raça nas inscrições dos vestibulares, bem como pela política de cotas promulgada pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas nas Universidades, que ampliou as possibilidades de superação das desigualdades educacionais. Porém, também é preciso evidenciar a criação e oferta de cursos específicos e diferenciados para atender à formação bilíngue e intercultural assegurada nos documentos oficiais.

Segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2018), atualmente no Brasil, dos mais de 8 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial ou à distância, 56.257 são estudantes que se autodeclararam indígenas. Desse total, apenas 15.837 estão matriculados nas universidades

públicas. O mesmo censo demonstra que, no estado de Mato Grosso, o fenômeno se inverte. Enquanto em nível nacional o número maior de pessoas que haviam se matriculado no Ensino Superior foi de brancos, no Mato Grosso, dos 170.551 estudantes matriculados, 86.311 são pretos, pardos e indígenas, enquanto 54.904 são brancos. O número de indígenas é de 866, sendo 329 matriculados em universidades públicas estadual e federal, e a maioria (537) está nos cursos superiores das instituições privadas. No entanto, isso não significa que as condições de permanência e de aproveitamento dos cursos sejam equânimes (ESTUDANTES..., 2018).

Há um exponencial crescimento de matrículas nas instituições privadas, inclusive dos estudantes indígenas. Na contramão dessa lógica de mercado que atua na formação de professores, o processo de democratização das universidades tem se deslocado por fatores que transcendem o acesso. As “[...] transformações que estão a ocorrer na passagem do modelo universitário para o modelo pluri-versitário provém sobretudo de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública” (SANTOS, 2010, p. 98).

O acesso ao Ensino Superior é uma forma de justiça social. Para a construção dessa justiça, Day (2005) e Zeichner (2008) sinalizam a necessidade da *reflexão* como elemento central nos processos formativos docentes. Essa reflexão não constitui ato isolado, por si mesmo: “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Colares e Gonçalves (2011, p. 160) apontam a importância da “[...] formação da prática do professor-pesquisador-reflexivo, desse modo, não se baseia no paradigma da racionalidade técnica e neopositivista, porque se fundamenta na educação da complexidade”. Tornar-se professor e pesquisador reflexivo não é tarefa simples: resulta de processos formativos que problematizem a profissão e as relações nela construídas.

Candau (2014) considera que a formação intercultural e multicultural de professores tem sido emergente nos últimos tempos, levando em conta a universalização do acesso à escolarização básica e à universidade. Nesse contexto de diferenças socioculturais e étnicas, está o agente muito importante e mobilizador de práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes: os professores e professoras

formadoras. Estes têm sido convocados a reinventar a universidade em uma conjuntura neoliberal de colonialidade e padronização do saber e do ser (QUIJANO, 2002).

O processo de tornar-se professor e professora universitária exige um *status* profissional que pouco tem sido debatido, a *profissionalidade* ou o *desenvolvimento profissional docente*. Cunha (2010, p. 31) reconhece que “o termo *profissionalidade* tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Como se desenvolver profissionalmente no contexto da Pedagogia Intercultural Indígena? Essa questão tem orientado nossa proposta de pesquisa e, apesar dos direitos instaurados com a Constituição Federal de 1988, o que inclui a formação plural, específica e diferenciada, Kayapó (2019, p. 58) compreende que:

[...] as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências socioculturais específicas dos povos indígenas.

Temos nos questionado sobre como decolonizar tais posturas estruturadas nas universidades públicas brasileiras, a formação docente entendida como desenvolvimento profissional docente. O campo de atuação profissional é o reflexo desse processo formativo dentro dos espaços sociais e das universidades ocidentalizadas (GRASFOGUEL, 2016). É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente e as políticas públicas educacionais disputam a concepção de *profissionalização* e revelam visões de mundo.

A compreensão a respeito da profissionalidade docente

[...] se baseia em uma postura investigativa e crítica. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 11).

Professoras e professores, de modo geral, são intelectuais que constroem saberes científicos. No contexto do Ensino Superior, isso é mais incentivado e evidenciado nos inúmeros projetos de pesquisas no âmbito da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quando esses docentes pertencem aos grupos minoritários, como negros e indígenas, a produção dos saberes universitários disputa as narrativas sobre o que é ser professor e professora, sobre a escola e a universidade, bem como sobre os fins da educação. Assim, a perspectiva multicultural “prepara-os para a desconfiança de discursos que buscam silenciar suas identidades e a de seus alunos e futuros alunos” (IVENICKI, 2018, p. 1162).

Encontramos nos estudos decoloniais em Walsh (2019) possibilidades de subversão e de compreensão dos fenômenos em estudo. A autora avança no sentido de compreender a interculturalidade na construção de outra epistemologia (*interculturalidade epistêmica*⁴) enquanto prática política “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (WALSH, 2019, p. 9), que direciona a construção de outro mundo.

As universidades são também esses espaços de construção de novas epistemologias. Moreira e Candau (2003, p. 157) concordam com a necessidade de os professores tomarem “[...] nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. [...] reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Enquanto possibilidade de reparação histórica das injustiças junto aos povos subalternizados, o curso de Pedagogia Intercultural tem sido esse lugar da enunciação política e epistêmica insurgente, porque mobiliza ressignificações dos saberes, articulando propostas didático-pedagógicas às lutas mais amplas defendidas.

[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2017, p. 20).

⁴ Termo usado pela autora para definir a interculturalidade como prática política que nasce com povos indígenas latino-americanos, que representa uma configuração conceitual, enquanto postura crítica à hegemonia geopolítica do conhecimento, uma ruptura epistêmica (WALSH, 2019).

As pesquisas científicas, os projetos de extensão universitária, a formação continuada e a própria sala de aula nas ações de ensino são espaços de superação de modelos ocidentalizados, etnocêntricos e homogeneizantes. A FAINDI/UNEMAT se apresentaria como esse lugar em que as diferenças culturais e a interculturalidade são ações de um mesmo processo: formar docentes comprometidos com suas comunidades e escolas indígenas.

Ao mobilizar algumas inquietações, prosseguimos nos estudos e diálogos interculturais que temos desenvolvido no contexto da pesquisa, com reflexões sobre experiências significativas no âmbito da formação de professores e professoras indígenas no estado de Mato Grosso.

3 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM OS POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO

3.1 O magistério: Projeto Tucum e Pedra Brilhante/Urucum

O estado de Mato Grosso, com seus 141 municípios, é constituído por 43 povos indígenas de diferentes etnias, populações quilombolas, ribeirinhas, pescadores, agricultores familiares, migrantes de vários lugares do país. Por ser um estado de vasta pluralidade étnica e social, torna-se desafiador pensar e desenvolver a formação docente em múltiplos contextos, culturas e territórios que compõem o estado. Enquanto agente regulador e responsável pela distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais, é o próprio Estado que, tensionado pelos movimentos populares desde 1988, ao assegurar na Carta Magna o acesso de diferentes grupos sociais à Educação Básica e à Educação Superior, passa a garantir direitos constitucionais de todas as pessoas, indistintamente.

Pensar nessa universalização não se restringe ao acesso, mas considera como esse acesso é feito, com quais filosofias e epistemologias os currículos são construídos, que concepções de formação existem. O currículo é o instrumento que regula e age sobre as identidades e, portanto, manifesta as relações de poder:

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. (SILVA, 2014, p. 81).

Na história educacional brasileira, estão as perversas marcas do processo de colonização e a invisibilidade dos saberes e das culturas indígenas, em detrimento do conhecimento eurocêntrico.

[...] o conquistador é aquele que após o reconhecimento das terras, controlava os corpos, matava e ocupava os espaços. Essas invasões opressoras eram, foram e/ou é de toda ordem. Invade-se o Outro, roubam-lhes cosmologicamente, roubam às espiritualidades e as religiosidades, a episteme, a ciência a sabedoria própria dos povos originários. (FERREIRA; ZITKOSKI, 2017, p. 6).

A construção de um espaço intercultural para a formação de professores indígenas significa um processo de resistência frente à herança colonial brasileira. Isso se dá porque, ao ocupar as universidades brasileiras e lutar para constituir uma política de formação docente, houve diversos marcos legais para a construção da formação de professores indígenas no país. Nos anos 1980, no bojo do processo de redemocratização, o movimento indígena também pressionava a Constituinte de 1988 para que fosse reconhecido o direito a uma educação própria, específica, bilíngue e diferenciada.

No Art. 210, estabeleceu-se que “§ 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento passou também a ser uma demanda para a formação de professores para atuação dentro de suas aldeias, que culminou na inclusão da LDB nº 9394/96, nos Arts. 78 e 79, em especial no que tange à formação de professores, em seu parágrafo: “II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996).

Em Mato Grosso, iniciavam-se os debates para a construção da formação de professores em nível de magistério com o Projeto Tucum.

A discussão que desembocou neste projeto iniciou-se em 1987, quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Grau, ligada à Secretaria de Estado da Educação (Seduc), dava assistência às aldeias. Nessa época criou-se o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT), um fórum não-oficial de discussões que congregava diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – Cimi,

Operação Amazônia Nativa – Opan, Missão Salesiana e Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Caiemt). A partir do NEI, desenvolveu-se uma série de discussões, gerando a criação, em 1995, do Conselho de Educação Escolar Indígena. (PEGGION, 2003, p. 45).

A partir dessas mobilizações envolvendo diversos atores da sociedade civil, movimento indígena, instituições públicas e organizações não governamentais, criou-se o Projeto Tucum, que contou com a consultoria das universidades UNEMAT, UFSC, UFMT, e UNICAMP, com a participação de antropólogos e linguistas. A chegada da formação garantiu o atendimento diferenciado ao grupo docente indígena que se constituía.

A partir de 1996, iniciou-se o Projeto Tucum, dirigido a duzentos professores de onze etnias, cuja conclusão da formação em nível médio (Magistério) ocorreu no ano de 2000. De modo similar, em 1997, o projeto Pedra Brilhante/Urucum, dirigido aos professores indígenas de 17 etnias do Xingu, cuja conclusão (Magistério) foi realizada entre os anos 2001 e 2003. (MATO GROSSO, 2021, p. 12).

O projeto Pedra Brilhante/Urucum ocorreu no Parque Indígena Xingu e foi também uma demanda comunitária de professores indígenas sem formação que atuavam em escolas de suas aldeias nos anos 1980/90. Esse projeto contou com a participação e o financiamento de instituições internacionais, englobando as 14 etnias existentes no Parque.

No final da década de 80, todas as escolas estavam desativadas por falta de professores. Ex-alunos da escola do Posto Diauarum e Pavuru, das etnias Kayabi, Suyá, Yudjá e Ikpeng, começaram a ensinar em suas próprias comunidades o que aprenderam, sem nenhuma orientação pedagógica, e passaram a reivindicar um curso para aprender a ser professores. Em função dessa demanda, a Fundação Mata Virgem organizou reuniões com as lideranças do Parque a fim de consultá-las sobre o interesse no desenvolvimento de um Projeto de Formação de Professores Indígenas. Em 1994 deu-se início à primeira etapa do Curso de Formação de Professores para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru, contando com a participação de todas as etnias do Parque. Esse projeto, inicialmente promovido pela Fundação Mata Virgem e, posteriormente, pela Associação Vida e Ambiente, vem sendo desenvolvido pelo Instituto Socioambiental (ISA) desde 1996, com o apoio da Fundação Rainforest da Noruega, Fundação Ford, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), Ministério da Educação (MEC) e Funai. (TRONCARELLI *et al.*, 2003, p. 54-55).

Entraves com as Secretarias Municipais de Educação dificultavam o apoio institucional aos professores em formação que dependiam de recursos, transporte, alimentação, entre outras demandas para permanecer e concluir sua formação em nível de magistério.

O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, que tem por meta formar professores indígenas, possibilitando-lhes o ingresso na carreira do magistério e no plano de cargos e salários, sem prejuízo das comunidades indígenas. Ou seja, sem que se ausentem das salas de aula nos períodos regulares do calendário escolar, que segue o mesmo padrão das escolas rurais não indígenas. (BARROS, 1997, p. 4).

Considerando a especificidade da educação escolar indígena, bem como a pluralidade étnica presente no território de Mato Grosso e os tempos e espaços múltiplos, a construção do curso de magistério também diferenciado oportunizou aos cursistas a participação mais efetiva. Foi preciso levar em conta que, em suas comunidades, há responsabilidades para além da sala de aula, observando a divisão dos papéis entre homens e mulheres, que se auto-organizam em uma dinâmica do cuidado com as crianças, a casa, a roça, a caça, a pesca, a coleta de frutos, entre outros eventos e ritos próprios de cada povo.

Os docentes envolvidos na execução do Projeto são recrutados, prioritariamente, a partir do quadro de professores do Estado de Mato Grosso e da região onde se realiza o Curso, exigindo-se, para tanto, a formação específica de III Grau na área a ser trabalhada. Eles têm por compromisso a apresentação de um relatório técnico-pedagógico de cada etapa, a participação nas etapas de planejamento e nas reuniões pedagógicas. Quanto aos monitores, eles são originários dos quadros das Secretarias Municipais de Educação envolvidas, das ONGs e da FUNAI e, ao contrário dos docentes, não são remunerados especificamente pelos serviços que prestam ao Projeto. (BARROS, 1997, p. 5).

O autor supracitado também apresenta como os docentes da proposta foram selecionados, a estrutura inicial e a proposta da formação. O acúmulo dessa experiência resultou em outras mobilizações em prol da construção do 3º grau indígena em Mato Grosso. A embrionária experiência em nível de magistério foi-se acumulando ao longo dos anos: em 1997, iniciaram-se os movimentos de construção do 3º grau indígena. A primeira turma em 2001, após inúmeros debates, e a I Conferência Ameríndia de Educação, em parceria com diversas instituições,

em especial, o movimento indígena. Assim, a UNEMAT tornava-se a primeira instituição de Ensino Superior a assumir politicamente a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso (SILVA *et al.*, 2017, p. 442).

3.2 O 3º grau indígena (2001) e a criação da FAINDI (2008)

A experiência advinda da formação em nível de magistério foi fruto da reivindicação dos povos indígenas, que contavam, quando muito, com professores não indígenas em suas aldeias, cujas visões etnocêntricas e integracionistas desconheciam as realidades das comunidades. Esse movimento tencionou a construção do 3º grau indígena. De acordo com o relato da professora indígena Darlene Taukane, da etnia Kûra-Bakairi,

[...] a ideia de o próprio índio, após a sua preparação, assumir a sala de aula, vincula-se a um Projeto de cunho integracionista e etnocida, pois a intenção era civilizar e não se confunde, portanto, com o próprio Projeto indígena com relação à educação escolar. (BARROS, 1997 *apud* TAUKANE, 1996, p. 113).

Com a realização da I Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil, que ocorreram ao mesmo tempo, em Cuiabá, em 1997, contabilizaram-se 685 professores indígenas de dentro e fora do país. A representatividade se deu com a presença de 86 etnias, entre outros representantes de diversas instituições de Ensino Superior e outras repartições públicas. Daí resultou:

[...] a proposta de abertura de cursos de terceiro grau para os povos indígenas [...] a implementação da proposta para a realização do primeiro curso foi concluída em 2000, ficando a UNEMAT responsável pela sua execução, mediante parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, apoio da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres [...]. (MEDEIROS; GITAHY, 2008, p. 126).

Em 2001, iniciaram-se os trabalhos com a primeira turma de Ensino Superior diferenciado e intercultural da América Latina, específica para populações indígenas. A oferta iniciou com 186 professores indígenas de 36 etnias de 11 estados da federação, com 26 línguas faladas (*Ibidem*). A primeira turma desenvolveu a formação de 2001 até 2006, com oferta de 180 vagas para Mato Grosso e 20 vagas para outros estados do Brasil, representantes dos seguintes povos: Kaxinawa

(AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO) (MATO GROSSO, 2021).

A organização da proposta pedagógica pautou-se no diálogo intercultural, que “[...] é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como patrimônio [...]” (LIMA, JANUÁRIO, 2009, p. 94). Pensar a formação superior de povos indígenas nessa perspectiva é ir na contra-mão do pensamento colonial que segrega e exclui essa população dos espaços de poder. Pinto (2020, p. 73-74), em sua Tese de Doutorado, destaca:

As licenciaturas interculturais [...] nos convidam a repensar as formas muitas vezes padronizadas de conceber educação (nos moldes da sociedade ocidental) através das novas formas de construir conhecimento partindo da perspectiva diferenciada de educação que parte de um sistema regido por outras lógicas e regras: da natureza, do bem estar coletivo, da sacralidade do mundo mítico, da valorização do saber ancestral, da preservação dos costumes [...].

Em entrevista concedida ao pesquisador Luiz Donizete Benzi Grupione, a professora da etnia Pareci, Francisca Novantino Pareci, reconheceu a importância do Projeto Tucum e do Ensino Superior indígena como uma das primeiras iniciativas no país de oferta de formação diferenciada aos povos indígenas. Ao questioná-la se o Projeto Tucum foi uma referência no estado, Francisca responde:

Ele foi, porque ninguém tinha feito nada. Ele foi uma experiência institucional, governamental, de um modelo de formação que nenhum Estado tinha tido até aquele momento. E foi diferente dos outros trabalhos, porque foi feito por uma instituição pública. [...]. Foi uma experiência de governo que deu certo e que mostrou para o Brasil e para os demais Estados que é possível, sim, o governo realizar a formação dos professores indígenas. A mesma coisa está acontecendo agora com o terceiro grau: é possível sim uma universidade elaborar um projeto de formação de professores indígenas em ensino superior. (GRUPIONI, 2003, p. 173).

O reconhecimento de que a formação em nível de magistério e superior oportunizou o avanço à formação de professores indígenas resultou na oferta, nos anos de 2002 a 2004 e entre 2008 e 2010, de especializações *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena especificamente para professores indígenas (MATO GROSSO, 2021).

[...] em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Em janeiro de 2008, iniciaram as aulas para a terceira turma dos cursos de licenciatura. Com a realização do II Congresso Universitário da UNEMAT, em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena. (JANUÁRIO *et al.*, 2013, p. 130).

O 3º grau indígena tornou-se o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) e, no ano de 2008, foi instituída a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), que objetivou fortalecer a oferta de formação superior específica e diferenciada em nível institucional.

A Faculdade Indígena Intercultural- FAINDI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, ligada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, é o órgão executivo e administrativo, responsável pela coordenação dos cursos de formação de professores indígenas ministrados pela instituição. É de sua competência a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores indígenas responsabilizando-se pelo projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, que tem por finalidade a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. (MATO GROSSO, 2021, p. 15).

Com o passar dos anos e o aumento das demandas no atendimento do Ensino Superior indígena, a partir da criação de novos cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação com oferta de especializações, a UNEMAT assumiu politicamente a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso, por meio da FAINDI, oportunizando o acesso e a permanência das comunidades indígenas do estado na universidade.

Lima e Januário (2009, p. 161) registram que a FAINDI atendia:

[...] mais de 32 etnias em dezenas de aldeias distribuídas nos municípios do Estado de Mato Grosso [...] fundamentando na interculturalidade e na interdisciplinaridade, a Faculdade tem sua *práxis* pedagógica ancorada no respeito às tradições culturais e sociais dos povos indígenas.

A intencionalidade da UNEMAT é formar educadores interculturais para atuar em espaços escolares e não escolares, observando suas realidades, com possibilidade de intervenção, quando necessário, mas de “[...] modo a valorizar a cultura tradicional sem perder de vista a compreensão de saberes ocidentais que

subsidiar todo o sistema formal de educação escolar e sustentam as lógicas de funcionamento da sociedade envolvente” (MATO GROSSO, 2021, p. 13).

Atualmente, são oferecidos três cursos de Licenciatura: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais. Também é oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural e, mais recentemente, foi aprovado o Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural”, em nível de Mestrado Profissional. Sendo o primeiro da América Latina, já está na terceira turma, que se encontra em andamento no momento da escrita deste artigo. Desse modo, a FAINDI vem se consolidando enquanto instituição de referência para a formação de professores indígenas em nível nacional e internacional.

3.4 O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas

Em 2012, iniciaram-se os trabalhos com o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, cuja finalidade “é a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares” (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 423).

Na primeira turma, foram ofertadas 50 vagas para 32 etnias; já na segunda turma (em andamento na data de publicação do artigo), a oferta ocorreu para 60 estudantes, que ingressaram em 2016. A duração do curso é de cinco anos, em regime semestral na modalidade presencial. A oferta ocorre no período de férias escolares, por se tratar de formação em serviço.

O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, considerando as orientações da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de janeiro de 2015; RESOLUÇÃO Nº2 de julho 2015 e os Referenciais Para Formação de Professores Indígenas (MEC/2002), CONAE 2016 conjunto de legislação que vem ao encontro das expectativas dos povos indígenas. (MATO GROSSO, 2021, p 13).

É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que constam o histórico e a organicidade do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas, assim como os tempos e espaços pensados para a formação. As intencionalidades pedagógicas estão sempre articuladas às demandas

comunitárias e pedagógicas das aldeias de acadêmicos e acadêmicas, uma vez que esses professores-acadêmicos, antes de tudo, são lideranças que assumem compromissos éticos e políticos com seu povo.

O curso de Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas tem uma equipe gestora enquanto grupo de profissionais que atuam na sede administrativa da FAINDI, no campus da UNEMAT de Barra do Bugres. Há uma Diretora da Faculdade, dois coordenadores pedagógicos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Pedagogia Intercultural, e um assistente de administração. Não há um quadro de professores permanentes, pois os docentes que atuam nas disciplinas são, em grande parte, professores efetivos da UNEMAT que são cedidos de outros *campi* para algumas disciplinas, mas sem lotação permanente na FAINDI. Todavia, também há a presença de professores contratados⁵, como é o caso da primeira autora deste texto.

Há um Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso em nível superior que é desenvolvido pela UNEMAT, o qual “[...] está calcado numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos ameríndios e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos” (MATO GROSSO, 2016, p. 14).

O currículo pensado coletivamente é próprio para atender às especificidades das comunidades envolvidas. Há momentos distintos dessa formação que são organizados em etapas presenciais, em que os estudantes se deslocam de suas comunidades e ficam alojados em Barra do Bugres, na escola agrícola, no período que corresponde às férias escolares. Outro momento da formação é quando acontece a etapa intermediária nas comunidades de origem, com o acompanhamento dos professores formadores.

Há um processo de articulação da vida na aldeia com os estudos sistematizados na universidade, compondo assim *nexos conectivos* que resultam na produção da interculturalidade pedagógica.

Esses nexos conectivos da aldeia com a Universidade compõem a estrutura reflexiva da ação – reflexão e da interculturalidade pedagógica [...]. O

⁵ Um dos critérios de escolha desses docentes contratados ocorre pela vinculação com as comunidades indígenas e considera trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação docente e da educação escolar indígena (Diálogos com a coordenação do curso de Pedagogia Intercultural, julho de 2021).

desenho curricular da Etapa Intermediária assume o movimento de teias que constroem tramas. As teias são concretizadas com a experimentação de um movimento intensivo que se desloca para diferentes lados, situações e vivências, sem perder a objetividade e produzindo a complementaridade da formação. São teias que reúnem saberes culturais, cotidianos e cosmogônicos com conhecimentos acadêmicos, que convivem, conectam-se e interagem em processos hibridizantes. (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 426).

Figura 1 - Etapa intermediária emergencial⁶



Fonte: Acervo da primeira autora, 2021.

Com um movimento intercultural da educação superior em Mato Grosso, os docentes formadores envolvidos no processo são agentes muito importantes. Representam o elo entre os saberes científicos e tradicionais. Compreendendo a docência como esse lugar da complexidade, no campo da formação de professores da pedagogia intercultural, esse fenômeno se complexifica ainda mais porque, embora a docência universitária tenha recebido forte influência da ciência moderna, “[...] a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]” (CUNHA, 2010, p. 25).

⁶ Esta etapa intermediária emergencial ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2021. As imagens são da aldeia Tatuí, T.I. Apiaká-Kayabi no município de Juara e na aldeia Êtênhiritipá, T. I. Pimentel Barbosa, município de Ribeirão Cascalheira. Em ambas, estive presente acompanhando o itinerário dos formadores da Faculdade Indígena. São processos de imersão nas comunidades indígenas, as quais possuem profundo respeito pelos formadores e pela própria UNEMAT.

No âmbito da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no curso de Pedagogia Intercultural, o Projeto Político Curricular do curso incorpora o compromisso ético-político:

[...] com o processo de ensino e aprendizagem, ao subsidiar o professor para uma atuação melhor de sua *práxis* e de uma atuação mais produtiva dentro da sala de aula, mas também devem torná-lo capaz de continuar buscando a evolução de sua própria formação profissional, seja no domínio das habilidades necessárias para que isso ocorra, ou estimulando-o à reflexão sobre suas ações. (MATO GROSSO, 2016, p. 69-70).

Tornar-se docente no contexto em que as diferenças étnicas e culturais pulsam no Ensino Superior não é uma tarefa simples, pois demanda a construção da dialogicidade, escuta, humildade para compreender que se trata de outro tempo, que é o tempo das comunidades, dos estudantes indígenas, os quais se inter-relacionam com os interesses da instituição e da sociedade não indígena. Essa escuta é mais do que ouvir, visto que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2002, p. 58).

Isso escapa à lógica moderna ao pensar a construção do conhecimento e da ideia constituída em torno da visão homogênea de universidade. É um movimento de aprender continuamente sobre e com os povos que ocupam as universidades.

3.4.1 O mergulho de uma professora iniciante na Pedagogia Intercultural⁷

Recorro aos autores canadenses Clandinin e Connelly (2015, p. 74), os quais afirmam que “a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa [...]”. Ao reescrever o projeto de Tese de Doutorado em Educação em vigência, após a entrada no Grupo de Pesquisa GEPForDoc⁸ em 2021, passei a remexer nas

⁷ Aqui a narrativa será em primeira pessoa do singular (“eu”), considerando que se trata de experiência singular vivenciada pela primeira autora deste texto, mas que a todo instante dialoga com as discussões e autores/as estudados pelo grupo de pesquisa em que está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

⁸ Grupo de estudos e pesquisas em política e formação docente vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso.

memórias pessoais e profissionais até chegar ao tema do desenvolvimento profissional docente de formadores do Ensino Superior indígena da FAINDI/UNEMAT.

Alguns desses fragmentos da memória de “ações docentes” (ROLDÃO, 2007) com a FAINDI me trouxeram a este texto narrativo-reflexivo. Enquanto narro, revejo teorias, rearticulo ideias e mobilizo conhecimentos e saberes da docência que se fizeram necessários quando da minha inserção no contexto indígena e intercultural do Ensino Superior.

Considero-me uma professora iniciante, constituindo-me permanentemente no exercício profissional entre a universidade e a escola pública. Sou filha de professora no interior de Mato Grosso, formei-me em 2010 no curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara. Em 2012, cursei duas pós-graduações em nível de especialização, também pela UNEMAT e Universidade Aberta do Brasil (UAB). No mesmo ano, trabalhava em uma instituição bancária no município onde resido e, por incentivo de ex-professoras da Graduação, fiz o processo seletivo para ser docente contratada do curso de Pedagogia onde havia me formado. Fui admitida como professora interina no Ensino Superior, de 2012 a 2021. Ali foi minha inserção docente, que se deu no Ensino Superior.

Em 2015, cursei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, campus de Cáceres, com pesquisas relacionadas à formação de professoras do campo. Até aquele momento, havia participado de vários projetos de extensão e pesquisa com comunidades indígenas, do campo e quilombolas no estado de Mato Grosso. Já em 2018, fui admitida pelo concurso público da SEDUC/MT como professora da área de Pedagogia, atuando nos anos iniciais em uma escola urbana da rede estadual de Juara, onde estou até o momento da escrita deste artigo, em afastamento para a qualificação profissional.

Por meio do engajamento nos projetos de extensão, ensino e pesquisa junto à UNEMAT, campus de Juara, uma grande escola e referência profissional, fui convidada pela coordenação do curso de Pedagogia Intercultural da FAINDI, em 2019, a ministrar uma disciplina em parceria com um professor Doutor da área de informática e um professor xavante auxiliar. Juntos, desenvolvemos a disciplina de Tecnologia Aplicada ao Contexto Educacional.

Realizamos inicialmente diálogos virtuais para pensar o planejamento. Em seguida, ao chegar à cidade de Barra do Bugres, a coordenadora do curso

de Pedagogia Intercultural nos levou à escola agrícola, onde é o alojamento dos estudantes. Encontramos um prédio antigo, cedido para a UNEMAT alojar acadêmicos e acadêmicas indígenas, pois o período de aulas é durante as férias docentes, sempre em janeiro e julho. O prédio está passando por reformas para receber os estudantes para a última etapa do ano de 2022.

Figura 2 - Escola Agrícola, alojamento dos estudantes da FAINDI



Fonte: G1 (UNIVERSITÁRIOS..., 2020).

Caminhamos no pátio sob a sombra de árvores grandes com um calor intenso e tempo seco, e nos organizamos em círculo em uma sala de aula vazia. Ali ouvimos a coordenadora dando as boas-vindas e depois nos apresentamos. Em seguida, revimos o planejamento considerando as especificidades da turma, a quantidade de estudantes, as diferenças étnicas e culturais, bem como o tempo das aulas, que ocorre de forma condensada. Então, há aulas e estudos durante os três períodos em uma semana, que totalizam as 60 horas de cada disciplina, e depois são complementadas com as etapas intermediárias. O diálogo foi muito importante para nos preparar para a ação didática desafiadora que se apresentava.

A presença do professor xavante também foi especial, devido à sua origem e por ser falante da língua xavante, uma vez que uma parte significativa da turma é de estudantes xavante que pouco falam a língua portuguesa.

As aulas foram muito interessantes, diferentes de quase tudo o que eu já havia experimentado na docência universitária. A sala cheia, com muitos estudantes que se sentavam perto e frequentemente se auto-organizavam por etnia ou por vínculo de amizade construída dentro da formação. Mostravam-se sempre atentos, muito interessados e participativos. Não havia conversas paralelas, sempre se posicionavam nos assuntos que lhes interessavam. Tentamos diversificar a metodologia de trabalho para que não ficasse cansativo. Então, nós nos reorganizávamos a cada encontro para rever ações didáticas e focar em práticas que eram mais emergentes às necessidades formativas da turma. Por exemplo, após leituras e diálogos em pequenos seminários coletivos, observamos que era de interesse do grupo aprender mais a usar o computador, os recursos de edição de texto, imagem, vídeo, etc.

Assim, fomos nos reorganizando e intercalando atividades teórico-práticas com textos, artigos, relatos de vivências dos próprios estudantes, produções de desenhos e de pequenos textos, uso de *softwares* para serem trabalhados nas escolas das aldeias, como *Power Point* e *Movie Maker*, e a criação de caracteres específicos que representassem letras ou símbolos próprios do povo a que o estudante pertencia. Para mim, inclusive, essa foi uma aprendizagem interessante do campo da informática que eu desconhecia.

Figura 3 - Atividades durante a disciplina de Tecnologias



Fonte: Acervo FAINDI, 2019.

Nessas *ações docentes*⁹ junto aos estudantes indígenas, passei a observar que a lógica temporal era muito diversa daquela na qual eu havia sido formada. Embora tivesse vivido outras experiências com a formação de professores na modalidade parcelada, em 2016 e 2017 pela UNEMAT, nos cursos de Licenciatura em Educação do campo ofertada no distrito do Caramujo, em Cáceres, e Licenciatura em Pedagogia nos municípios de São José do Rio Claro e Confresa, era outra dinâmica temporal e espacial, com outras especificidades dos grupos que ali aguardavam ansiosos pelo nosso encontro.

O envolvimento, o engajamento e a receptividade dos acadêmicos e acadêmicas também foi muito marcante. Sempre carinhosos e atentos às atividades propostas, demonstraram ter diversas expectativas sobre a disciplina, porque essa tem sido, cada vez mais, uma demanda dos professores indígenas: o uso de computador e celular em suas aldeias para pesquisas, estudos, pagamento de contas, falar com parentes, etc.

Para que não fossem tão cansativas as nossas aulas, intercalávamos atividades de leitura de textos sobre o uso das Tecnologias Digitais nas comunidades indígenas com alongamentos, produção de desenhos manuais, uso do computador para criar desenhos e textos, *Power Point*, produção de vídeos, entre outras atividades. Aqui, os conhecimentos específicos sobre as tecnologias educacionais somavam-se às nossas bagagens didáticas, uma vez que essa lógica temporal exigia de nós uma postura mais flexível, talvez, decolonial¹⁰.

Naquele momento de inserção à docência universitária com os povos indígenas, com aproximadamente 18 etnias diferentes, eu mergulhava então em um rio de águas profundas e fortes como as correntezas do Rio Arinos¹¹, e ao mesmo

⁹ Roldão (2007).

¹⁰ A perspectiva decolonial a que nos referimos está ancorada em um conjunto de autores/as latino-americanos, especialmente, com os estudos de Walsh (2019, p. 30), quando reconhece a necessidade de reformular o conhecimento instituído academicamente em diálogo com outros conhecimentos historicamente subalternizados, adotando um posicionamento crítico “[...] ir para dentro do trabalho com e entre os espaços social, político e epistêmico, antes negados, e reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonialização do poder [...]”.

¹¹ O Rio Arinos faz parte da bacia hidrográfica do Juruena, possui cerca de 59.000 km. Banha toda a região que leva seu nome (Vale do Arinos), composta por quatro municípios: Juara, Tabaporã, Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos. Nasce na Serra Azul, em Nobres, e desagua no rio Juruena.

tempo manso superficialmente como o Rio dos Peixes. Naveguei por essas águas nos trajetos para estudar, pesquisar, aprender e romper com a minha ausência de conhecimento quanto às comunidades indígenas do território indígena Apiaká-Kayabi¹², em Juara. O Rio Arinos é também a minha pertença, porque é entorno das narrativas e histórias sobre ele contadas pelo meu pai e das inúmeras viagens sobre a ponte de madeira, atualmente de concreto, que me provoca a sensação de retorno ao lar.

Figura 4 - Rio dos Peixes, T. I. Apiaká-Kayabi, Juara-MT¹³



Fonte: Acervo de pesquisa, 2022.

Porém, sair de casa também era necessário. Então, nesse mergulho na Faculdade Indígena Intercultural, ainda que eu não soubesse nadar, pude contar com a generosidade e amorosidade de outras pessoas com mais tempo de experiência na docência nessa modalidade. Naquele momento, a coordenação do

¹² Nesta T.I. residem os povos Munduruku, Apiaká e Kayabi. Na T.I. Japuira estão o povo Rickbatsa (FERREIRA, 2014).

¹³ O Rio dos Peixes é um afluente do Rio Arinos, ambos compõem a sub-bacia do Juruena. É ainda hoje usado como principal via de acesso à cidade para as aldeias Mayrob, povo Apiaká e Aldeia Nova Munduruku, povo Munduruku.

curso era quase que um bote salva-vidas e, ainda que o medo e a insegurança estivessem ao meu lado, a sensibilidade e humanização protagonizaram as ações.

Foram momentos de muitas emoções, de rever quem eu era¹⁴, que professora havia me tornado... me senti parte daquele grupo tão heterogêneo, com cosmovisões diversas da minha, mas que me ensinaram, lá no meio do rio, com tamanha sabedoria, que a formação dos povos indígenas transcendia a aquisição dos conhecimentos técnico-científicos ou a posse da certificação para a docência.

Fui levada por essas águas, histórias e sonhos a repensar cotidianamente as ações didáticas da sala de aula, assim como a própria dimensão da docência no Ensino Superior. Ali eu entendia na vivência docente que a educação escolar indígena e a formação de professores e professoras indígenas só seriam possíveis se a construção do conhecimento acadêmico e científico dialogasse com seus saberes tradicionais, porque isso os permitia existir e resistir, ressignificar — respeitar suas crenças e pensar em uma vida comunitária digna.

Esse banho de águas geladas e fortes me refez como professora. Parecia que era um ritual necessário para a minha formação como professora, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade¹⁵ que se busca cotidianamente construir em escolas urbanas, sufocadas pelas habilidades e competências, são componentes quase que inatos às práticas educacionais formais e não formais nas escolas indígenas. Para os professores indígenas em formação, transitar da matemática à geografia e, num piscar de olhos, à arte é só uma questão de segundos, porque, nesse contexto, a interdisciplinaridade é um fenômeno natural.

Pensar globalmente, agir localmente são formas de compreensão do mundo. As tecnologias naquele momento só reforçariam saberes que já eram próprios de cada povo. Para os estudantes, era interessante aprender o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis em suas comunidades, como celulares, *notebooks* e, em alguns casos, projetor de imagens, para potencializar os conhecimentos culturais, a língua materna, os processos específicos de cada povo.

¹⁴ Os processos identitários profissionais não são permanentes ou fixos, mas construções individuais e coletivas, constituídas nas relações humanas, na história de vida, nas contradições do mundo do trabalho (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2015).

¹⁵ O conceito de interdisciplinaridade está ancorado na abordagem feita por Fazenda (1998).

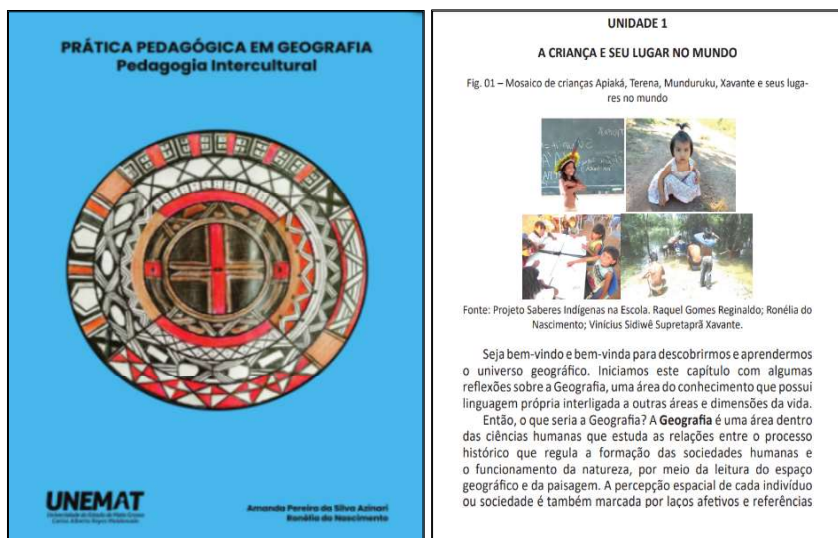
Formar-se docente no contexto indígena e intercultural é uma questão eminentemente política, de fortalecimento cultural, econômico e social. Nada está dissociado. É sempre uma luta mais ampla que aprender a ler e escrever. Foi então que, em 2020, veio o convite para retornar as atividades de forma on-line, devido à pandemia da Covid-19. Também nesse instante, eu adentrava, como aluna especial do Doutorado em Educação, na disciplina de Seminário Avançado II- Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Currículo/Comunicação e Materiais Multimídias. Fui acolhida pelos colegas de turma e pelas duas professoras formadoras que ofertaram a disciplina.

Essa experiência potencializou inúmeras reflexões sobre os processos formativos e identitários docentes. Então, no fim de 2020, com essas leituras, reescrevi a proposta de projeto e tive a aprovação em 1º lugar na seleção para aluna regular do mesmo programa. Recebi o terceiro convite da coordenação da Pedagogia Intercultural para ministrar a disciplina de forma remota, em parceria com outra professora de Juara e, nesse momento, o convite era mais desafiador: nos foi proposta a produção de material didático e cadernos pedagógicos da disciplina para ser ministrada em 2021, já que ainda não tínhamos vacinas e nem previsão do fim da pandemia. Portanto, acadêmicos e acadêmicas iriam receber o material impresso em suas comunidades.

A disciplina foi trabalhada em parceria com uma docente com pesquisas com o povo Munduruku da terra indígena (T. I.) Apiaká-Kayabi e outros trabalhos desenvolvidos nessa terra indígena. Nesse percurso, construímos então um caderno pedagógico da disciplina de Prática Pedagógica em Geografia. O caderno¹⁶ teve a colaboração de diversos estudantes que cederam fotografias de suas comunidades e de seu povo para colaborar com as ilustrações do material.

¹⁶ Este e outros cadernos estão disponíveis no site da FAINDI. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=acervo&c=cadernos-pedagogicos>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Figura 5 - Caderno pedagógico Prática Pedagógica em Geografia



Fonte: Acervo da primeira autora, 2021.

A produção desse material didático foi muito significativa e de diversas aprendizagens. Enquanto pedagogas, fazemos inúmeras conexões e diálogos para trabalhar nos anos iniciais. A geografia nunca foi um gosto quando eu ainda era criança. Os mapas que nos eram ensinados não faziam sentido. Na universidade, quando adulta, é que passei a gostar da geografia e entender que, para aprendê-la, é preciso ser alfabetizada geograficamente, ou seja, há uma linguagem própria da geografia. Para isso, não precisamos ser geógrafas, mas no mínimo compreender seus conceitos e suas ideias fundamentais enquanto área do conhecimento. Em contato com o texto “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Helena Copetti Callai, quando assumi a disciplina de Geografia para os anos iniciais no curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara, aliada a outras leituras e vivências, passei a me aproximar mais das leituras e discussões do campo geográfico.

Ao estruturar o material didático, íamos percebendo que era preciso falar dos conceitos geográficos escritos por autores e autoras da área, mas, sobretudo, precisávamos dialogar com os conhecimentos culturais e específicos dos estudantes, e evidenciar isso em um curto espaço físico do livro para uma disciplina de 60 horas. Fomos dialogando com os diversos saberes dos povos que compõem a

turma, para que fizesse sentido a eles e elas e também despertasse o desejo de ser lido e suas atividades desenvolvidas enquanto processos reflexivos da formação. Fizemos o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e o envio de áudios, imagens e vídeos curtos com explicação dos conceitos contidos no material didático. O *WhatsApp*, apesar de não ser a melhor ferramenta tecnológica para a formação de professores, era mais acessível para os estudantes indígenas, que, em muitos casos, não tinham e não têm celular, internet ou energia elétrica.

As atividades foram diversificadas para atender aos diferentes grupos de estudantes em suas necessidades logísticas e formativas diversas. A seguir, alguns exemplos de atividades que trabalham com os conceitos de lugar, território, localização.

Figura 6 - Atividades realizadas de forma remota



Fonte: Acervo disciplina de Prática Pedagógica de Geografia (FAINDI, 2021).

As proposições didáticas caminhavam na direção da construção de diálogos interculturais entre os saberes científicos e os saberes culturais. A todo instante, provocávamos o exercício da reflexão sobre o contexto de determinado conceito, a exemplo do conceito de “Território”, apresentando o que autores pensam sobre o termo e como o definem, e pedíamos para que desenhassem e escrevessem os significados para seu povo.

[...] esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e

sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Além de potencializar os saberes tradicionais a respeito dos temas abordados, foi também pensado em momentos em que os estudantes pudessem realizar pesquisas com as pessoas mais velhas (anciãos e anciãs), respeitando as medidas de biossegurança, para ouvi-los e articular a proposta do material didático. Alguns problemas ambientais locais também foram elencados pelos acadêmicos e acadêmicas com a intenção de articular a Educação Ambiental às práticas de Geografia, o ensino e as formas de pensar a aprendizagem geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como concepções de território, lugar, paisagem, entre outros conceitos específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversos caminhos a percorrer no âmbito da pesquisa com os formadores de professores indígenas da FAINDI/UNEMAT. As observações iniciais sobre a organicidade e história da FAINDI conformam algumas pistas a respeito dos desafios em ser docente no contexto da pluralidade étnica e cultural que reside nos territórios indígenas no estado de Mato Grosso. Ao mesmo tempo, temos compreendido que as vivências com a formação de professores indígenas têm marcado nossas experiências de forma singular, provocando-nos a repensar os tempos e espaços da formação superior e sua correlação com a educação escolar indígena.

Pensar a escola e a universidade indígena é parte de um outro projeto social. E nós, enquanto formadoras de professores e professoras não indígenas e indígenas, somos aprendizes e coparticipes da construção de outras pedagogias, de outras propostas formativas que sejam mais humanas, mais relacionais e, sobretudo, que valorizem e visibilizem as experiências de formadores e formadoras como construções científicas capazes de fortalecer os espaços de formação no Ensino Superior destinados à Educação Básica nas tramas da educação intercultural.

A formação intercultural crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social é parte da lógica em construção pela FAINDI. Há um enorme esforço de docentes e gestores, como dos acadêmicos e acadêmicas, que se deslocam muitas horas e dias para estudar, para acessar o e-mail, para enviar um trabalho. A pandemia impactou fortemente o processo educacional e carece de mais estudos a respeito

para compreender quais dimensões foram mais severamente impactadas e quais formas de superar a problemática que emerge.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edir Pina de. *Projeto Tucum - políticas públicas e formação de professores indígenas no estado de mato grosso*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21., 1997, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 1997.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=Lei&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>. Acesso em: 20 de out. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLARES, Maria Lília Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151-65, 2011.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DAY, Christopher. *Formar Docentes como, cuando y em que condiciones aprende El*

professorado. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre docência e/ou formação de professores no Brasil?* [Relatório de pesquisa]. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2020.

ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. *Justiça.gov.br* [online], Brasília, DF, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em 12 de set. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. *Educação escolar indígena na Terra Apiaká-Kayabi em Juara – MT: resistências e desafios*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelinai; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GROSGOUEL, Ramon. Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas y

los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 3-5, fev. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Censo da educação superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP; MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 12 set. 2021.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-167, jul./set. 2018.

JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando; ÂNGELO, Francisca Navantino; THIAGO, Fernando; AWETI, Awajatu; SILVA, Marcelo Henrique da. Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no estado de Mato Grosso. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 129-43, maio/ago. 2013.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO [SESC]. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação*. [volume 7]. Rio de Janeiro: SESC; Departamento nacional, 2019.

LIMA, Sandra Maria Silva de; JANUÁRIO, Elias. Mosaico intercultural: direito e legislação no PROESI. In: JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando (Org.). *Cadernos de educação escolar indígena*. [v. 7, n. 1]. Barra do Bugres: UNEMAT, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de

Mato Grosso, 2016.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. In: JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando (Org.). *Cadernos de Educação escolar indígena*. [v. 6, n. 1]. Barra do Bugres: UNEMAT, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: abr. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

PEGGION, Edmundo Antônio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

PERES, Claudio Afonso; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; GONZÁLES-MONTEAGUDO, José. Processos de identificação na docência: ressignificando experiências no campo da Pesquisa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 6, n. 19, p. 973-91, set./dez. 2021

PINTO, Fabiana de Freitas. *O exercício da docência na perspectiva intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, ano 17, n. 37, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luisa. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 421-32, maio/ago. 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA,

Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TAUKANE, Darlene. *Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Pública) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TRONCARELLI, Maria Cristina; WÜRKER, Estela; MENDES, Jackeline Rodrigues; ZORTHÊA, Kátia Silene. A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev. 2003.

UNIVERSITÁRIOS indígenas protestam contra infraestrutura precária de campus em MT. *G1 – Mato Grosso* [online], São Paulo, 28 jan. 2020. 1 fot., color. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/01/28/universitarios-indigenas-protestam-contrainfraestrutura-precaria-de-campus-em-mt.ghtml>. Acesso em: 08 maio 2022.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bugalagrabde: Alternativas: 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-54, 2008.

Sobre as autoras:

Amanda Pereira da Silva Azinari: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. Professora da educação básica na Secretária de Estado de Educação (SEDUC/MT). Membro do GepForDoc. **E-mail:** amandaps_jra@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

Filomena Maria de Arruda Monteiro: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do GepForDoc na UFMT. **E-mail:** filarruda@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3428-0533>

Recebido em: 27/12/2021

Aprovado para publicação em: 07/07/2022



Dossiê: Estudos
indígenas,
políticas
curriculares
e políticas
linguísticas

Apresentação do dossiê

Estudos indígenas, políticas curriculares e políticas linguísticas

Danielle Bastos Lopes¹

José R. Bessa Freire²

Héctor Muñoz Cruz³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.903>

Estamos agora em melhor posição para analisar os movimentos indígenas. Uma larga tradição social e antropológica, acatou o indígena como predominantemente rural, negando a história urbana dos povos pré-hispânicos, ou mesmo já no final do século XIX, como habitantes de cidades. Atualmente, povoam a região iberoacameriicana 5 a 6 vezes mais pessoas identificadas como indígenas do que no século XX. A Educação Intercultural Bilíngue (EIB), nesse contexto, aparece de modo especialmente evidente nas políticas das últimas quatro décadas. Esteban Emilio Mosonyi – editor da Declaração de Barbados, foi o primeiro pesquisador a cunhar o termo em 1970. Desde então, políticas públicas e uma multiplicidade de planos, currículos, estudos, promoveram a “interculturalidade” das línguas nativas nas Américas. Em 2019, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara a década internacional das línguas indígenas (2022-2032). Talvez, as mudanças mais significativas nesse período sejam, com efeito, a substituição dos parâmetros assimilacionistas por políticas a modo de odisséias multiculturais, baseadas em instrumentos jurídicos e constitucionais ao longo da atual década.

Bartomeu Melià no Paraguai (o autor dedicado ao número antecessor deste dossiê) e Héctor Muñoz no México, questionam até que ponto a Educação Indígena

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

³ Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Cidade do México, México.

não se restringe ao entendimento da alfabetização bilíngue e não se analisam outros contextos como a socialização linguística. Questionamos, neste dossiê, portanto, o caráter universal dos currículos seja da Educação Básica ou currículos universitários indígenas, que assumem uma língua falada prestigiosamente como o português ou o castelhano, enquanto as línguas nativas são restritas à pouca vernaculização. Neste propósito, este número buscou congregiar pesquisas debatendo conflitos, polissemias e diferenças. A intenção desta apresentação de debates não é defender uma ou outra proposta de bilinguismo, mas justapo-las e trazer uma reflexão sobre os seus diferentes discursos e sentidos recebidos no Brasil e no México.

REFERÊNCIAS

MELIÀ B. *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC; ISEHF, 2010.

MUÑOZ, C. H. Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 417-338, 2019.

Sobre os autores:

Danielle Bastos Lopes: Pós-doutoranda na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Pós Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História Social e graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora adjunta e Procientista na UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF- CNPq). **E-mail:** daniellebastoslopes@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

José R. Bessa Freire: Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cursou doutorado em História na École Des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França. Especialista em Sociologie du Développement pelo Institut international de recherche et de formation en vue du développement harmonisé (IRFED), França. Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde orienta pesquisas de doutorado e mestrado. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Oralidade (Laboral/UNIRIO). Mantém coluna semanal em jornais

do Amazonas. (www.taquiprati.com.br). **E-mail:** bessa18@hotmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2093-3388>

Héctor Muñoz Cruz: Doutorado em Linguística Hispânica, no Centro de Estudios Lingüísticos y Literario, El Colegio de México, Cidade do México. Coursou Licenciatura de Pedagogia em Castelhana na Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Sociolinguista e educador chileno. Professor Investigador Titular de Linguística no Departamento de Filosofía, Unidade Iztapalapa da Universidade Metropolitana Autónoma (UAM), Cidade do México. Membro do Sistema Nacional de Investigadores, nível III. Membro do Comité de Artes, Educación y Humanidades (CIEES). Membro da Academia Chilena de Língua. **E-mail:** hmunozcruz@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5016-6736>

Un proyecto curricular desde la comunalidad

Liliana Silva Carmona¹
Lucero López Guzmán¹
Eva Alejandra Dimenna²
Dafne González Solís³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.896>

Resumen: Con el objetivo de estudiar a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) en un contexto de crisis estructural generalizada, a partir de la lucha de resistencia de las epistemologías locales; contemplamos el contexto de la Educación Intercultural, así como las condiciones del Estado de Oaxaca para indagar en la conformación de la UACO como proyecto curricular alternativo, porque consideramos que representa a grupos que históricamente han sido silenciados por los saberes occidentales, y que a partir de la resistencia de las poblaciones emerge como un proyecto alternativo curricular, que organiza y orienta la práctica, desde una experiencia comunal de los sujetos en los procesos de formación universitaria en el contexto de México, en el estado de Oaxaca y en la localidad de Santa María Colotepec.

Palabras clave: Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO); epistemologías locales; educación intercultural.

Resumo: Pretende-se estudar a Universidade Comunal Autônoma de Oaxaca (UACO) em um contexto de crise estrutural generalizada e de luta de resistência das epistemologias locais. Concebemos o contexto da Educação Intercultural, bem como as condições do Estado de Oaxaca para investigar a formação da UACO como um projeto curricular alternativo que representa grupos que historicamente foram silenciados pelo saber ocidental. Por causa da resistência das populações originárias, a universidade emerge como um projeto curricular alternativo que organiza e orienta a prática e a experiência comunitária dos sujeitos nos processos de educação universitária no contexto do México, no estado de Oaxaca e na cidade de Santa María Colotepec.

Palavras-chave: Universidade Comunal Autônoma de Oaxaca (UACO); epistemologias locais; educação intercultural.

¹ Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México.

² Universidad de Lomas de Zamora, Buenos Aires, Argentina.

³ Universidad del Valle de México, Ciudad de México, México

Abstract: This paper has the objective of studying the Autonomous Communal University of Oaxaca (UACO) in a context of generalized structural crisis and from the resistance struggle of local epistemologies; conceives the context of Intercultural Education, as well as the conditions of the state of Oaxaca to investigate the faculty processes at UACO as an alternative curricular project represents groups that have historically been silenced by Western knowledge(s) and that from the resistance of the populations emerges as an alternative curricular project that organizes and guides the practice an communal experience of the subjects in the processes of University education in the context of Mexico, in Santamaria Colotepec, in the state of Oaxaca.

Keywords: Autonomous Communal University of Oaxaca (UACO); local epistemologies; intercultural education.

1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) se creó por Decreto de Ley 1.201, aprobado por el Congreso local, el 15 de enero del 2020⁴ y se publicó en el Periódico Oficial del Gobierno de Oaxaca el 20 de abril del mismo año. La UACO se creó con la voluntad de varios pueblos oaxaqueños de construir una educación propia, con los pies en el territorio y la mirada en un futuro con justicia social; en el que se privilegie la vida y el buen vivir comunal. En un contexto de Crisis Estructural Generalizada, el presente trabajo recopila las vivencias, experiencias y propuestas de la UACO con la finalidad de entender cómo se constituye como un proyecto curricular alternativo, en su estado con las particularidades de Oaxaca y en país como México.

En primer lugar, nos situaremos en el contexto y la perspectiva desde la cual concebimos el estudio de un proyecto curricular alternativo para lo cual revisaremos algunos constructos teóricos referentes a la CEG y a la decolonialidad. En segundo lugar, el contexto en el cual se desarrolla un proyecto curricular de esta índole: las características del Estado de Oaxaca, así como de la Educación Superior en México. En tercer lugar, indagaremos en el campo del currículo para poder pensar un proyecto alternativo y, finalmente, hablaremos del proyecto curricular de la UACO.

⁴ Disponible en: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/Acc_Inc_2020_180.pdf.

2 ANTECEDENTES

Nos encontramos en un contexto de Crisis Estructural Generalizada (CEG). Que es tanto orgánica, épocal y civilizatoria. Esta crisis comienza en los años ochenta-noventa y, aunque se pensaba que había sido superada en 2001, persiste veinte años después. La ilusión de la globalización, funge como obstáculo para asumir que vivimos en un contexto de crisis debido a que la ignorancia; la resistencia a deconstruir la propia posicionalidad; la negación de la función incluyente-excluyente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; la enunciación de una posicionalidad central donde hay un 80% de la población invisible en términos políticos y culturales; una fuerte resistencia al contacto cultural en medida que las construcciones; la miopía teórica, cultural e ideológica de la cultura occidental dominante; el deseo encubierto de que se asienten las desigualdades y no que re adviertan, así como el desconocimiento de las formas estructurales de la terrible desigualdad, la cual propicia posturas fundamentalistas (ALBA, 2007, p. 143-145). Así, en diálogo con Boaventura de Sousa Santos (2021), consideramos importante partir de epistemologías propias para las poblaciones locales:

Las epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que padecieron sistemáticamente la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Designé al vasto y muy diversificado campo de tales experiencias como “el Sur antimperial”. (p. 115).

La epistemología racional la cual ha silenciado múltiples saberes, lenguajes, historias, sentires, etc. y a su vez, ha legitimado conocimientos por sobre otros. En esta perspectiva del Sur, no es más que la visibilización y la valoración de las luchas y resistencias contra la opresión de lo impuesto por la epistemología colonial dominante, que llevaron a cabo grupos y sectores desde sus movimientos comunales, surge las epistemologías de sur con la necesidad de resignificar lo instituido como instrumento para interrumpir la política dominante. Esta perspectiva invoca otras ontologías reveladas por pueblos silenciados y excluidos de los modos dominantes de ser y saber (ALBA, 1994; 2012).

En este sentido, y en sintonía con Bertha Orozco citada por Alicia de Alba (2007), concebimos que reflexionar el contexto⁵ desde la complejidad⁶ y así ver una alternativa crítica a la visión neoliberal de la globalización, misma que la autora considera un mito, una fantasía, debido a que se concibe que la globalización afecta a toda la humanidad de una manera universal, debido a que no considera la posibilidad de la concepción del mundo-mundos en el que vivimos.

Deconstruir nuestra propia posicionalidad, uno de los rasgos epistemológicos que trae consigo la CEG es la no eliminación de lo singular, por concebirlo dentro de la perspectiva de la complejidad, por lo que se entiende su relación intrínseca con lo universal. Para eso, lo universal se constituye a partir de la lógica de la equivalencia en donde se articula lo local con otro local y asume la función de sistema (ALBA, 2007, p. 149). Para eso, lo universal se constituye a partir de la lógica de la equivalencia en donde se articula lo local con otro local y asume la función de sistema. Es decir, pensar la CEG nos remite a la ausencia de proyecto político [nacional], social y cultural que permita la articulación de cadenas de equivalencia que articulen la multiplicidad de expresiones y movimientos (ALBA, 2007, p. 149-150). De esta manera, asumir esta concepción nos permite entender la necesidad de problematizar al curriculum en relación con la sociedad y más que con una sociedad única, con la pluralidad de sociedades y entonces revisar currículos que son generados con y para localidades específicas.

3 OAXACA: UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR EN LA CEG

Sostenemos que el estado de Oaxaca tiene características políticas, geográficas, económicas y culturales que contienen diversidad única y muy importante. Se encuentra al sureste de la República Mexicana, limita al norte con

⁵ “Contexto se entiende como un factor estructurante y estructurado, vinculado con la interioridad y la exterioridad de aquello en relación con lo cual se enuncia. De tal forma que la relación entre contexto y sujetos sociales (individuales, grupales, institucionales, nacionales, regionales, etc.) es compleja y se sobre determina en esa acción entre interioridad y exterioridad”. (ALBA, 2007, p. 145).

⁶ La concepción de la CEG nos permite tensionar a la globalización a partir de los tres mandamientos que Alba (1994; 2007) destaca de Morín para tensionar la relación de la simplificación y la complejidad, lo local y universal. “Es importante reconocer que, de manera específica, en el contexto de la tensión CEG-globalización, se producen simultáneamente, en la doble y contraria dirección del tiempo, procesos de estructuración y de desestructuración”. (ALBA, 2007, p. 152).

Puebla y Veracruz, al este con Chiapas, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con Guerrero, es el estado del país con mayor diversidad étnica y que se distingue por la presencia de los pueblos indígenas Amuzgo, Cuicateco, Chuinanteco, Huave, Ixcateco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Triqui, Zapoteco y Zoque, reconocidos desde 1990 en el artículo 16 de la constitución local (IEEPCO, 2018). Se compone de 570 municipios de los cuales 417 se rigen por sistemas normativos indígenas antes usos y costumbres⁷, y que a su vez se agrupan en 30 distritos y estos en 8 regiones; Cañada, Costa Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales, distinguiéndose por sus costumbres, tradiciones, lengua, historia y extensión territorial (INEGI, 2010).

Oaxaca tiene 16 grupos etnolingüísticos distribuidos en las 8 regiones antes mencionadas: zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, chinanteco, chatino, triqui, huave, nahua, cuicateco, amuzgo, zoque, chontal, chocho, ixcateco y la última variante es alguna lengua aún no especificada. El 33.8% de su población es hablante de alguna lengua indígena. (INEGI, 2010, *s.p.*).

Es importante resaltar, que Oaxaca, es uno de los estados que ha pugnado desde siempre por una educación alternativa, que sea reconocida desde la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) hasta la Universidad. Por ello, la sección XXII, que es el sindicato de maestros más grande de Oaxaca, que agrupa a docentes de educación básica y que pertenece a la coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, siempre ha pugnado por una educación alternativa

[...] fundada en principios sociales de los pueblos y las comunidades, tales como la justicia ambiental, social, económica y de género, que lleven al cuestionamiento consciente de las lógicas impuestas por el capitalismo y a la construcción de procesos que incentiven su fractura. (CEDES 22, 2021, p. 15).

Una educación diferente que no reproduzca un sistema capitalista, sino más bien pensada desde la comunalidad, la cual se distingue por sus cuatro principios fundamentales, el territorio, el trabajo, la organización y la celebración” (CEDES 22, 2021, p. 16). Formas desde las cuales pretende rescatar y reforzar el amor a la tierra, el reconocimiento al trabajo en equipo, la manera de organizarse para

⁷ Ver en catálogo de municipios sujetos al régimen de sistemas normativos indígenas, 2018. Disponible en: www.ieepco.org.mx.

un bien común y que desde la fiesta se estrechen lazos de hermandad (BADIOU; TARBY, 2013).

Es decir, el magisterio oaxaqueño siempre ha incluido en sus luchas sindicales, la conformación de un proyecto alternativo en educación, que cuestione y tensione, conocimientos dados, impuestos y legitimados por unos pocos que son ajenos a las necesidades de los pueblos. Y de esta manera, puedan construir saberes compartidos, consensuando, visibilizando otras formas de construir un currículum reconocido por la comunidad educativa y los pueblos de Oaxaca. En este entorno se circunscribe la puesta de la comunalidad como proyecto curricular alternativo (ZIBECHI, 2020; ALBA, 2012).

4 EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

Ana Laura Gallardo (2010) ha desarrollado su investigación sobre el currículo intercultural y su condición posmoderna, analiza la manera en la que se constituyó el Sistema Educativo Mexicano (SME) buscando claves desde la historia de la educación indígena. Su tesis radica en que los cambios en las identificaciones del significante de lo nacional-mestizo, modificaron las instituciones educativas. Para explorar esta categoría, se basa en las claves de la pos-modernidad. Estudia la tensión constitutiva del sistema que, de acuerdo con la autora, es resultado de la relación entre la racionalidad moderna y la de los pueblos originarios. La constitución del sistema educativo tiene como base construcciones narrativas enunciadas con el propósito de generar sistemas que, al intentar homogeneizar, generaron los juegos de identificación hegemónicos que dieron paso a las instituciones que componen el sistema educativo (BARRIGA; GARDUÑO, 2014).

Sin embargo, y a pesar de ello, se constituyen propuestas alternativas de educación indígena y acción política con las que se desarrollan experiencias de educación y profesionalización independientes, inclusive autónomas, que buscan compensar la ausencia de enfoques; también se han desarrollado investigaciones como plantea Maya Pérez Ruiz, Lagier y Saúl (2015) sobre el tránsito de los jóvenes indígenas en propuestas convencionales e interculturales.

En la Ley de Educación 2019, Título Quinto, Capítulo I, se menciona de la participación social como un mecanismo de inclusión de las poblaciones en la conformación de las propuestas curriculares por medio del Consejo Nacional, para

la Coordinación de la Educación Superior y la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (MÉXICO, 2021).

5 PROYECTO CURRICULAR

Bertha Orozco (2020), distingue dos planos de la noción de proyecto que hemos considerado para este análisis, el primero es de orden epistemológico y el segundo de orden práctico. El primero tiene que ver con la lectura de la realidad; bajo qué lentes, enfoques, paradigmas, complejidades la miramos y la aprehendemos, el segundo, tiene que ver con la posibilidad de objetivar esa realidad, sistematizarla, organizarla, planificarla.

Desde la perspectiva epistémica, Zemelman (apud OROZCO, 2020) aporta que “la noción de *proyecto* permite pensar y materializar el rumbo de la realidad en el sentido de *direccionabilidad* histórico-política, sirve para mirar en perspectiva, para proyectar una alternativa” (p. 3). Entonces, la noción de proyecto está relacionada con la idea de un futuro deseable, pero no solo, sino también un futuro posible. Esta posibilidad se potencia gracias a la *direccionabilidad* política; hablando de proyectos educativos, cuando los sujetos no solo se reconocen cognoscentes sino como sujetos políticos que defienden y tensionan sus posicionamientos respecto a un tipo de educación, a un tipo de formación, a un tipo de sociedad (MALDONADO, 2011).

Ahora bien, pensar el diseño curricular como proyecto, nos da la posibilidad de traspasar el razonamiento instrumental para visibilizar las resistencias históricas y luchas actuales por la justicia social y el buen vivir, en este caso desde la Universidad. La noción de proyecto curricular tiene una impronta *político-cultural* (PUIGGRÓS, 2004 apud OROZCO, 2020, p. 2). Esta impronta es precisamente la que identifica a la tradición curricular latinoamericana, como alternativa al discurso hegemónico del curriculum norteamericano.

Desde la visión latinoamericana es imprescindible la vinculación del Curriculum con la realidad, porque desde esta territorialidad las ideas de desarrollo, modernidad y competencia se desdibujan, chocan con una realidad compleja, megadiversa y en permanente resistencia; características y condiciones concretas que la Universidad no puede desvincularse y encerrarse en sus aulas. Por tanto, la lectura de la realidad desde una visión crítica es necesaria, ya que permite apuntar

hacia un horizonte alternativo como una potencialidad que alude a una práctica/praxis de sujetos históricos y sociales (MONZÓN, 2003).

En el caso particular que nos acomete, se trata de un proyecto curricular desde la comunalidad que plantea la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, una institución de educación superior de reciente creación que tiene como direccionalidad política la construcción de una educación desde lo propio, desde la comunalidad como forma de vida de las comunidades indígenas oaxaqueñas. *“La comunalidad convocó, como proyecto y como resistencia, para construir nuevos espacios de diálogo, de reconocimiento, de autonomía y aprendizaje colectivo”* (Liliana Silva ⁸Carmona, integrante del colectivo Colotepec, 2021).

6 UN PROYECTO CURRICULAR DESDE LA COMUNALIDAD EN OAXACA

Consideramos que la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) se gesta dentro de las formas de resistencia de los pueblos indígenas que durante más de quinientos años han sufrido despojo, negación y discriminación. Estas mismas formas de resistencia y modos de vida no occidentales que han sabido permanecer, son las que permitieron la construcción de un proyecto universitario y curricular alternativo en las comunidades de Oaxaca en medio de lo que Alicia de Alba (2007) denomina una Crisis Estructural Generalizada.

La UACO representa el contrapunto de lo que ha sido la escuela tradicional en México, la cual a lo largo de los años ha querido borrar todo atisbo de diferencia, diversidad y pluralidad. El sistema educativo mexicano posrevolucionario contribuyó a la producción de bienes simbólicos en función de la nación y los ideales de la modernidad; tal es el caso de la idea de “raza cósmica” de José Vasconcelos⁹.

En este sentido, “el dispositivo del mestizaje influiría integralmente en los campos económico, de salud, educativo y recreativo, subordinado al indio, su lengua y cultura a una comunidad nacional imaginada integrada por una nueva clase rural” (GALLARDO, 2010, p. 147). Particular influencia ha tenido en el campo de la educación, donde se ha negado la voz y la raíz de los pueblos originarios

⁸ Liliana Silva Carmona es una de las autoras de este texto e integrante del colectivo de formadores y estudiantes del Municipio de Santa María Colotepec.

⁹ Primer Secretario de Instrucción Pública, antecedente de la hoy Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

a través de un blanqueamiento homogeneizador, en el que se ha impuesto el pensamiento único y la idea del sujeto moderno.

La modernidad en nuestro territorio significa despojo y extracción de nuestros conocimientos y de nuestra tierra; nuestro sustento, nuestros medios de creación y recreación de la vida comunal. La vida comunal es el nosotros: es el reconocimiento de nuestro terruño como medio de subsistencia pero también de alegrías y añoranzas por volver siempre a él; es el sentir de la gente a través de su lengua, vestimenta, comida, religiosidad y sentidos de vida; es la organización y trabajo por el bien común; y también la vida comunal se expresa en el agradecimiento y celebración colectiva por la vida, la muerte, la cosecha, las relaciones y sus compromisos de reciprocidad. Todo ello se contrapone con la idea del sujeto individual y moderno que funda el sistema de producción capitalista. (Liliana Silva Carmona, integrante del colectivo Colotepec, 2021).

De ahí la importancia de comprender que la noción de proyecto posibilita la direccionalidad política de los sujetos que históricamente les han negado su capacidad de autodeterminación y organización propia. La UACO posibilita la construcción de una educación alternativa en Oaxaca que reconoce, valora y preserva los saberes ancestrales y conocimientos situados, para ello es necesario un proyecto curricular que organice y oriente la práctica y experiencia comunal de los sujetos en los procesos de formación universitaria (CABERA *et al.*, 2003).

La organización del proceso de actuación de los sujetos históricos se lleva a cabo a través del diseño curricular como herramienta metodológica.

El diseño curricular como expresión material de un proyecto curricular se construye como un proceso mediante el cual, los sujetos constructores del diseño privilegian el tipo de relación entre la universidad o escuela y la sociedad. (OROZCO, 2020, p.6).

En el caso de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, la relación universidad y sociedad va más allá de un vínculo tangencial, se trata precisamente de desdibujar las fronteras que se han levantado entre la escuela y su entorno. Desde la perspectiva de la comunalidad la escuela es la vida, el centro del proceso de aprendizaje está en la comunidad.

Comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales;

es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen. (MARTÍNEZ, 2016, p. 100).

Si el aprendizaje está en el ejercicio de la vida, como una forma orgánica de relacionarse con los elementos de la naturaleza desde el respeto y la reciprocidad, entonces el Curriculum debe reflejar y organizar este vínculo. Por ello, la noción de proyecto como concepto ordenador de la actuación de los sujetos en torno a su proceso de aprendizaje, así como las bases epistémicas y filosóficas de la formación profesional en construcción, considera primordial el vínculo curriculum-sociedad, el cual “solo puede comprenderse en una realidad histórica, cultural y política concreta” (OROZCO, 2020, p. 2).

Esta realidad concreta, es donde se desarrollaron los trabajos del Colectivo de formadores y estudiantes del Municipio de Santa María Colotepec¹⁰ perteneciente al Centro Universitario del mismo nombre, una de las 16 sedes de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Desde este territorio se diseñaron y elaboraron dos planes de estudios correspondientes a las licenciaturas en Comunalidad Agrícola y Gastronomía Comunal.

El colectivo de facilitadores del Centro Universitario Comunal de Santa María Colotepec irrumpió en el espacio público para la construcción de nuestro currículum, nos reunimos, discutimos, acordamos, elaboramos nuestro proyecto curricular en este contexto de pandemia, pero producimos un currículum a través de relaciones colectivas, de autocuidado y cuidado comunal. (Liliana Silva Carmona, integrante del colectivo Colotepec, 2021).

El modo de vida comunal sostiene la vida en nuestras comunidades y lugares donde habitamos, y que velada u orgullosamente perduran los saberes y conocimientos ancestrales en medio de vertiginosos cambios sociales, económicos y políticos; en un territorio de cruce y tránsito como la costa oaxaqueña.

El proyecto curricular del Colectivo de Santa María Colotepec nos permitió mirar(nos) hoy en día como sujetos políticos, capaces de construir dos pla-

¹⁰ El municipio de Santa María Colotepec es uno de los 50 municipios que integran la región Costa del estado de Oaxaca, México. La mayor parte del territorio es rural donde se desarrollan actividades como la agricultura y la ganadería, pero también el municipio tiene un potencial turístico enorme debido a su colindancia con el Océano Pacífico.

nes de estudios de manera autónoma; apropiándonos del discurso de la comunalidad, en un territorio otro del que fue teorizado y construyendo un proyecto curricular concreto y acuerpado por nuestras historias de vida en comunidad. (Liliana Silva Carmona, integrante del colectivo Colotepec, 2021).

Esta construcción colectiva parte de imaginar otros mundos posibles, por ello concordamos que desde el diseño curricular como proyección de un futuro deseable, desarrolla en sus procesos “la imaginación y el derecho a la utopía por la convicción y la necesidad de imaginar que aún es posible una sociedad más justa” (PUIGGRÓS, 1990b apud OROZCO, 2020, p. 6).

La imaginación y el derecho a la utopía no es un elemento adicional en los procesos de diseño curricular, son más bien, constitutivos porque permiten a los sujetos que participan en él nombrar y organizar la realidad con sus propias palabras, en su lengua, en sus regionalismos e imprimirle una potencia creativa que permite la apropiación del diseño curricular como herramienta metodológica para la construcción de un futuro deseable y posible (MARTÍNEZ, 2020).

7 CONCLUSIÓN

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca se constituye como un proyecto alternativo que se localiza en un contexto de Crisis Estructural Generalizada, y a partir de la lucha de resistencia de las epistemologías locales, o lo que Sousa Santos (2021) denomina epistemologías del sur, representa a grupos que históricamente han sido silenciados por los saberes occidentales y que a partir de la resistencia de las poblaciones emerge como un proyecto alternativo curricular, que valora y preserva los saberes ancestrales y se constituye como un proyecto curricular.

Este proyecto curricular organiza y orienta la práctica y experiencia comunal de los sujetos en los procesos de formación universitaria, en el contexto del Estado de Oaxaca y en la localidad de Santa María Colotepec, que podría tomarse como antecedente de posibilidad o alternativa para seguir pensando nuevas formas de construcción curricular que aloje a todos y todas que habiten estos territorios.

REFERÊNCIAS

ALBA, A. *Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del curriculum*. El curriculum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de

ser. In: THE WORLD CURRICULUM STUDIES CONFERENCE, 4., Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.

ALBA, A. *Curriculum-Sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores/S.A. de C.V, 2007.

ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

BADIOU, A.; TARBY, F. *La filosofía y el acontecimiento*. Con una breve introducción a la filosofía de Alain Badiou. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2013.

BARRIGA, Á. D.; GARDUÑO, J. M. *Desarrollo del curriculum en América Latina*. Experiencias en 10 países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22 [CEDES 22]. Educación propia, como principio en la continuidad de la reorganización y transformación educativa ante la realidad social actual. *Taller Estatal de Educación Alternativa, Oaxaca*, año 2021-2022, 2021.

GALLARDO, A. El sistema educativo mexicano en la condición Postmoderna. Claves desde la historia de la educación indígena. In: GAZMÁN, R. *En el camino de la titulación: trazos, tesis y tramos*. [Estudios de posgrado en Pedagogía de la UNAM]. Ciudad de México: Ediciones Diaz De Santos, 2010. p. 133-52.

INSTITUTO ESTATAL ELECTORAL Y DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE OAXACA [IEEPCO]. *Sistemas Normativos Indígenas: catálogo de municipios sujetos al régimen de sistemas normativos indígenas*. Oaxaca: IEEPCO, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [INEGI]. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Aguascalientes: INEGI, 2010.

MALDONADO, A. B. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca*. La nueva educación comunitaria y su contexto. Ciudad de México: Colegio Superior para la Educación integral intercultural de Oaxaca, 2011.

MARTÍNEZ, L. J. *Comunalidad*. Oaxaca: CEDES, 2020. 1 vídeo (55 min.), live, son., Color.

MARTÍNEZ, L. J. Conocimiento y comunalidad bajo el volcán. *Revista del Posgrado de Sociología*, Puebla, v. 15, n. 23, p. 99-112, 2016.

MÉXICO. Ley General de Educación, Capítulo I, de 20 de abril de 2021. Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos materia de

educación superior. *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, 20 abr. 2021.

MÉXICO. *Decreto n. 1201*, del 2020. Por el que se expide la ley orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Ciudad de México: Periódico Oficial Extra, 20 abr. 2020.

OROZCO FUENTES, B. *Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto*: de noción a concepto ordenador. Ciudad de México: UNAM-IISUE, 2020.

PÉREZ RUÍZ, M. L. P.; LAGIER, V. R.; SAÚL, V. C. Introducción. In: PÉREZ RUÍZ, M. L. P.; LAGIER, V. R.; SAÚL, V. C. (Org.). *Interculturalidad(es)- Jóvenes indígenas: educación y migración*. Ciudad de México: Horizontes Educativos, 2015.

RENDÓN MONZÓN, J. *La Comunalidad*. Ciudad de México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, 2003.

SANZ CABERA, T.; GONZÁLEZ PÉREZ, M.; HERNÁNDEZ DÍAZ, A.; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, H. *Curriculum y formación profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta ISPJAE- CUJAE, 2003.

SOUSA SANTOS, B. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2021.

ZIBECHI, R. *Tiempos de colapso: los pueblos en movimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2020.

Sobre los autores:

Liliana Silva Carmona: Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora de Asignatura de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca, México. **E-mail:** lilianasilvacarmona@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3727-9450>

Lucero López Guzmán: Pasante de la maestría en Formación Docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Asesor Técnico Pedagógico en la supervisión 045 del nivel de primarias generales, en la localidad de Santiago Juxtlahuaca, Oaxaca, México. **E-mail:** lunhag29@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-934-4403>

Eva Alejandra Dimenna: Haciendo maestría en currículum por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Especialista en Didáctica y currículum por la UNLZ. Especialista docente en nivel superior en Políticas y programas socioeducativos

Liliana Silva CARMONA; Lucero López GUZMÁN; Eva Alejandra DIMENNA; Dafne González SOLÍS

por la Dirección General de Cultura y Educación La Plata (DGCyE). Especialista docente de nivel superior en escuelas y cultura digital por la DGCyE. Profesora en Ciencias de la educación por la UNLZ. **E-mail:** evaaledimenna@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0586-8154>

Dafne González Solís: Formada en Educación por la universidad estadual de Río de Janeiro (UERJ). Actualmente es Directora Nacional de Programas en la Universidad Del Valle de México. **E-mail:** dafnegsolis@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7162-959X>

Recibido el: 06/08/2022

Aprobado el: 23/09/2022

O mercado de citação das autorias indígenas no Brasil: um estudo político (2016-2024)¹

*The citation market of indigenous authorities in Brazil: a
political study (2016-2024)*

Danielle Bastos Lopes²

Juliana Rios Luiz²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.877>

Resumo: O presente artigo apresenta uma extensão empírica de uma pesquisa que explorou os dados relativos às autorias indígenas em periódicos científicos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – 2020- 2024) e, adicionalmente, um estudo de caso em um instituto considerado como uma das escolas de maior pontuação em rankings de avaliação na região Sudeste brasileira. Portanto, decorre de análise quantitativa e qualitativa, partindo do pressuposto de que “a escrita de si indígena” é radicalmente múltipla e descentrada da noção de um indivíduo puramente humano, moderno e universalista. Em um segundo momento, nas análises qualitativas, investiga a geografia das citações e a influência das enunciações indígenas escolhendo, para tanto, algumas obras do PNLD e materiais didáticos que trouxeram elocuições ameríndias em maior repetição. No curso desta análise, serão discutidos temas minoritários e agendas muito evidenciadas nos últimos anos pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatória a inserção dos estudos indígenas e africanos nas produções literárias. O reconhecimento de autorias indígenas nos mercados de citação geopolítico global, revela a existência de conhecimentos que passam a se erguer em direção de espaços antes nunca ocupados. Contudo, a partir dos resultados da pesquisa foi observado o esvaziamento dessas mesmas autorias em primeira pessoa em materiais didáticos e/ou periódicos científicos. O artigo trata, portanto, da interpelação dos materiais escolares/científicos em uma pesquisa que envereda pela escrita de si, pela economia das citações e, finalmente, pelos efeitos da diferença no âmbito escolar.

¹ Esta pesquisa obteve o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) na modalidade Auxílio Básico à Pesquisa (APQ1). Estiveram presentes no levantamento de dados, a coordenadora, Danielle Bastos Lopes, a pesquisadora mestranda, Juliana Rios na análise do PNLD e os bolsistas de Iniciação Científica (IC) Juliana Minervino (UERJ) e Gabriel Gomes (UERJ) na coleta do estudo de casos em um instituto de educação localizado na cidade do Rio de Janeiro, RJ.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Palavras-chave: Enunciações indígenas; Periódicos Qualis; PNLD; materiais didáticos.

Abstract: The present paper presents the empirical extension of a research that explored data regarding the presence of indigenous authorship in scientific journals, in the National Didactic Book Plan (NDBP- 2020 – 2024- called PNLD in Brazil) and, additionally, a case study in an institute evaluated as one of the highest scoring schools in evaluation rankings of the Southeastern Brazilian region. Therefore, it derives from quantitative and qualitative analysis based on the assumption that “indigenous self-writing” is radically multiple and decentered from the notion of a merely human, modern, universalistic individual. In a second moment, in the qualitative analysis, it investigates the geography of quotations and the influence of indigenous enunciations by choosing, for this purpose, some PNLD books and didactic materials that brought Amerindian elocutions in greater repetition and accumulation. In the course of this analysis, minority themes and agendas, that have been highlighted in recent years by Law 11,645/08 (Brazil’s Law), will be discussed, that made mandatory the inclusion of indigenous and African studies in literary productions. The recognition of indigenous authorship in global geopolitics citation market reveals the existence of knowledge that begins to rise up in the direction of previously occupied spaces. However, from the results research, was observed the decrease of these authorships in the first person and in didactic materials and/or scientific journals. Therefore, the article emphasizes the interpellation of school/scientific materials in a research guided by writing, the economy of citations, and finally the effects of difference in the school environment.

Keywords: Indigenous enunciations; Qualis Periodicals; PNLD; didactic materials.

1 INTRODUÇÃO

“[...] a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças de sangue [in vires, in sanguine]. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional”. (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Este artigo analisa a inserção/influência de autorias indígenas no espaço teórico das citações geopolíticas. Foram investigados periódicos Qualis-Capes, livros do PNLD (2020-2024), bem como, em um terceiro aspecto convergente, um estudo de caso em um instituto de educação, avaliado dentro dos rankings de excelência na região Sudeste brasileira. Partimos por um caminho, portanto, marcado pela crueza moderna das citações e estatísticas, mas que interroga a pouca autoria indígena no mercado acadêmico brasileiro, bem como o contexto

global das citações (FREIRE, 2018). Operar com tais categorias coloca em tela naturalmente, aspectos excessivamente realísticos e ocidentalizantes para os conceitos, humano, (in)divíduo, raça, cultura e outros termos correlatos, já especialmente criticados em pesquisas anteriores (LOPES, 2017; 2019). Entretanto, assumimos o fantasma moderno das quantificações e estatísticas, para questionar a participação indígena em produções literárias.

Nesse contexto, tanto o desconstrucionismo, quanto o essencialismo periférico são categorias pensadas e nomeadas pelo e a partir do outro (CUSICANQUI, 2015; ALAVREZ, 2014; SMITH, 2012). A autoria não é individual em sua expressão máxima, uma vez que as concepções sobre identidades indígenas são coletivas, diádicas e relacionais. Tais categorias interrogam o que alguns autores e grupos teóricos concebem como essencialista, defendendo uma aculturação forçada, ou, uma lógica minoritária aceita pelos Estados-Nações (BELAUNDE, 2015; MOTTA, 2011; OVERING, 2003).

A Bibliografia das Publicações Indígenas de acordo com a última atualização prevê, nesse sentido, aproximadamente 22 doutores e 55 mestres indígenas com pesquisas defendidas. Os dados constam no Observatório Indígena e no Instituto Uka (FRANCA; MUNDURUKU; GOMES, 2019). Outros fatores apontados evidenciam que o Código de Catalogação Anglo-Americano em suas versões mais recentes, criou normas para edição brasileira de acordo com a padronização em língua portuguesa considerando aspectos da gramática e da norma brasileira culta, entretanto, para autores indígenas, o fato de utilizarem uma autoria coletiva, atribuída às sociedades ou às aldeias, ou mais comumente, ao assinarem o etnônimo como parte do nome e/ou prenome, as estruturas não estão inseridas nos sistemas de normalização, dificultando assim a norma e a atribuição de autorias indígenas (FRANCA, 2020). Uma das considerações relevantes do estudo feito por Aline Franca no Brasil, nesse sentido, mas que não surpreendem na economia das citações sugerem:

Além da representação, a atribuição correta da autoria explicita o reconhecimento da responsabilidade e propriedade intelectual sobre uma determinada obra e, conseqüentemente, seus respectivos direitos autorais, além de auxiliar a difusão dos saberes tradicionais. [...] Diversos autores indígenas utilizam a denominação de seu povo de origem como parte do nome, acompanhado de seu prenome, utilizado como um nome social e/

ou artístico como Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Eliane Potiguara por exemplo. Para nomes indígenas com estruturas diferenciadas de apresentação, não previstas no Código, a complexidade pode se tornar uma barreira para a atribuição de autoria. [...] Já para a **autoria atribuída a um povo**, ainda não há forma de apresentação prevista pelo Código, apenas a proposta da criação de padrões sugerida por Franca (2016). Essas barreiras geradas pela ausência de padrões que contemplem a autoria indígena não devem ser impedimento para a utilização dessas fontes de informação. É necessário que haja, no mínimo, consistência entre a forma de chamada exibida nas citações e o padrão nominal adotado nas referências. (FRANCA, 2020, p. 292).

Claudia Lima Costa e Sonia Alvarez (2013, p. 582) sobre as publicações minoritárias afirmam que “quem é citado/a, onde e por quem – isto é, a geolingüística das citações – revelam as rotas, através das quais as teorias viajam e a forma com que linhagens intelectuais (hegemonicamente masculinas) são construídas e nomeadas no contexto global”. Nesses termos, práticas de citação e indexações são responsáveis não apenas pela formação dos cânones acadêmicos, mas implicam a geopolítica da escrita de si’ e a autoridade em pesquisas científicas.

Nos documentos constituídos pela UNESCO, as legislações que normatizaram a obrigatoriedade do ensino sobre culturas africanas e indígenas no Brasil são estabelecidas nos currículos acadêmicos, embora, atualizem as identidades do direito do “indivíduo” ameríndio, e, não os direitos difusos ou coletivos, como tem se debatido nas políticas anarquistas indígenas da América Latina e/ou como mais comumente, nos processos de novas minorias em regiões de fronteiras de Estados³. Passamos e voltamos a criticar, portanto, as dicotomias entre essencialismo/ desconstrucionismo periféricos defendidos, quase sempre, nas mesmas lógicas de base moderna e com Estados – Nações vertiginosamente construídos (RODRÍGUEZ, 2021).

³ Ver obras sobre Anarquismo Indígena, destacamente, sugerimos os debates recentes na Bolívia e no México e as discussões sobre identidade na ilegalidade da União Europeia. Cf: Rodríguez (2021) e Cusicanqui (2015).

2 PRIMEIRAS E SEGUNDAS HIPÓTESES: METODOLOGIAS EM COLAPSO

Um estudo produzido por autores ameríndios norte e sul-americanos demonstrou como os livros utilizam uma linguagem humanista⁴ para ensinar conceitos desassociados do sagrado das comunidades indígenas (JUSTICE, 2018; SMITH, 2012; TAIAlAKE, 2005; WILSON, 2008). A pesquisa orienta-se, desta forma, a partir de duas grandes hipóteses: a primeira considera a existência de um novo paradigma que tem incorporado as minorias étnicas nas citações acadêmicas a partir das crescentes políticas afirmativas. A segunda, entende que apesar da “inclusão” indígena, apoiados pelas políticas de diversidade, a personificação ainda é representada em pressupostos assimilacionistas e esquemáticos, que deslocam enunciações indígenas para outros enunciadores (BESSA FREIRE, 2018).

Como a intenção da pesquisa parte de um universo concêntrico, a análise em primeiro plano, (1) do estudo de periódicos de Educação e um segundo (2) aspecto convergente, a análise do PNLD e, sucessivamente, (3) o estudo de caso do instituto de educação, foi necessária a alternância entre momentos de coletas quantitativas e palavras-chave.

Passamos para o objeto e quantitativo das análises. Como ressalta Elizabeth St. Pierre (2013; 2014), os estudos que concebem uma ontologia-positivista-hermenêutica, bem como as advertências de Edson Krenak (2021) na Áustria e Daniel Justice no Canadá (2018), a respeito de autorias relacionais indígenas, a noção de totalidade numérica concebem projetos fracassados. Nesse sentido, vamos analisar os dados aqui, com talvez menos certezas que estes valham. As funções quantificáveis dependem de fatores, como realidade de termos, provas, o que implica “suposta razão”, e naturalmente, o entendimento de verdade. Tais evidências afirmam o que os autores pós-quali entendem como “uma imitação servil do método das ciências brutas”. Ou seja, forja-se um positivismo que concebe uma acepção limitada de pesquisa para as ciências sociais e humanas (ALVAREZ, 2014; KLAHN, 2014; SCOTT, 1991; SAINT-PIERRE, 2013; 2014). Nesses casos, as ontologias deleuzianas e os autores indígenas, que não assumem o sujeito / objeto binário como realidade totalitária, auxiliam de forma relevante no

⁴ Não discutiremos questões sobre os aspectos humanistas/ universais propostos pelos modelos do Currículo Nacional para a Educação Indígena neste artigo (BRASIL, 1998), entretanto, destaco trabalhos anteriores sob o qual analiso o que seria um “pós- humanismo” na Educação (BASTOS LOPES, 2017; 2019).

entendimento de que os dados, exclusivamente e, em contextos individuais, não são grandes qualificadores “em realidade”.

Os valores que constituem as práticas de formalização para dados científicos, como sistematicidade, linearidade, precisão, preocupações obsessivas com individualização, classificação, categorização, método destituem a mítica da ciência (SAINT-PIERRE, 2013). Em um empirismo das metodologias indígenas da pesquisadora Maori, Linda Smith (2012) e Edson Krenak, as cosmologias indígenas, por exemplo, foram e são particularmente úteis nesse sentido, para pensarmos as conexões ao invés de oposições, movimentos em contaposição à categorização, etc (KRENAK; LOPES; PEIXOTO, 2021). Nas palavras de St. Pierre (2013):

Eu li muitos relatórios de pesquisa qualitativa em que as teorias descritas na revisão de literatura foram abandonadas durante a análise porque os pesquisadores estavam obcecados com a “aparência bruta” do senso de dados ao privilegiar a presença de sensação na coleta de palavras de entrevistas face a face e em observações. Codificando palavras / dados (mesmo que usando *a priori* esquemas de codificação); e por “descobrir” regularidades empíricas e padrões (temas) em palavras, textos utilizando indução analítica e realismo ontológico para a sua realização. Essas práticas refletem o positivismo latente que supera o interpretativismo, **tratando palavras como dados brutos e numéricos** que podem produzir a verdade. Neste cenário, os melhores dados não exigem interpretação teórica, acredita-se que eles podem “falar por si.” É realmente bruta tal forma de investigação. [...] No final, os relatórios que não conseguem interpretar, teorizar, não fornecem uma evidência de qualquer coisa muito analítica. Alguém poderia argumentar que a fraqueza desse tipo de pesquisa é causada pelo próprio cientificismo. (p. 3, tradução nossa).

Se o pesquisador atualmente foi destituído da necessidade do indivíduo “lá fora” (*being there*” and “*being here*” [GEERTZ, 1997]) para “recolher” verdades, e com esse fator, toda a estrutura qualitativa é deslocada de seus construtos mais fundamentais, é particularmente curioso observar a noção do que é considerado autoria. Escolhemos, para tanto, considerar autorias que englobam grafismos, ilustrações e artefatos de corpos em processos (FREIRE, 2018; LOPES, 2019). Os periódicos abordaram grupos/ sociedades indígenas em suas diferentes concepções e distopias narrativas. No caso dos materiais didáticos, foram analisados dois segmentos: (1) a investigação do quantitativo dos conteúdos programáticos e textos sobre culturas indígenas nos dois últimos anos do instituto de educação

(2020-2022). E, com base em tais levantamentos, passamos a uma (2) segunda etapa, o estudo de caso, propriamente qualitativo, sobre algumas autorias indígenas. Especificamente, a investigação em torno do PNLD e materiais didáticos considerou os seguintes critérios e estilos autorais:

- Artigos ou capítulos de livros impressos ou eletrônicos;
- Audiolivros;
- Discursos com versão textual tornada pública;
- Pinturas, gravuras, ilustrações e fotografias;
- Mapas e atlas;
- Música;
- Textos literários, poéticos ou ficcionais;
- *Softwares*, aplicativos ou *sites*;
- Jogos;
- Aulas ou cursos com finalidades educativas;
- Peças de arte ou imagens de representações artísticas, incluindo acervos de museu;
- Transcrição de entrevistas, áudios ou vídeos públicos.

Nas obras em formato de texto escrito, músicas ou vídeos foram consideradas as versões em língua portuguesa, bilíngue ou em língua nativa.

3 AUTORIAS INDÍGENAS EM REVISTAS CIENTÍFICAS

Apresentamos, nesta seção, pesquisas em revistas científicas durante os anos 2016 a 2019 a partir dos sites CAPES e CNPq. Como primeira etapa, realizou-se o levantamento quantitativo a partir de duas grandes palavras-chaves, “Indígenas em Materiais Didáticos” e a “Representação do Indígena no Material Didático” convergindo para o campo. No segundo gráfico, 10 dessas produções foram selecionadas e debatidas qualitativamente. Porém, apresentaremos apenas os esboços quantitativos no intuito de contribuir para uma visualização comparativa, sem ainda a análise dos artigos propriamente especificados.

Gráfico 1 - Análise de Periódicos Científicos

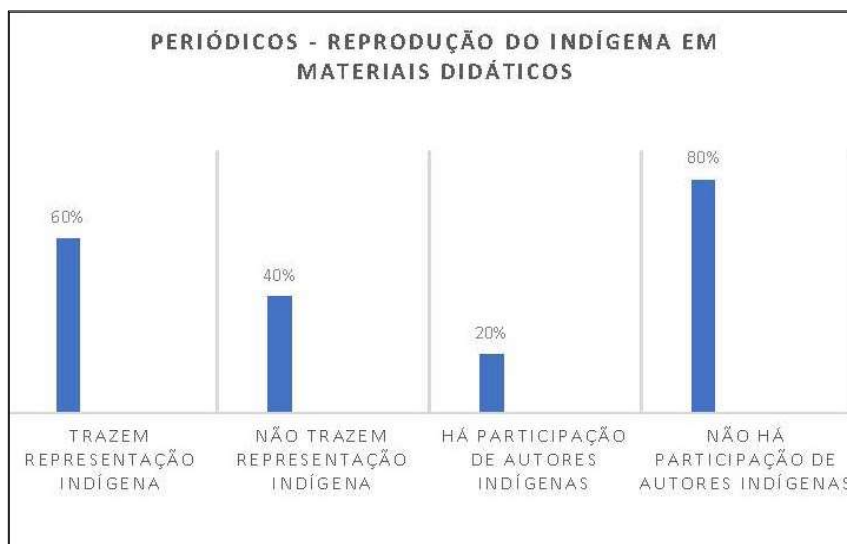


Fonte: Acervo dos autores, 2016 – 2019.

No gráfico 1, “Indígenas em Materiais Didáticos”, em 2016 localizamos nas bases das revistas científicas da CAPES, 917.054 pesquisas com o tema objeto e em 2019, 107.154 estudos, evidenciando um aumento no período de três anos. Em uma porcentagem aproximada:

- 80% dos periódicos científicos demonstram que indígenas estão representados em materiais didáticos.
- 20% dessas mesmas revistas, pontuam que os materiais didáticos não fazem menção a autores indígenas.
- Apenas 10% dos periódicos com referida palavra-chave possuem autorias indígenas (como colaborador, ou mesmo, coautor) nas referências bibliográficas.
- 90% não incluem autores indígenas nas referências dos artigos.

Gráfico 2 - Análise de Periódicos Científicos



Fonte: Acervo dos autores, 2016- 2019.

Já no gráfico 2, a “Reprodução do Indígena em Materiais Didáticos”, em 2016 esboçava 978.759 periódicos científicos e em 2019 localizamos 113.783,5 investigações aumentando para 864.975,5 pesquisas no período de três anos⁵.

- 60% das produções evidenciam que os indígenas constam nos materiais didáticos.
- 40% dos estudos exibem que os materiais didáticos não mencionam populações indígenas.
- Apenas 20% das pesquisas nesta palavra-chave possuem escritores indígenas como autorias ou colaboradores nas referências bibliográficas.
- 80% das pesquisas não têm a autoria, colaboração ou fazem qualquer citação a autores e colaboradores indígenas.

⁵ Os números de avaliação QUALIS-CAPES, tanto quanto suas variações, foram expostos aqui em uma porcentagem aproximada para facilitação da leitura, embora, a pesquisa demonstre quantitativos com valores altos e oscilantes ao longo dos três anos da investigação (2016-2019).

4 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2020-2024)

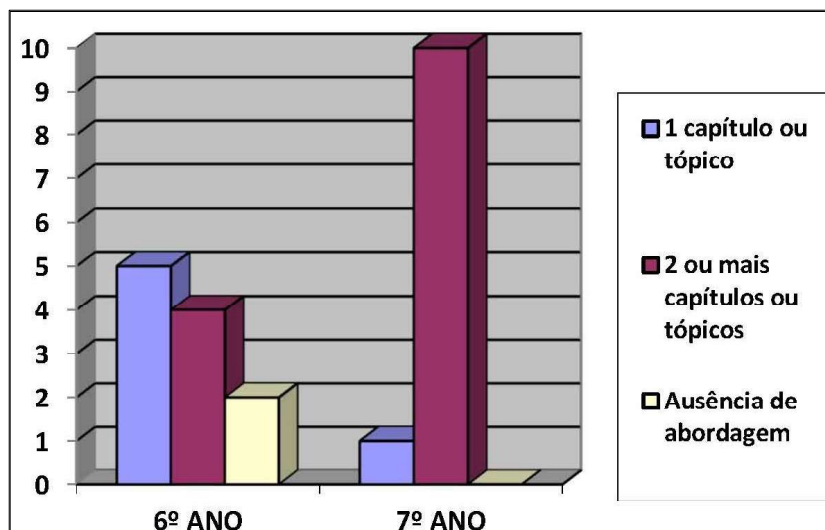
Passamos agora à análise de livros e materiais educativos. O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) implica uma política paradigmática, que foi modificada para funcionar como um instrumento de distribuição de obras para as escolas públicas e aos convênios com instituições comunitárias. O incisivo ciclo tem duração de quatro anos; para fins de atualização, os materiais são fornecidos mediante recursos governamentais em consonância com as diretrizes e acordos políticos.

Muitos acervos são produzidos em grandes grupos editoriais que atuam no setor privado e se empenham nas obras que cumpram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto ao tratamento indígena, a maior parte das coleções dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o anos) abordam tópicos genéricos e veiculam imagens sem destacar autorias indígenas em primeira pessoa. Tipicamente, embora as coleções apresentem propostas críticas sobre o que denominam “matrizes culturais do povo brasileiro”, apontando similaridades e divergências entre os aspectos de cada cultura; os objetos dos conteúdos quase sempre se referem aos temas de Direitos Humanos e Patrimônio Histórico, sem maiores aprofundamentos.

Sob esse aspecto, verificou-se que as coleções didáticas que mais incorporam autorias indígenas, são parte do edital PNLD 2020, endereçado aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6^o aos 9^o anos) para o quadriênio 2020-2024 no currículo de História.

Dentre as 11 coleções aprovadas para o 6^o e 7^o anos, o quantitativo de materiais analisados foi de 22 livros, sendo 11 para cada série. A seguir, o gráfico apresenta a quantidade de livros que abordam culturas indígenas em seu conteúdo:

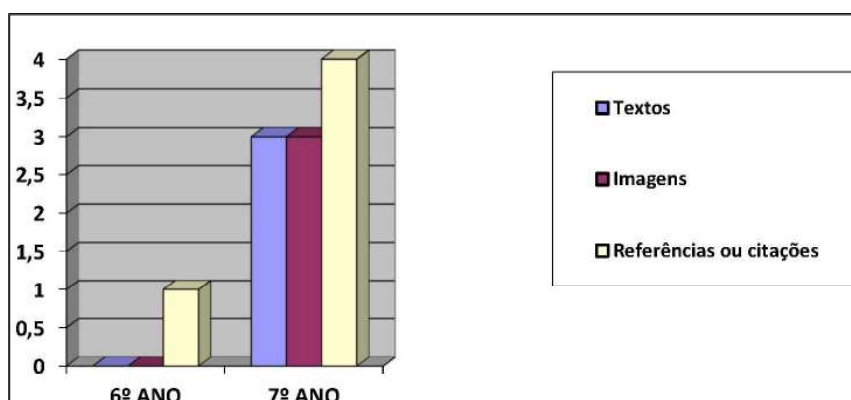
Gráfico 3 - Culturas indígenas nas coleções didáticas do PNLD História – 6º e 7º anos



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

Adiante, o segundo gráfico apresenta o levantamento de livros que contém obras autorais indígenas em sua composição ou que as recomenda como atividade suplementar ou como material de pesquisa para outros desdobramentos pedagógicos possíveis.

Gráfico 4 - Autorias indígenas nas coleções didáticas do PNLD História – 6º e 7º anos



Fonte: Acervo dos autores, 2022.

A ausência de autorias na maior parte dos livros didáticos é um dado importante a ser considerado, não obstante a inserção das discussões a respeito das populações indígenas na América Latina que buscam um panorama histórico que tenta gradativamente se desprender do passado colonial e evidenciar movimentos políticos ontológicos na atualidade. Em interlocução com a primeira hipótese, foi negada nossas crenças de que o número de autorias indígenas seriam mais expressivos com o alargamento das políticas afirmativas, tanto quanto a difusão de algumas editoras e livrarias étnicas especializadas criadas recentemente. Isto porque, as autorias consideradas em todas as etapas da seleção, não tratam apenas de textos diretos, foram incorporadas às categorias sons, vídeos e imagens, além de outros acervos. O que implica num alastrado campo de consideração material, embora, como pode-se observar, as autorias indígenas aparecem em baixa quantidade. Outro ponto especialmente relevante, foi que as ilustrações encontraram-se em proporções muito semelhantes aos textos e menos que as citações de falas⁶ evidenciando, portanto, um apelo imagético em grande parte das análises.

5 AUTORIAS INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Nos estudos de casos reiteradamente, os resultados não modificaram ou sofreram grandes variáveis. Considerando um público universitário com docentes e bolsistas, foram analisados materiais didáticos trabalhados entre os anos 2019 a 2021. Sua escolha decorre, justamente do caráter privilegiado da instituição, possuindo pesquisas e acervos literários com grande escala de materiais didáticos. No gráfico abaixo observamos os índices que compreendem as atividades planejadas durante o período pandêmico⁷, com aulas no modelo de ensino remoto. É

⁶ A figura do aedo, um sujeito que na Grécia Antiga se constituía por um rapsodo de composições e poesias, foi frequentemente acionada pela figura do indigenismo no período colonial e atualmente pelo xamanismo das grandes metrópoles. Como demonstra Manuela Carneiro da Cunha (2009), a prática dos missionários jesuítas já combinavam práticas da liturgia com o xamanismo. Nessa variação, o lugar do aedo, do sábio, visto com citações populares é reiteradamente conhecido para o lugar de indígenas. Suas imagens são veiculadas, porém, os textos inteiros e autorias diretas são menos recorrentes. A este lugar de destaque político social, mas entendido com pouca relevância técnica e científica Gersem Baniwa (2012) denomina como “terceira tutela”.

⁷ A pandemia de coronavírus (COVID-19), uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 ocorreu entre os anos 2019 a 2022. Neste contexto, instituições foram impedidas de funcionar para efeitos de quarentena, entre estas, as instituições de ensino no Brasil.

curioso perceber aqui, a importância desse recorte e a expectativa em relação a continuidade das agendas minoritárias no âmbito escolar.

Com acesso ao banco de atividades virtuais, foram coletados materiais de áreas de ensino relativas aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Em consequência, houve uma análise de atividades que abordavam questões referentes às sociedades indígenas, entendendo como enunciação indígena, toda e qualquer citação ou estudo aprofundado sobre suas culturas e/ou socialidades. Uma próxima análise foi situar e quantificar dessas atividades, quantas possuíam tais autorias complexificando assim, a aceção de material didático, geralmente reconhecido apenas como livros, revistas ou instituídos pelo próprio PNLD.

Gráfico 5 - Estudos Indígenas nos materiais didáticos

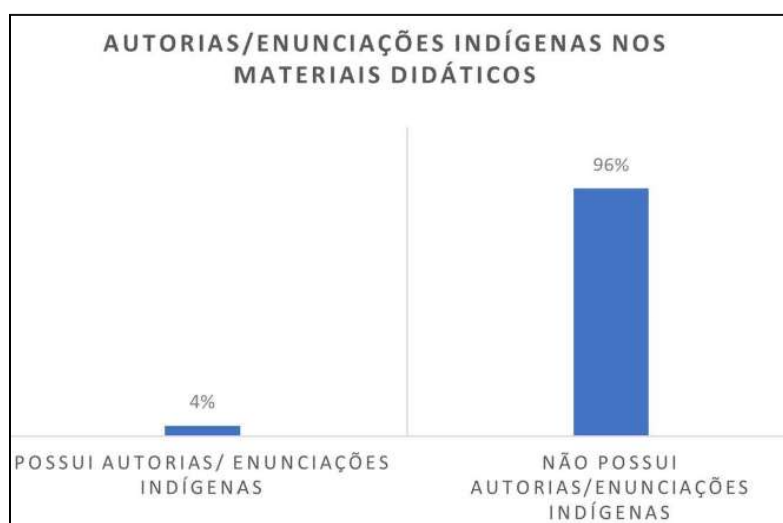


Fonte: Acervo dos autores, 2021.

O gráfico 5 inflete o resultado quantitativo das atividades escolares de forma genérica. Como resposta, pode-se constatar que 21% dos programas possuem a abordagem direcionada ao estudo sobre indígenas. Em contraposição, 79% das atividades não apresentavam qualquer conteúdo relacionado e/ou suas derivações. É importante ressaltar, que as investigações partem de conteúdos generalistas. Diferentemente da pesquisa anterior no PNLD,

os estudos demonstram reiteradamente os diversos campos disciplinares do Ensino Fundamental. Intencionalmente não convergir os dados para área de humanas teve o objetivo audacioso e concêntrico de demonstrar como quando comparado a outros quadros disciplinares generalistas, os números de estudos, ainda que sem as autorias indígenas, diminuem expressivamente.

Gráfico 6 - Autorias indígenas nos materiais didáticos



Fonte: Acervo dos autores, 2021.

Este sexto gráfico explicita apenas as enunciações indígenas no corpo dos acervos. Sendo a grande escala, os que não possuem autorias. A partir das análises, constatou-se que os materiais didáticos ainda têm muito o que dirimir no sentido de uma geopolítica menos racista e embranquecida. Mesmo considerando um amplo demonstrativo de material, incluindo referências e citações, encontramos apenas Daniel Munduruku como obra majoritária e reiterada nas análises. O que torna explícito o que Gersem Baniwa (2012), evidencia como porta voz de tutelas contemporâneas, quando apenas alguns poucos ocupam determinado prestígio, mas dificilmente são escolhidos como interlocutores de suas próprias enunciações.

Constatada o grande número de atividades, os estudos concentram-se no campo das Ciências Humanas, com destaque para alguns poucos da Matemática, ocupado pela cadeira de um único professor específico. Neste aspecto, foi preciso

promover um estudo que perceba sem disciplinaridades aparentes, culturas não inteiramente outras ou excessivamente etnizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos concluir, portanto, é que o mercado de citações tem demonstrado como etnômios, autorias e citações indígenas que não são de um sujeito, mas de toda uma comunidade, confundem e deslocam a norma vernacular culta. O que este artigo conclui, em termos mais apressados, não é a proposição de uma inclusão destes autores nos materiais didáticos ou meramente a defesa de suas representatividades, já relevantemente defendidas nos discursos dos coletivos e políticas afirmativas (BRASIL, 2008; FREIRE, 2018).

O que tentamos expor é a inversão mesma, da noção de tradução e autoria pensando indígenas como meios potencialmente transformadores dos sistemas de ensino, já muito estruturados e totalitários. A tentativa de pensar não em culturas nativas que precisam ser incluídas em culturas mentalistas científicas, mas em uma contra, anti, disciplinarização dos sistemas de indexação, faz mais sentido em uma perspectiva anticolonial (CUSICANQUI, 2015). Como observa Marcos Terena (2020), a literatura indígena deve atender ao interesse das suas próprias comunidades. Autores e enunciações exclusivamente como coautoria ou centralizados na figura de um único autor didático evidenciam a tutela racista contemporânea, quais os tipificam enquanto intelectuais acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às populações indígenas latino-americanas e caribenhas e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) que financiou esta investigação em tempos de crise aguda na política orçamentária da pesquisa brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, S. E. Introduction to the project and the volume: enacting a translocal feminist politics of translation. *In*: ALVAREZ, S. E.; COSTA, C. L.; FELIU, V.; HESTER, R.; KLAHN, N.; THAYER, M. (Ed.). *Translocalities/Translocalidades: feminist politics on translation in the Latin/a Americas*. Durham: Duke University Press, 2014. p. 1-19.

BANIWA, G. J. S. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, A. R. (Org.). *Constituições Nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-27.

BASTOS LOPES, D. O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. *Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 277-96, 2019.

BASTOS LOPES, D. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. *Cadernos Cimeac*, Uberaba, v. 7, n. 2, p. 103-19, 2017.

BELAUNDE, L. E. Resguardo e sexualidade(s): uma antropologia simétrica das sexualidades amazônicas em transformação. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 24, p. 538-64, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *PNLD 2020: história – guia de livros didáticos*. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 2008.

COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 579-86, 2013.

CUNHA, M. C. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CUSICANQUI, S. R. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la história andina*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-60.

FRANCA, A. Reconhecendo os conhecedores: pensadores indígenas como fonte de informação para a escrita acadêmica. In: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 285-95.

FRANCA, A.; MUNDURUKU, D.; GOMES, T. (Org.). Bibliografia das publicações indígenas do Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A ARTE DA BIBLIOGRAFIA, 6., 2019, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC / UFSC, 2019. Disponível em: <https://pt.wikibooks.org/>

wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil. Acesso em: 17 ago. 2021

FREIRE, J. R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. *In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org.). Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world.* New York: Routledge, 2018. p. 27-40.

GEERTZ, C. *O saber local* - novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUSTICE, D. H. *Why indigenous literatures matter.* Waterloo Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 2018.

KLAHN, N. Locating women's writing and translation in the Americas in the age of latinamericanismo and globalization. *In: ALVAREZ, S. E.; COSTA, C. L.; FELIU, V.; HESTER, R.; KLAHN, N.; THAYER, M. (Ed.). Translocalities/Translocalidades: feminist politics on translation in the Latin/a Americas.* Durham: Duke University Press, 2014. p.39-56.

KRENAK, E.; BASTOS LOPES, D.; PEIXOTO, L. "Com que sangue foram feitos meus olhos?" Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, [n. 70 especial], p. 12-28, 2021.

MOTTA, A. La "charapa ardiente" y la hipersexualización de las mujeres amazónicas en el Perú: perspectivas de mujeres locales. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 29-60, 2011.

OVERING, J. K. In praise of the everyday: trust and the art of social living in an Amazonian community. *Ethnos*, London, v. 68, n. 3, p. 293-316, 2003.

RODRÍGUEZ, P. G. Desafíos y oportunidades del sistema educativo ante la inmigración y la diversidad cultural. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 3, n. 23, p. 626-40, 2021.

SAINT-PIERRE, E. A. An always already absent collaboration. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, [s.l.], v. 14, n. 4, 374-79, 2014.

SAINT-PIERRE, E. A. The appearance of data. *Cultural Studies- Critical Methodologies*, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 223-27, 2013.

SCOTT, J. W. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 17, n. 4, p. 773-97, 1991.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. New York: University of Otago Press, 2012.

TAIAIAKE, A. *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. Toronto: University of Toronto Press, 2005.

TERENA, M. A literatura indígena deve atender ao interesse das comunidades indígenas! In: DORRICO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (Org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 99-102.

WILSON, S. *Research is ceremony: indigenous research methods*. Halifax: Fernwood Publishing, 2008.

Sobre as autoras:

Danielle Bastos Lopes: Pós-doutoranda na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Pós Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História Social e graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora adjunta e Procientista na UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF- CNPq). **E-mail:** daniellebastoslopes@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

Juliana Rios Luiz: Mestre de Ensino pelo Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pedagoga pela Faculdade de Educação da UERJ. Professora com experiência na área de Educação Básica, atuando principalmente nos seguintes círculos de trabalho e pesquisa: formação de leitores e escritores; redes de aprendizado e cultura indígena e afrobrasileira. Pesquisadora do Grupo de Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF/CNPQ). **E-mail:** julianariosluiz@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2110-0097>

Recebido em: 10/06/2022

Aprovado para publicação: 22/09/2022

Panorama da língua Kambeba/Omágua em Manaus/ Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural

*Panorama of the Kambeba/Omágua language in Manaus/
Amazonas: possibilities of resumption, maintenance and
fortification linguistic and cultural*

Cila Mariá Fonseca de Oliveira¹

Mônica Cidele da Cruz¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.862>

Resumo: O propósito deste artigo consiste em apresentar brevemente o panorama atual da língua Kambeba/Omágua (Tupi-Guarani), por meio da apresentação de exemplos de ações voltadas para a retomada, manutenção e fortalecimento desta língua falada na comunidade Três Unidos, em Manaus/ Amazonas. Desta forma, este trabalho objetiva uma leve reflexão acerca da necessidade e importância da documentação e da descrição de línguas indígenas como modelo sócio-linguístico-educacional. Por fim, este estudo se mostra relevante para outras pesquisas, pois apresenta um início de uma ação voltada para as comunidades indígenas que estão ou estarão interessadas na revitalização de línguas ameaçadas de extinção.

Palavras-chave: Kambeba; língua; documentação; descrição; revitalização.

Abstract: The purpose of this article is to briefly present the current panorama of the Kambeba/Omágua (Tupi-Guarani) language, through the presentation of examples of actions aimed at the recovery, maintenance and strengthening of this language spoken in the Três Unidos community, in Manaus/ Amazonas. Thus, this work aims at a light reflection on the need and importance of documentation and description of indigenous languages as a socio-linguistic-educational model. Finally, this study is relevant for other research, as it presents the beginning of an action aimed at indigenous communities that are or will be interested in the revitalization of languages threatened with extinction.

Keywords: Kambeba; language; documentation; description; revitalization.

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Os Omágua, conhecidos popularmente como povo Kambeba, foram um dos maiores e mais importantes povos que moravam nas várzeas do Amazonas. Para se diferenciar dos povos da terra firme costumavam achatam a cabeça. Faziam isso quando a criança era pequena, amarrando na testa dos recém-nascidos uma pequena prancha ou um trançado de junco amarrado com um pouco de algodão para não os machucar. Depois a criança era colocada dentro de uma pequena canoa que servia de berço. Dessa forma, a cabeça ia ficando achatada.

Esse costume era valorizado, para os Omágua assim é que era bonito. Eles mangavam dos povos da terra firme dizendo que tinham a cabeça redonda como uma cuia. Por causa deste costume é que os Omágua passaram a ser chamados de Kambeba. Esse nome veio da língua geral – *canga-peba* – que significa “cabeça chata”. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p. 17).

Os Kambeba eram conhecidos por serem excelentes plantadores, pois plantavam alimentos de vários tipos, como: mandioca, milho, banana, batata doce, macaxeira, feijão, amendoim e abacaxi, que eram a base da sua alimentação. Além disso, cultivavam também tabaco, urucum, cabaça e algodão. Este último, muito utilizado para fazer roupas que eram reconhecidas pela beleza das cores do tecido e pintura.

O contexto histórico dos Kambeba na comunidade Três Unidos (antiga Aldeia Nossa Senhora da Saúde), zona ribeirinha, a 50 quilômetros de Manaus, teve como origem o ano de 1991. Antes disso, os Kambeba moravam no Médio Solimões. De acordo com Valdomiro Cruz, tuxaua da aldeia, a saga da família começou em Magua, depois Copeçu, até que por fatores favoráveis de plantio migraram para a ilha de Capote.

Terra firme, é boa, mas não dá como na várzea. Nas praias, com aqueles lameiros dá muito milho. Dá pra plantar melancia, feijão, arroz, a gente sempre plantava essas coisas. Por isso que minha gente foi lá para o Capote, que é uma ilha. Nesse tempo ainda todos os Kambeba falavam na língua. Era difícil saber dizer, assim, “boa tarde”, só era na língua. “*Ya na-caruca*”. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p.10).

Contudo, vieram para a capital quando o tuxaua² do povo Kambeba adoeceu e tiveram que ir buscar tratamento em Manaus. Foi quando se instalaram no rio

² Para os Kambeba a denominação *tuxaua* significa a liderança ou o cacique do povo.

Cuieiras, afluente do rio Negro, nos arredores da cidade. Essa região está localizada à margem esquerda do rio Negro, na região do arquipélago de Anavilhanas. As comunidades indígenas presentes nessa região são: Três Unidos, Nova Esperança, Boa Esperança, Barreirinha, além de Terra Preta e São Tomé, estas localizadas às margens do rio Negro, na entrada do rio Cuieiras.

Segundo o historiador Benedito Maciel (2007), os Kambeba fazem parte da família linguística Tupi-Guarani e, atualmente, esta etnia distribui-se em cinco aldeias: quatro no médio Solimões e uma na desembocadura do rio Cuieiras.

A base da economia local é a agricultura, a caça, a coleta, a pesca e a confecção de artesanato. Com essas atividades as famílias conseguem se manter. A escola da comunidade foi construída em 1994 com a ajuda da comunidade.

Quando os filhos foram casando a aldeia aumentou. Passou de três famílias para doze. Depois, em 1997, a comunidade se reuniu e decidimos que aqui seria a nossa terra e que nós queríamos ficar morando aqui mesmo. Aí o papai procurou a FUNAI para começar a demarcar a área para os Kambeba. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p. 13).

Benedito Maciel (2007) destaca que estas comunidades indígenas discutem a demarcação do território contínuo desde o baixo curso do rio Cuieiras até a comunidade Terra Preta, margem esquerda do rio Negro. Esta reivindicação originou-se no fim da década de 1990. Todavia, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não atendeu às reivindicações pela regulamentação destas terras. Por causa disso, as comunidades indígenas do rio Cuieiras enfrentam diversos desafios, como a ocupação de famílias não-indígenas, a sobreposição do Parque Estadual do Rio Negro Setor Sul (PAREST- Setor Sul), a presença de uma base da Polícia Federal e uma área de treinamento da Marinha.

Apesar dos desafios enfrentados, o povo Kambeba, da comunidade Três Unidos, resiste até hoje e uma das estratégias utilizadas por este povo para manter viva a cultura, os costumes e a língua acontece por meio da união coletiva de todos e se estabelece por meio, principalmente, da escola, local onde os professores indígenas da própria comunidade trabalham os aspectos linguísticos e culturais do povo Kambeba, por meio da Educação Escolar Indígena, como elemento fundamental na retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural.

Figura 1 - Aldeia Três Unidos (antiga Aldeia Nossa Senhora da Saúde)



Fonte: Cila Mariá, 2021 (Acervo próprio).

Após essa breve contextualização sobre o povo Kambeba da comunidade Três Unidos, em Manaus/Amazonas, passemos para a estrutura deste trabalho. O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos uma visão geral sobre a importância da descrição e da documentação linguística para as línguas indígenas ameaçadas de extinção; na segunda, discutimos sobre a tarefa de retomar, manter e fortalecer essas línguas; na terceira, são apresentados exemplos de iniciativas de ações de valorização e retomada linguística e cultural da língua Kambeba na Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua, comunidade Três Unidos, zona ribeirinha de Manaus; e, por fim, são feitas algumas considerações finais sobre a relevância do que foi exposto e a contribuição dos trabalhos voltados para a retomada, manutenção e fortalecimento da língua Kambeba em Manaus.

2 DOCUMENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para que o processo de revitalização linguística possa ser viável, faz-se necessário que duas ações importantes sejam tomadas, a saber: a documentação e a descrição da língua. De acordo com Woodbury (2011, p. 159), a documentação linguística objetiva: “a criação, anotação, preservação e divulgação de registros

transparentes de uma língua” sendo um processo que deve ser acelerado, ampliado, popularizado e transformado.

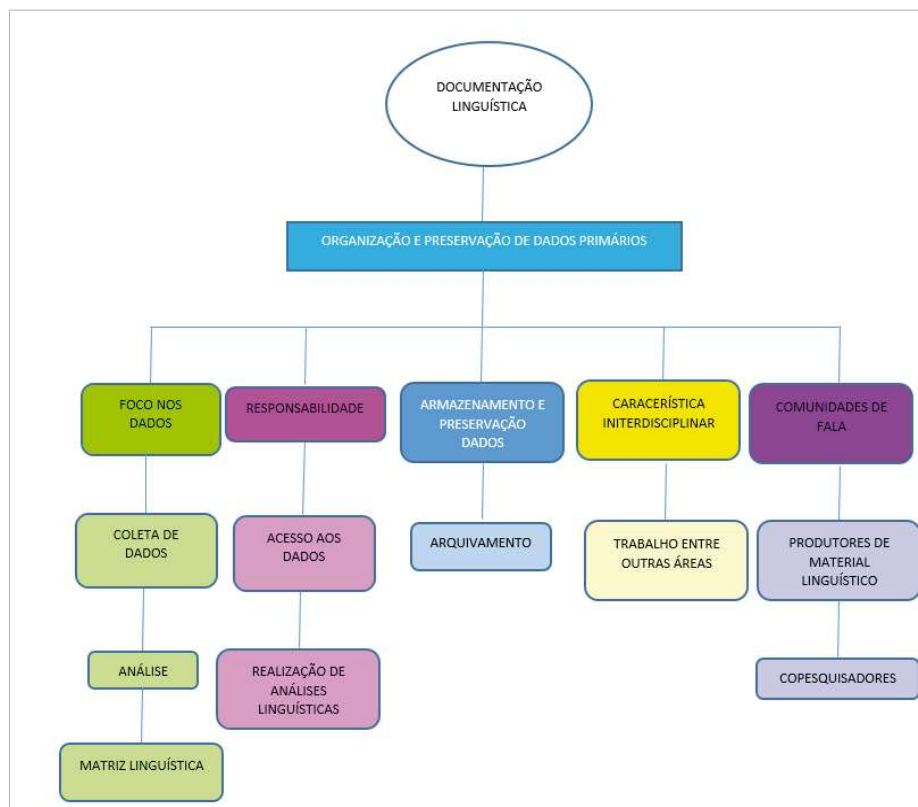
Atualmente, cada vez mais comunidades indígenas procuram documentar suas línguas originárias se utilizando de diferentes práticas, como: rituais, músicas tradicionais, narrativas orais ancestrais, atividades pedagógicas, etc.

Esses documentos constituem registros de gravações em vídeos e áudios que são transcritos e organizados de forma que possam ser acessíveis. De acordo com Austin (2010), a documentação linguística desenvolveu-se cada vez mais nos últimos anos por conta da necessidade de se obter um registro duradouro das diferentes línguas ameaçadas no mundo. Além disso, auxilia os próprios falantes nos objetivos de retomada, manutenção e fortalecimento de sua língua.

Para Woodbury (2011), os propósitos da documentação podem ter várias finalidades. Sendo assim, a documentação não é apenas destinada à revitalização de línguas, mas também à reconstrução histórica, social e ideológica direcionada à manutenção das identidades culturais. Portanto, deve atender os interesses das comunidades a quem ela se destina.

Dessa forma, Himmelmann (2006, p. 15) identifica cinco etapas importantes na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários:

Figura 2 - As cinco etapas importantes na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários



Fonte: Cila Mariá, 2021 (Ilustração baseada nos conceitos de Himmelmann [2006]).

De modo explicativo, a figura acima, descreve as cinco etapas na documentação linguística para a organização e preservação dos dados primários, onde são destacados:

1. O foco nos dados primários visando a preocupação com a coleta e análise de uma matriz de dados linguísticos;
2. A responsabilidade com a coleta tendo como prioridade o acesso aos dados primários e a realização de análises linguísticas;
3. A preocupação com o armazenamento e com a preservação dos dados primários consistindo no arquivamento de materiais linguísticos disponíveis para as futuras gerações;

4. O trabalho interdisciplinar objetivando a documentação linguística e não se restringindo apenas à Linguística, mas sim, englobando outras áreas de pesquisa, como: a Antropologia, a Geografia, a História etc.; e, por fim,

5. A cooperação e o envolvimento direto com a comunidade de fala, como um trabalho ativo e colaborativo com os próprios produtores dos materiais linguísticos, tornando-os copesquisadores.

Dessa forma, a partir dos registros e anotações, as documentações tornam-se disponíveis e os resultados das pesquisas são depositados em arquivos de mídias em gravações de áudio e vídeo possibilitando com isso uma qualidade significativa de material pesquisado em campo. Atualmente, no caso da educação escolar indígena, os professores indígenas se utilizam do celular como ferramenta acessível para o registro e documentação das atividades em língua e cultura indígena o que facilita muito o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas indígenas.

Com relação à descrição de línguas indígenas é importante diferenciarmos esta da documentação linguística. Apesar de serem técnicas utilizadas para a coleta de dados, enquanto a documentação visa a coleta, transcrição e tradução de dados primários, a descrição se objetiva para pesquisadores que direcionam o trabalho para gramáticas, dicionários e comparações entre línguas (HIMMELMANN, 1998).

Desta forma, a descrição de línguas visa a produção de gramáticas, dicionários, textos e o seu público, em sua maioria, são linguistas ou pesquisadores afins. De acordo com Austin (2010), a descrição abarca uma compreensão mais abstrata de uma língua, como por exemplo, seus sistemas de elementos, regras e construções: fonológicas, semânticas e morfossintáticas.

Podemos concluir que enquanto a documentação preocupa-se com o registro dos aspectos linguísticos abrangendo a diversidade das línguas em diferentes contextos, a descrição possui interesse maior na análise dos dados e sua finalidade, além da descrição, é apresentar um dicionário ou uma gramática, por exemplo.

3 RETOMADA, MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO

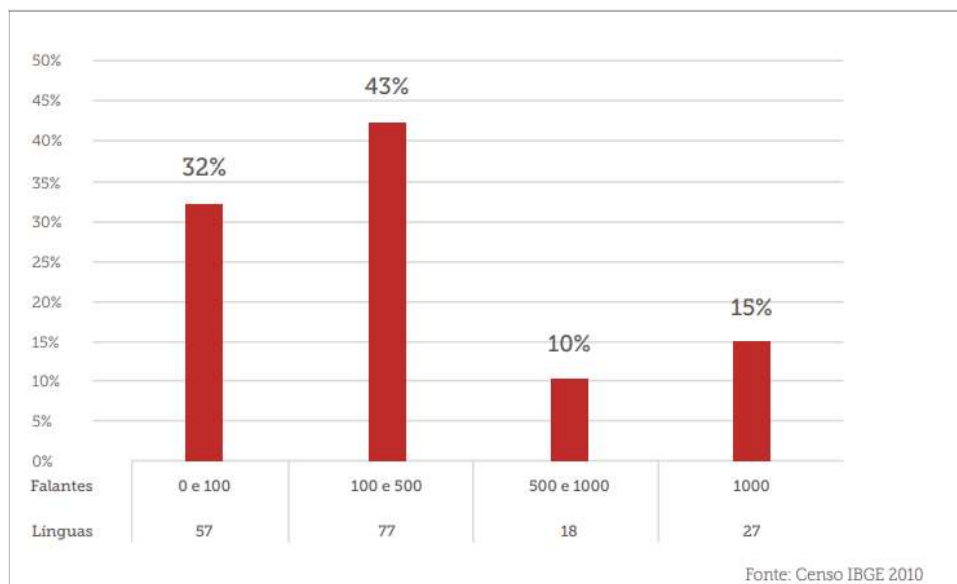
O panorama das línguas indígenas apresenta um quadro alarmante, pois, de acordo com o que o Censo do IBGE (2010)³ apresenta, a população indígena no Brasil é de aproximadamente 897 mil pessoas, totalizando 305 etnias e com relação às línguas são faladas cerca de 274. Apesar dos inúmeros genocídios sofridos pelas populações indígenas ao longo dos mais de 500 anos, o Censo aponta um crescimento demográfico relevante dessa população (BRAGGIO, 2018).

Entretanto, o estudo mais recente propõe que são faladas atualmente pelo menos 160 línguas indígenas (D'ANGELIS, 2019, p. 22-23.). Este dado se contradiz com os números oficiais divulgados no Censo IBGE/2010, que sugeriu a existência de mais de 200 línguas distintas. Essa distorção é explicada devido ao caráter inclusivo do Censo, que acolheu os conceitos sobre língua materna conforme resposta espontânea dos indivíduos entrevistados.

Se levarmos em consideração o quantitativo estimado por Rodrigues (1993) , como referência de 180 línguas indígenas, temos o seguinte gráfico para representar o comparativo entre as línguas indígenas e os falantes:

³ O último Censo foi realizado em 2010. A pesquisa deve ser feita, no mínimo, a cada dez anos, obrigatoriedade estabelecida pela lei 8.184/1991, mas foi adiada em 2020 devido à pandemia de Covid-19.

Figura 3 - Gráfico do quantitativo de línguas e falantes (IBGE, 2010)



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Com relação a situação dessas línguas, esse crescimento não condiz com a recuperação de línguas em extinção, mas de línguas que ainda não tinham sido levantadas pelos dados de Rodrigues (2013), o qual apontava cerca de 180 línguas faladas. De acordo com este autor (RODRIGUES, 2013), desde a época da invasão europeia, cerca de 85% das línguas aqui faladas, desapareceram.

Este processo continua a acontecer, pois ao comparar o número de etnias (305, segundo o Censo/2010) com o número de línguas faladas (274) observa-se que há um número menor de línguas em relação a quantidade populacional. Conclui-se, com isso, que as línguas indígenas, ainda, continuam em um processo de desaparecimento gradativo continuando ameaçadas de extinção (BRAGGIO, 2018).

A redução do número de línguas indígenas é um processo devastador e violento que se perpetua até os dias de hoje (PADOVANI; MIRANDA; BARROS, 2019). Conforme Austin e Sallabank (2011), as línguas que estão ameaçadas têm passado por mudanças nos seus perfis, pois muitas são faladas apenas por pessoas mais velhas, e os jovens tipicamente estão apresentando um processo

de mudança linguística em que acabam utilizando mais as línguas majoritárias, como por exemplo, o português, no caso do Brasil, do que a sua língua nativa. Essa situação torna-se cada vez mais crítica, pois, como mencionamos anteriormente, coloca muitas línguas em uma posição de perda linguística bastante avançada.

No caso específico de estudo deste artigo: os indígenas Kambeba que moram na zona ribeirinha de Manaus e de todas as outras etnias que vivem em contexto urbano na capital do Amazonas⁴, a situação é ainda mais crítica pois, principalmente, os jovens estão em sua maioria matriculados na educação básica que não atende as especificidades da educação escolar indígena e ao mesmo tempo estão em contato direto com a língua dominante e, com isso, sentem vergonha de assumirem a identidade indígena e conseqüentemente deixam de querer aprender sua língua materna e os costumes de seu povo.

De acordo com Yasnaya Elena A. Gil, em *Diversidade linguística indígena: Estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento*,

A morte das línguas não é um processo natural, é acompanhada por uma violação sistemática dos direitos linguísticos e dos direitos humanos das comunidades que falam línguas não hegemônicas. Quando uma língua está em perigo de desaparecer, isso significa que essa situação foi precedida por séculos de racismo contra pessoas específicas que tiveram que suportar violência física e psicológica que as obriga a parar de falar a língua de seu povo e comunidade. (IPHAN, 2020, p. 10, tradução nossa)⁵.

Segundo dados da UNESCO⁶, o linguicídio está atingindo níveis altamente preocupantes. O cálculo que se faz é que em menos de cem anos, aproximadamente, a metade das línguas minoritárias do mundo desaparecerão.

⁴ De acordo com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime), em Manaus vivem 30 mil indígenas de 47 povos que falam 16 línguas e se articulam em 100 organizações.

⁵ La muerte de las lenguas no es un proceso natural, está acompañado de una violación sistemática de los derechos lingüísticos y derechos humanos de las comunidades que hablan las lenguas no hegemónicas. Cuando una lengua se encuentra en peligro de desaparición, significa que esta situación ha sido precedida por siglos de racismo contra personas en concreto que han tenido que soportar violencia física y psicológica que los obliga a ir dejando de hablar la lengua de su pueblo y comunidad.

⁶ Matéria publicada na revista *Veja*, em fevereiro de 2017, no site: <https://veja.abril.com.br/educacao/segundo-a-unesco-quase-metade-dos-idiommas-ira-desaparecer/>

Para este documento, a situação de cada língua é o resultado da confluência e da interação de múltiplos fatores políticos, jurídicos, ideológicos, históricos, ambientais, territoriais, econômicos e sociais (IPHAN, 2020, p.21).

Sendo assim, podemos observar a existência de uma tendência em unificar e ao mesmo tempo reduzir a diversidade e, com isso, temos o favorecimento de atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico.

Isto significa que por trás das perdas linguísticas há um cenário de muita violência no que se refere a uma imposição linguística por meio de desvantagens estruturais que subjugam as línguas minoritárias e fazem com que seus falantes abandonem sua língua materna.

De acordo com o Guia de Pesquisa e Documentação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística – Volume I,

A extinção de uma língua tem impacto imediato na perda de diversidade cultural, afinal cada língua possui os meios específicos, historicamente construídos, de se conceber, conhecer e agir sobre o mundo, incluindo a organização cognitiva de conhecimentos altamente técnicos associados ao modo de vida de cada povo. (IPHAN, 2020, p. 23).

Portanto, a redução da diversidade linguística e cultural atinge abruptamente as tradições culturais dos povos indígenas operando negativamente em seus processos de autodeterminação. Dessa forma, resistir e lutar pela revitalização linguística tem o sentido de luta pelos direitos humanos, pelo direito de viver uma vida livre, sem violência e discriminação e, principalmente, pelo direito de falar a sua própria língua materna.

Um objetivo de relevante importância em prol da revitalização de línguas indígenas consiste na estratégia do trabalho em conjunto, no qual os processos de retomada, fortalecimento e manutenção são direcionados ao contexto local de cada comunidade.

De acordo com Raimundo Kambeba, professor indígena na Escola Kanata T'Ykuia,

Nós os Kambeba, precisamos conhecer mais a nossa própria história e também queremos aprender a falar a nossa língua. A escola já está ajudando nisso, porque a gente estuda a nossa língua um dia por semana. Mas agora temos que continuar mais para frente. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p.7).

Nesse contexto, a elaboração de políticas linguísticas se manifesta como uma ferramenta imprescindível na retomada, manutenção e fortalecimento de línguas indígenas à beira da extinção.

Diante disso, cada comunidade deve ter uma política linguística diferenciada e seus objetivos devem atender as peculiaridades de cada grupo. Segundo Daoust e Maurais (2005, p. 01),

Cada caso de política linguística constitui quase um caso específico, dada a diversidade das situações sociolinguísticas, sociopolíticas, socioeconômicas e socioculturais que condicionam a elaboração das políticas linguísticas mais ou menos oficiais. (DAOUST; MAURAI, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva, as políticas linguísticas auxiliam na regularização das relações sociais com as diversidades linguísticas faladas pelos diferentes povos, daí a importância de se levar em consideração os interesses e peculiaridades de cada grupo.

Outro ponto fundamental no processo de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico é o planejamento como meio estritamente relacionado à política linguística. Como bem sistematiza Cooper (1989):

Figura 4 - Sistematização sobre Planejamento Linguístico de Cooper



Fonte: Cila Mariá, 2021 (Ilustração baseada nos conceitos de Cooper [1989, p. 29]).

A primeira definição que Cooper apresenta refere-se ao termo *language planning* (HAUGEN, 1959 apud COOPER, 1989, p. 29) e condiz com a preparação de uma ortografia, uma gramática e um dicionário normativos para a orientação de pesquisadores e falantes em uma comunidade de fala.

A segunda definição de planejamento linguístico apresentada por Cooper é o do planejamento do *status* da língua, isto é, o seu reconhecimento pelas entidades políticas sobre a importância ou posição de uma língua em relação às outras. Para Maher (2006, p. 3), com relação ao bilinguismo do falante, este “é considerado, não um atributo, mas um problema”, pois de fato o objetivo das instituições educacionais é fazer o aluno abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue na língua dominante, como o português. Em outras palavras, essa é a perspectiva apresentada pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, que para Maher, foi “o modelo adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos a fio”.

A terceira definição apontada por Cooper (1989) é o foco na aquisição da linguagem sobre isso o autor destaca que

Quando o planejamento é direcionado para aumentar os usos da língua, ele recai na rubrica do planejamento do status. Mas quando ele é direcionado para aumentar o número de usuários – falantes, escritores, ouvintes e leitores – então há uma categoria analítica separada [a da aquisição] como foco do planejamento linguístico. (COOPER, 1989, p. 33).

Nessa terceira definição está o caso da revitalização de línguas ameaçadas de extinção, objeto de estudo deste artigo, e cujo foco na educação está diretamente relacionado com a retomada, manutenção e fortalecimento linguístico da língua Kambeba em sua comunidade e “na importância de que essa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização” (MAHER, 2006, p. 4). Sendo assim, abordaremos essas questões relacionadas à revitalização na seção a seguir.

4 ESTRATÉGIAS DE REVITALIZAÇÃO DO POVO KAMBEBA DA ALDEIA TRÊS UNIDOS, BAIXO RIO NEGRO, ZONA RIBEIRINHA DE MANAUS/AMAZONAS

Uma das oito considerações temáticas promovidas pela Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI) é a questão da educação e dos ambientes de aprendizagem que precisam ser espaços inclusivos e equitativos para a promoção das línguas indígenas.

Dessa forma, na Escola Indígena Municipal Kanata T' Ykua há um início de uma ação voltada para a retomada da língua materna, bem como seu fortalecimento

e manutenção. Contudo, como a Educação Escolar Indígena no âmbito municipal vai até o Ensino Fundamental I não há uma continuidade neste processo nas outras etapas de ensino. Ademais, outra situação que prejudica a concretização de ações é a falta de formação acadêmica e continuada que priorize a competência pedagógica do professor indígena.

Apesar das políticas linguísticas terem como objeto fundamental a proteção dos direitos linguísticos dos povos indígenas, elas podem também ser uma forma de controle utilizadas pelo Estado, uma vez que os direitos linguísticos estão direcionados à uma estrutura de poder e dominação, como o caso da Escola Indígena Municipal Kanata T'Ykua em relação à Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Sendo assim, mostraremos as estratégias utilizadas pelos professores indígenas Kambeba para a retomada, a manutenção e o fortalecimento linguístico usadas na escola da comunidade. Neste processo de revitalização da língua Kambeba, o professor Raimundo Kambeba destaca que

Os textos na língua Kambeba a gente criou na aula mesmo, procurando como é que a gente diz cada coisa, escrevendo e depois lendo. A gente foi fazendo os desenhos na escola, com os alunos. Muita gente da comunidade quis ajudar no livro e fez desenhos também. Nossa aldeia está ficando conhecida agora e eu quero melhorar todo dia mais um pouquinho o meu trabalho na escola. (KAMBEBA; BONIN, 1999, p. 7).

A Educação Escolar Indígena, para o povo Kambeba da comunidade Três Unidos, constitui um elo de fortalecimento cultural e linguístico onde a escola e a própria comunidade tornam-se o lugar de resgate das tradições, costumes e da língua indígena. Nesse processo, a escola possui papel fundamental, pois é o lugar de novas possibilidades, procurando atender os anseios da comunidade, com o objetivo de retomar, manter e fortalecer a língua e a cultura do povo Kambeba de Manaus.

Concomitante a este processo, a escola também deve atender os direcionamentos e as normatizações vindas da SEMED/Manaus. Nesse paradigma, a escola e a comunidade estão constantemente traçando estratégias em prol do ensino da língua materna e da cultura Kambeba, através da produção de material didático, do planejamento das aulas, da construção do PPPI⁷, da elaboração de um currículo específico e diferenciado da língua materna etc.

⁷ Projeto Político Pedagógico Indígena

Figura 5 - Escola Indígena Municipal Katana T'Ykua, Aldeia Kambeba Três Unidos



Fonte: Escola Indígena Municipal Kanata T'Ykua – SEMED/Manaus. Acervo de Cila Mariá, 2021

No ano de 2021, as escolas indígenas municipais e a SEMED/Manaus iniciaram a construção dos documentos pedagógicos citados acima. Vale ressaltar que esse passo inicial foi realizado após a promulgação da lei 2781/2021,⁸ que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino, no âmbito do município de Manaus⁹.

Em janeiro de 2022, a SEMED/Manaus aprovou a inclusão das línguas maternas Kambeba e Nheengatu como matéria no currículo educacional das escolas

⁸ No decorrer do ano de 2021 foram realizadas dez reuniões para tratativas acerca da Lei 2781/2021, com a participação da SEMED/Manaus, Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), Ministério Público e os professores indígenas representantes da classe: Alice Karapanã e Raimundo Kambeba.

⁹ Na ocasião, participei (autora Cila Mariá Fonseca de Oliveira), como assessora pedagógica juntamente com o setor jurídico da SEMED da construção da Minuta de Lei (posteriormente Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação), durante os encontros on line para tratativas legislativas referentes a Educação Escolar Indígena no âmbito municipal de Manaus, AM, 2021. (informação verbal)

municipais indígenas, incluídas com duas horas semanais em todas as séries do ensino fundamental¹⁰.

Embora seja um exemplo de política pública histórica em prol do resgate da língua materna, é apenas o marco inicial de ações concretas voltadas de fato para a revitalização linguística e cultural, pois devido a fatores inerentes a questões sociais, econômicas, políticas e pedagógicas, a comunidade indígena Kambeba frequentemente enfrenta dificuldades em concretizar ações voltadas para a retomada linguística.

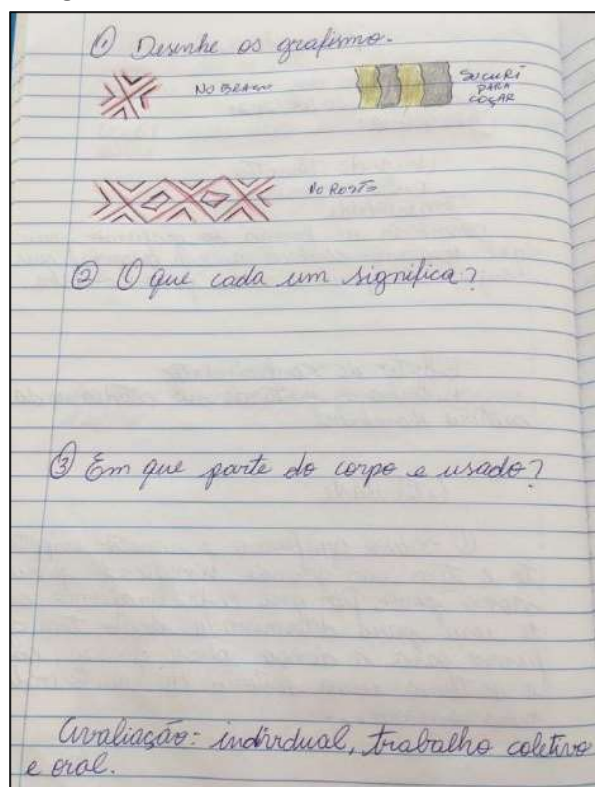
Por isso, é comum identificarmos certa dificuldade, por exemplo, na produção de material didático que atenda as especificidades que os alunos indígenas necessitam com relação ao estudo da língua Kambeba.

Para tentar sanar essas dificuldades, as ações desenvolvidas pelos professores indígenas e os documentos escolares construídos pela comunidade e escola objetivam a integração da língua Kambeba dentro de um currículo específico e diversificado. Esses documentos contribuem de maneira significativa na retomada, manutenção e fortalecimento da língua e cultura Kambeba, muito embora, seja comum que as atividades desenvolvidas apresentem versões da língua portuguesa para a língua Kambeba ou apresentem exercícios apenas em língua portuguesa com desenhos e grafismos referentes a cultura do povo.

No primeiro exemplo, a seguir, veremos que a atividade é elaborada em língua portuguesa e o conteúdo refere-se a cultura Kambeba por meio de grafismos.

¹⁰ A aprovação foi publicada na edição n° 5.257, do Diário Oficial do Município, de 06 de janeiro de 2022.

Figura 6 - Atividade em Língua Portuguesa sobre grafismo Kambeba



Fonte: Acervo da assessora pedagógica da Escola Indígena Municipal Kanata T' Ykua – SEMED/Manaus, Julie Seixas, 2021.

É comum esse tipo de exercício com uma presença massiva da língua portuguesa, pois os alunos foram alfabetizados em Língua Portuguesa (L1) e estão em processo de aquisição da Língua Kambeba (L2).

No caso dessa escola em análise, podemos apontar o despreparo dos professores, em sua maioria, para trabalhar com a língua materna pois não dominam em sua totalidade a grafia da língua. De acordo com Eunice de Paula, no texto: *O ensino de línguas nas escolas indígenas*,

Lembramos que em vários povos [...], a escrita foi planejada pelos linguistas do S.I.L. e os indígenas não se sentem confortáveis com a maneira como foi feita a correspondência entre fonemas e grafemas. Ouvimos também

de vários professores a queixa em relação ao fato de não haver materiais de apoio pedagógico produzido em suas línguas, o que dificulta o trabalho em Matemática, Biologia etc. de fato, tanto o MEC como as Secretarias Estaduais a quem cabe a responsabilidade pela produção destes materiais, têm deixado muito a desejar. (PAULA, 2018, p. 31).

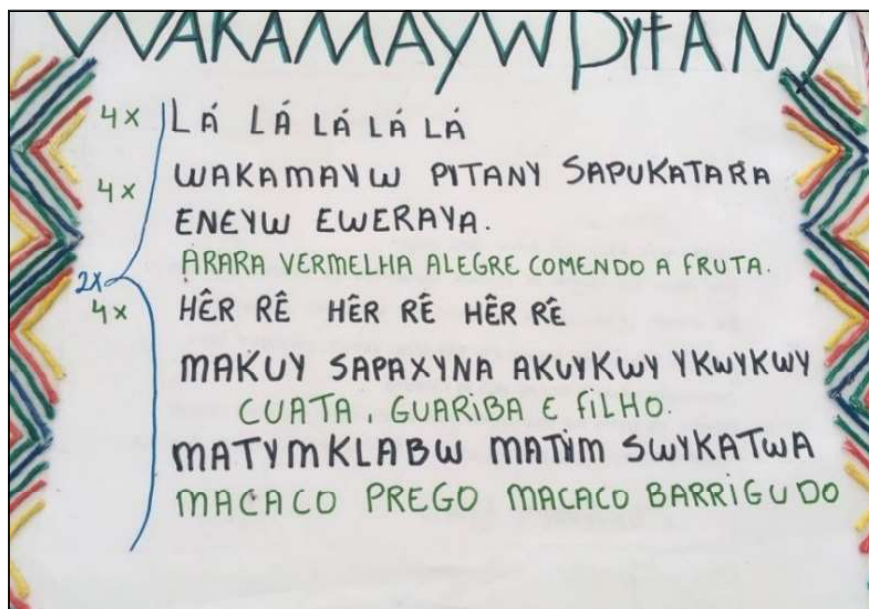
O que nos remete aos anos sessenta onde a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) estabeleceu uma parceria com o S.I.L (Summer Institute of Linguistics)¹¹ com o intuito de ofertar uma educação escolar indígena a partir da tradução da Bíblia para as línguas indígenas.

A face com que o S.I.L. se apresentava nos meios acadêmicos, quando de seu estabelecimento no Brasil, era a de linguistas. Mas todos sabiam, e seus integrantes e dirigentes não o ocultavam – que sua base financeira provinha da Wycliffe Bible Translators – entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não alfabetizados com o objetivo de prover-lhes programas educativos e a tradução da Novo Testamento. (LEITE, 2012 apud PAULA, 2018, p. 27).

No próximo exemplo, observamos a prática da integração da oralidade com a escrita, mas ainda assim, com a presença do português como suporte de interpretação e compreensão da língua indígena.

¹¹ Entidade religiosa de origem norte-americana para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. A qual se apresentava como sendo formada por linguistas, contudo, tinha o objetivo de traduzir a Bíblia para as línguas indígenas. Configurando, desta forma, uma nova catequese.

Figura 7 - Atividade de Oralidade



Fonte: Acervo da assessora pedagógica da Escola Indígena Municipal Kanata T' Ykua – SEMED/Manaus, Julie Seixas, 2021.

Podemos observar por meio deste exemplo o que se denomina de bilinguismo subtrativo, no qual a língua portuguesa ainda ocupa lugar de destaque nos exercícios trabalhados com as crianças. Retomando Eunice Dias de Paula,

O bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças. Isto ocorre por vários motivos, seja pela imposição de matrizes curriculares por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de educação que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena, seja pela concepção implantada pelo SIL, de que as línguas só são necessárias no momento da aquisição da escrita. (PAULA, 2018, p. 30).

Dessa maneira, o trabalho do S.I.L. abrangeu muitos povos indígenas e as influências deste modelo ainda são comuns na prática pedagógica, pois em muitas escolas indígenas é possível perceber que as línguas maternas estão presentes somente nos anos iniciais e depois há uma presença massiva do uso do português (PAULA, 2018, p. 28-29).

É comum também percebermos atividades baseadas em cartilhas em que desenhos e frases são descontextualizados e não possuem um sentido coerente com os objetivos de revitalização. Os vocábulos, por exemplo, são selecionados apenas por conterem letras e sons semelhantes.

Apesar de toda essa interferência causada por anos de uma educação baseada na discriminação linguística e cultural e focada no privilégio de uma língua dominante, a comunidade indígena Kambeba, por meio de estratégias de resistência e muita luta, vem se articulando. Apesar do modelo educacional ainda não ser o ideal, que atenda as reivindicações linguísticas, culturais, políticas e sociais de revitalização, ainda sim, mostra-se como o início de uma longa caminhada que antes não era possível.

Em outras palavras, a escola indígena Kambeba vem ressignificando a educação escolar de maneira coletiva, assumindo princípios relevantes para o povo em todas as suas relações, dentro e fora da comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou alguns aspectos importantes sobre a retomada, manutenção e fortalecimento da língua Kambeba na comunidade Três Unidos, na zona ribeirinha de Manaus/Amazonas, tais como reivindicações acerca de um Plano Político Pedagógico e de um Currículo Escolar Indígena que respeite a especificidade da proposta da Educação Indígena no que concerne à revitalização da língua materna.

Observamos que a documentação e a descrição da língua são essenciais nesse processo e se fazem fundamentais no trabalho de revitalização linguística e cultural dessa comunidade, pois servem como recurso na coleta de dados e registros documentais da língua em resgate.

Sendo assim, as ações descritas neste artigo auxiliam na retomada, manutenção e fortalecimento da língua Kambeba na Escola Indígena Municipal Kanata T'Ykua e são de extrema importância tanto para os alunos quanto para a comunidade de forma geral, pois garantem, com isso, a possibilidade da construção de uma política pública voltada para o fortalecimento da língua materna e a preservação das tradições culturais, mesmo que em contexto urbano.

Ademais, os documentos escolares construídos pela comunidade escolar e com apoio dos moradores da comunidade, anciãos e lideranças constituem registros de trabalho fundamentais para a preservação e manutenção da língua e cultura Kambeba em Manaus que servirão como parâmetros para possíveis políticas linguísticas a serem usadas por outras comunidades indígenas, urbanas ou não.

Da mesma forma, essas documentações contribuem para a criação de gramáticas, dicionários e material didático específicos e diferenciados que atendam a Educação Escolar Indígena, auxiliando os professores indígenas na prática da revitalização linguística na comunidade e na escola, mesmo que de maneira artesanal.

Pois, segundo Drude (2006, p. 30), as documentações linguísticas permitem que hipóteses e análises dos aspectos linguísticos sejam testadas e verificadas, até mesmo em línguas que já se encontram extintas ou em processo de iminente extinção. De acordo com o autor, o processo documental é útil também nas atividades de fortalecimento ou revitalização de línguas e apoia procedimentos metodológicos que sirvam à difusão do uso e ensino delas.

Concluimos que o sucesso de ações de revitalização linguística e cultural de línguas indígenas, como o caso da comunidade Três Unidos, dependerá da situação social e histórica em que se encontram essas populações, bem como da luta para a manutenção de sua língua e cultura.

Por outro lado, é importante que todas as áreas de pesquisa, seja da linguística ou não, tenham acesso a estudos sobre essa temática, no intuito de contribuir com trabalhos que possam auxiliar de alguma forma essas comunidades e esses professores (mestres dos saberes ancestrais) no trabalho de revitalização da língua materna e cultura indígena, pois somente com maior interesse acadêmico, pedagógico e social será possível dar visibilidade a essas questões tratadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, Peter. Current issues in languages documentation. *In: AUSTIN, Peter (Ed.). Language Documentation and Description*. [volume 7]. Londres: SOS, 2010. p. 12-33.

AUSTIN, Peter; SALLABANK, Julia. *Language endangerment*. New York: Cambridge University Press, 2011.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal (Org.). *Estudos de línguas e educação indígenas*. Campinas: Pontes, 2018.

COOPER, Robert. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Revitalização de Línguas Indígenas: O que é? Como fazemos?* Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2019. p. 22-3.

DAOUST, Denise; MAURAS, Jacques. L'aménagement linguistique. In: MAURAS, Jacques (Org.). *Politique et aménagement linguistique*. Québec/Paris: Conseil de la langue française/Robert, 1987.

DRUDE, Sebastian. Documentação Linguística: o formato de anotações de textos. *Revista Estudos Linguísticos*, São Carlos, n. 35, p. 27-51, 2006.

HIMMELMANN, Nikolaus. Language Documentation: What is it and what is it good for? In: GIPPERT, Jost; HIMMELMAN, Nikolaus; MOSEL, Ulrike (Org.). *Essentials of Languages Documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

HIMMELMANN, Nikolaus. Documentary and descriptive linguistics. *Linguistics*, Bochum, n. 36, p. 95-161, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Censo 2010. *IBGE* [online], Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL [IPHAN]. *Diversidade linguística indígena: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento*. Brasília: IPHAN, 2020.

KAMBEBA, Raimundo Cruz da Silva; BONIN, Iara Tatiana. *Aua Kambeba: a palavra da aldeia kambeba*. Brasília: UNICEF; CIMI, 1999.

MACIEL, Benedito. Kambeba. *Povos Indígenas no Brasil* [online], [s.l.], 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

PADOVANI, Bruna Fernanda de Lima; MIRANDA, Camille Cardoso; BARROS, Jeanne Barros de. A importância da documentação e da descrição linguística para a revitalização de

Panorama da língua Kambeba/Omágua em Manaus/Amazonas: possibilidades de retomada, manutenção e fortalecimento linguístico e cultural

línguas ameaçadas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 13, n. 3, p. 900-26, jul./set. 2019.

PAULA, Eunice Dias de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In: BRAGGIO, Silvia Lucia Binguojal (Org.). *Estudos de línguas e educação indígena*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 23-44.

OLIVEIRA, Nicole. Manaus abriga a maior população indígena urbana do Brasil, mas não tem plano de contingência específico, diz liderança Sateré. *Arayara* [online], Curitiba, 21 jan. 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 9, n. 1, 1993.

SEGUNDO a unesco, quase metade dos idiomas irá desaparecer. *Veja* [online], São Paulo, fev. 2017.

WOODBURY, Anthony. Language Documentation. In: AUSTIN, Peter; SALLABANK, Julia. (Org.). *Language documentation and archiving*. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 159-86.

Sobre as autoras:

Cila Mariá Fonseca de Oliveira: Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **E-mail:** cila.oliveira@unemat.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8484-1880>

Mônica Cidele da Cruz: Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Letras, na UNEMAT, campus universitário de Tangará da Serra. Coordenadora Pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural na UNEMAT, campus de Barra do Bugres. Professora permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos fonéticos e fonológicos da língua Nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê. Kithaulu e Wakalitesu na UNEMAT. **E-mail:** monicacruz@unemat.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6169-0760>

Cila Mariá Fonseca de OLIVEIRA; Mônica Cidele da CRUZ

Recebido em: 22/03/2022

Aprovado para publicação em: 22/09/2022

Amazônia: as últimas línguas indígenas sobreviventes¹

Amazon: the last surviving indigenous languages

Ademar dos Santos Lima²
Rosineide Magalhães de Sousa²
Antonio Augusto Souza Mello²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.829>

Resumo: Neste artigo, apresentamos as línguas indígenas da Amazônia, as que já foram extintas, as que continuam sendo faladas e já registradas e as línguas dos povos indígenas isolados, com especial atenção a essas últimas línguas indígenas amazônicas brasileiras que restaram após mais de quatro séculos de colonização. Para a organização e discussão do estudo, dividimos as línguas em cinco categorias: vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e as técnicas empregadas foram de metapesquisa com foco na triangulação dos dados bibliográficos e de pesquisa etnográfica. O estudo constatou que há 36 famílias linguísticas e das 718 línguas indígenas que havia na Amazônia brasileira, apenas 26 são, ainda, faladas fluentemente e de forma interrupta por cerca de 5 mil ou mais falantes dentro de cada etnia, 438 foram extintas, 3 estão mortas e possuem apenas registros escritos, 243 estão debilitadas e são faladas por pequenos grupos e pessoas mais idosas, geralmente, acima dos 40 anos e 8 foram revitalizadas. Ou seja, reintroduzidas na prática de interação e comunicação da comunidade linguística. Abordamos neste trabalho, também, o conceito de cada uma dessas categorias de línguas indígenas e a situação em que cada língua se encontra dentro do contexto dessas categorias linguísticas.

Palavras-chave: sociolinguística; línguas amazônicas; povos indígenas; línguas em perigo.

Abstract: In this article, we present the indigenous languages of the Amazon, those that have already become extinct, those that continue to be spoken and already recorded, and the languages of isolated indigenous peoples, with special attention to these last Brazilian Amazonian indigenous languages that

¹ Este artigo faz parte da pesquisa do projeto de doutorado intitulado *A situação sociolinguística e de letramento em língua Nheengatu dos professores e alunos das escolas indígenas do município de Manaus, Amazonas*, que se insere no projeto do Grupo de Pesquisa (Socio) Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq/UnB.

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

remain after more than four centuries of colonization. For the organization and discussion of the study, we divided languages into five categories: living, extinct, dead, weakened and revitalized. The methodology used was a qualitative approach and the techniques used were meta-research focusing on the triangulation of bibliographic data and ethnographic research. The study verified that there are 36 language families and of the 718 indigenous languages that existed in the Brazilian Amazon, only 26 are still spoken fluently and uninterruptedly by about 5,000 or more speakers within each ethnic group, 438 have become extinct, 3 are dead and only have records. written, 243 are debilitated and are spoken by small groups and older people, generally over 40 and 8 have been revitalized. In other words, reintroduced into the practice of interaction and communication of the linguistic community. We also approach in this work the concept of each of these categories of indigenous languages and the situation in which each language finds itself within the context of these linguistic categories.

Keywords: sociolinguistics; amazonian languages; indian people; endangered languages.

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos sobre o contato linguístico com os povos indígenas da Amazônia são encontrados em textos em forma de cartas dos navegadores ocidentais dos séculos 16, 17 e 18 do período colonial na região amazônica. Esses documentos descrevem de forma detalhada e minuciosa as características geográficas, ambientais, culturais e linguísticas da Amazônia e de sua gente.

As cartas escritas por Carvajal (1941) *Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas*; Acuña (1641), *Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas*; Fritz (2017) *O diário do Padre Samuel Fritz*; La Condamine (1745) *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*; Noronha (1862) *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão*; Heriarte, (1874) *Descrição do Estado do Maranhão, Pará, Corupá e Rio das Amazonas*, e La Espada, (1889) *Viaje del capitán Pedro Texeira, aguas arriba del rio de las Amazonas: 1638-1639* são nosso diário de bordo para investigarmos as últimas línguas amazônicas sobreviventes, a partir da comparação de dados linguísticos desses textos com os da atualidade.

Para entendermos o termo línguas amazônicas, precisamos observar também os termos países amazônicos e fronteiras linguísticas amazônicas, haja vista, que todos esses termos estão intrinsecamente ligados ao contexto de Amazônia,

pois a Etimologia desse topônimo surge por ocasião da expedição de Francisco de Orellana em 1540 e 1542 quando desceu o rio Amazonas em toda sua extensão, a partir dos Andes e, que em seus relatos afirmou ter visto mulheres guerreiras que ele as chamou de “Amazonas”. A partir de então, o rio passou a se chamar rio das Amazonas, do qual derivou o termo Amazônia (CARVAJAL, 1941).

Nesse sentido, para Queixalós e Renault-Lescure (2000), há três variáveis mais aceitáveis no processo de classificação de línguas amazônicas, a primeira seria considerar todas aquelas línguas que se encontram dentro do bioma amazônico, ou seja, no espaço geográfico da Amazônia Legal. A segunda variável seria a partir de conexões filológicas entre as línguas e a terceira variável seria considerarmos como línguas amazônicas aquelas que são pertencentes às famílias linguísticas e protolínguas que se originaram e/ou que tiveram como ponto de dispersão à Amazônia (Grifo nosso).

Ao referirmo-nos em línguas amazônicas na atualidade, observamos que o panorama linguístico da região Amazônia se caracteriza pelo predomínio de três famílias linguísticas amplamente dispersas no espaço geográfico do bioma amazônico abrangendo os chamados países amazônicos como: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, que são as famílias Aruák, Karíb e Tupi-Guarani. É claro que atualmente encontramos também línguas da família linguística Macro-Jê na Amazônia, principalmente, no estado de Rondônia, decorrente do fluxo migratório dos povos Jê nos séculos 17, 18, 19 e 20 (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

O número de famílias linguísticas contabilizadas na Amazônia é de 36 e, em cada família linguística, o número de línguas varia entre 2 e 40 línguas, sem contar com as 8 línguas isoladas que não têm parentesco com outras. Ao todo, o quantitativo de línguas indígenas amazônicas que, ainda, são consideradas vivas ou debilitadas, na atualidade, é de 193 línguas, incluindo-se as variedades (dialetos). Mas se levar em consideração as línguas dos povos indígenas isolados, o número sobe para 307 línguas indígenas (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

O primeiro censo demográfico da população indígena na Amazônia ou de parte dela foi por meio de levantamento *survey* e amostragem aplicado por Abbeville (1975, p. 221-222) na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas, que em sua convivência com o povo Tupinambá do Maranhão e do Pará, ele constatou por

meio do censo demográfico que em cada oca (casa) havia cerca de 80 indígenas residindo e, que isso era comum nas aldeias que ele visitou ao longo de toda aquela imensa área geográfica. Assim, ele fez uma estimativa demográfica da população daquela região no início do século 17.

Noronha (1862) usou essa mesma técnica de levantamento *survey*, não só para verificar a demografia populacional nas aldeias ao longo do rio Amazonas e seus afluentes, Tapajós, Madeira e rio Negro, mas para quantificar também o número de línguas na primeira metade do século 18. As projeções de estimativas alcançadas era que havia 718 línguas no início da colonização na Amazônia brasileira, que é nosso foco de estudo neste trabalho. Mas se levarmos em consideração as línguas indígenas dos países amazônicos e de povos indígenas *gentios*³, as estimativas apontam que havia 1.492 línguas indígenas amazônicas agrupadas em seis troncos linguísticos: Tupi, Caribe, Aruák, Pano, Gê e Tukano, e mais as línguas consideradas isoladas ou não classificadas em família ou tronco linguístico (LOUKOTKA, 1968).

Observamos que no século 16 não havia informações de dados desses pesquisadores sobre o número de famílias linguísticas existentes na Amazônia e nem tampouco se levava em consideração nesses levantamentos linguísticos as línguas dos povos *gentios* que hoje chamamos de povos indígenas isolados. Mas nesse trabalho, consideramos tanto as línguas dos povos *gentios* quanto as dos povos indígenas isolados amazônicos, pois interessa sabermos quantas línguas amazônicas de fato existiam na Amazônia brasileira, para podermos, a partir dessa totalidade, fazermos um breve levantamento de quantas línguas foram extintas, mortas e de quantas ainda sobrevivem somente do lado brasileiro. Assim, acreditamos que os documentos produzidos no período colonial na Amazônia são verdadeiros dossiês sobre as riquezas da região, desde as plantas economicamente viáveis conhecidas como drogas do sertão, a fauna como: peixes, quelônios e animais silvestres e, principalmente, as populações e línguas amazônicas que é nosso foco de estudo nesses escritos.

³ O termo indígena *gentio* era usado pelos colonizadores dos séculos 16, 17, 18 e 19 e referia-se ao povo indígena desconhecido e que não se sujeitava ao colonizador. No século 20, a FUNAI passou a denominar os povos indígenas não contatados de indígenas isolados, referindo-se especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais.

Acreditamos que é relevante se falar sobre fauna e flora amazônica e do estudo da geografia e da história da região, pois tudo isso se conjuga para se conceber na região amazônica um mosaico de situações linguísticas variadas e multilíngues e, é sem dúvida um marco para as Ciências Linguísticas, pois a história das línguas indígenas amazônicas é a história da assolação cultural causada pelos colonizadores de um universo de 718 línguas que eram faladas antes da chegada dos ocidentais na Amazônia (RODRIGUES, 2007).

Por isso, nos dedicamos às questões sociolinguísticas dos povos indígenas da Amazônia e suas línguas e, para melhor organizarmos esse artigo, dividimos o estudo das línguas amazônicas em cinco categorias: as línguas *vivas*, as línguas *extintas*, as línguas *mortas*, as línguas *debilitadas* e as línguas *revitalizadas*. As línguas indígenas hoje são consideradas riqueza e patrimônio imaterial da sociedade brasileira. Entretanto, nem sempre foi assim. Por ocasião da chegada dos europeus ao Brasil, mais especificamente à Amazônia nos séculos 16, 17 e 18 houve várias tentativas de silenciar os povos indígenas, inclusive os proibindo de falarem suas línguas maternas, como foi o caso do decreto *Diretório dos Índios* (1758), de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal que proibiu o ensino e a prática de qualquer idioma indígena na Amazônia naquele período (COELHO, 2016).

Outros entraves, como os impactos que essa lei causou às línguas indígenas, além de problemas como doenças trazidas por esses colonizadores e as guerras que dizimaram centenas e milhares de falantes de línguas amazônicas e, obviamente, que suas línguas pereceram juntamente com eles. Línguas que, ainda, não havia sido nem se quer registradas (COELHO, 2016).

Na visão dos colonizadores, as línguas indígenas sempre representaram um problema de Estado para eles, e empenhados na conquista do território amazônico no período colonial, trataram de providenciar a extinção desses idiomas, usando como pano de fundo o papel da religião e o idioma português na pregação e na confissão dos indígenas. Desse modo, no século XVIII houve uma acentuação mais drástica, em que a evangelização com a finalidade em si, perde definitivamente seu papel de protagonista, submetendo-se à integração política e econômica do Estado e, assim, surgem às ideias de universalização da língua portuguesa, provenientes da coroa Real Portuguesa (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

Desse modo, estava decretado o extermínio das línguas indígenas amazônicas que eram tão numerosas e diversas que, de acordo com os cálculos dos linguistas, esses estimavam que havia aproximadamente 1.200 línguas indígenas no Brasil e dessas centenas de línguas, 718 eram faladas na Amazônia brasileira, incluindo-se as dos povos gentios (RODRIGUES, 2007).

Acreditamos que a extinção dessas línguas indígenas da forma como foi imposta pelos colonizadores europeus não só gerou o caos no modo de comunicação social, mas também no modo como os povos indígenas elaboravam, codificavam e conservavam seus conhecimentos do mundo. Assim, buscamos mostrar nesse trabalho que ao logo de quatro séculos de colonização praticada pelos ocidentais na Amazônia brasileira restaram poucas línguas indígenas ainda vivas ou revitalizadas, dentre dezenas que foram extintas, mortas ou estão em estado de debilidade.

O artigo está estruturado a partir desta Introdução inicial que traz um breve panorama das discussões propostas no desenvolvimento do trabalho; da Seção 2 que trata dos procedimentos metodológicos, métodos e técnicas da pesquisa; da Seção 3 que discute os conceitos e faz a distinção entre línguas vivas, extintas, mortas, debilitadas, revitalizadas e apresenta dados quantitativos sobre a situação dessas línguas e; finalmente a Seção 4 faz as considerações finais e aponta os possíveis estudos futuros.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo sobre as línguas indígenas amazônicas, em sua fase inicial constou de leituras correspondentes à revisão da literatura do assunto abordado baseadas nas cartas do período colonial na Amazônia, de Carvajal (1941), Acuña (1641), Fritz (2017), La Condamine (1745), Noronha (1862), Heriarte (1874) e La Espada (1889). Posteriormente, realizamos, também, a leitura dos textos de Rodrigues (2005; 2013), Queixalós e Renault-Lescure (2000), Bessa Freire (2003; 2005), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) e FUNAI (2013). A partir dos dados coletados, fizemos a triangulação para a obtenção de novos dados de pesquisa que são os que fazem parte do corpo deste trabalho.

2.1 Métodos

Geralmente os métodos são confundidos com metodologia e metodologia com o desenho da pesquisa. Entretanto, métodos são procedimentos empregados para recolher dados usados como base para inferência e interpretação, para explicação e prevenção, ao passo que metodologia descreve e analisa esses métodos, mostrando suas limitações e recursos, esclarecendo seus pressupostos e consequências e relacionando suas potencialidades na transição das fronteiras do conhecimento científico (PAIVA, 2019, p. 15).

Desse modo, um método de pesquisa refere-se a uma tecnologia para conduzir um estudo científico. Ou seja, ferramenta e técnica para fazer pesquisa com o propósito de descobrir novas informações ou entender melhor o objeto de estudo. Assim, nesse estudo utilizamos a pesquisa de natureza bibliográfica em interação com a etnografia e a técnica de metapesquisa como estratégia para análise dos dados linguísticos na descrição das características linguísticas de falantes e de suas línguas, assim como de outros tipos de informações que contribuíram para a construção deste estudo (PAIVA, 2019, p. 50).

2.2 Alcance da investigação

A investigação teve um alcance de estudo descritivo envolvendo os estudos documentais, bibliográficos e pesquisa etnográfica, tendo como objetivo a “descrição das categorias e classificação da situação das línguas amazônicas e o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2006, p. 73). No caso desse estudo, tratamos sobre a situação das línguas indígenas amazônicas, como: categorias de línguas vivas, línguas debilitadas, línguas extintas, línguas mortas e línguas revitalizada, e categorias de línguas amazônicas.

2.3 O caminho da coleta dos dados

Inicialmente, fizemos o levantamento bibliográfico dos textos do período colonial que são as cartas escritas por Carvajal (1541), Acunã (1641), Fritz (2017), La Condamine (1745), Noronha (1862), Heriarte (1874) e La Espada (1889). Esses documentos contêm informações detalhadas sobre a geografia, povos e línguas da região amazônica da época da colonização na Amazônia. A partir de leituras

minuciosas, separamos os nomes dos povos e línguas citadas nesses documentos, inclusive daqueles grupos indígenas que os escritores daquele período chamavam de “índios gentios” e, que atualmente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) os denomina de “índigenas isolados”, porque são povos que não se têm contato, não se sabe os nomes e nem que línguas eles falam.

Após as coletas de informações nesses documentos antigos de nomes e línguas dos povos indígenas, passamos a coletar também informações dos textos linguísticos mais atuais sobre línguas indígenas amazônicas, em especial nos trabalhos de Rodrigues (2005; 2013); Queixalós e Renault-Lescure (2000); Bessa Freire (1983; 2005); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) e FUNAI (2013). Posteriormente, foi feita a triangulação dos dados linguísticos das categorias de línguas e povos indígenas.

2.4 Técnica de análise dos dados

O estudo foi dividido em três fases: Na primeira fase, fizemos uma lista com os nomes de todos os povos e línguas citadas nas cartas do período colonial, inclusive de povos gentios. Em seguida, organizamos uma segunda lista com todas as línguas citadas ultimamente pelos linguistas Rodrigues (2005; 2013), Queixalós e Renault-Lescure (2000), Bessa Freire (1983; 2005), IBGE (2012) e FUNAI (2013), incluindo também as línguas dos povos indígenas isolados citadas pela Fundação Nacional do Índio, e divididas em três tipos: línguas dos povos indígenas gentios, línguas dos povos indígenas conhecidos e registrados e as línguas dos povos indígenas isolados.

Na segunda fase do estudo, separamos as línguas por categoria de línguas vivas, línguas debilitadas, línguas extintas, línguas mortas e línguas revitalizadas. Para sabermos a situação de cada língua e para classificá-la dentro de uma dessas categorias, analisamos os últimos registros de pesquisas sobre as línguas que ainda são faladas e comparamos com as da lista dos textos dos escritores do período colonial (ABBEVILLE, 1975; ACUNÃ, 1641; CARVAJAL, 1941; FRITZ, 2017; CONDAMINE, 1745; ESPADA, 1889; HERIARTE, 1874; NORONHA, 1862), para ver quais constavam na lista atual e, assim separamos as que estão vivas das que estão debilitadas, e as debilitadas das que foram extintas, das que estão mortas e das que estão revitalizadas. No caso das línguas dos povos gentios, nos baseamos nos números de vezes de citações que os escritores fizeram em cada rio que visitavam

e afirmavam ter encontrado grupos de índios gentios naquela localidade. Assim, se supunha que aquele grupo falava uma língua. No caso dos indígenas isolados da atualidade foi o mesmo procedimento, sendo que baseado no relatório da FUNAI (2013) que cita que “há 114 povos indígenas isolados na Amazônia” e, estimamos que cada grupo fala uma língua, somando-se 114 línguas. Desse modo, organizamos e classificamos as línguas amazônicas dentro de cada categoria.

Na terceira fase do estudo, elaboramos uma tabela com cinco subdivisões e em cada uma delas relacionamos as línguas por categoria em línguas vivas, debilitadas, extintas, mortas e revitalizadas, e posteriormente, elaboramos gráficos com a quantidade total de famílias linguísticas e de línguas por categorias.

3 A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA NA AMAZÔNIA

Não se pode falar da situação sociolinguística brasileira senão destacar a realidade linguística amazônica, o epicentro do “contato linguístico” que é um assunto recorrente desde os primeiros relatos de textos dos navegadores ocidentais dos séculos 16, 17 e 18 do período colonial na Amazônia. Esses documentos descrevem de forma detalhada e minuciosa as características geográficas, ambientais, culturais e o intenso contato linguístico na Amazônia entre os povos que nela habitavam e, ainda, habitam.

As cartas escritas por Carvajal (1941) *Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas*; Acunã (1641), *Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas*; Fritz (2017) *O diário do Padre Samuel Fritz*; La Condamine (1745) *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*; Noronha (1862) *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão*; Heriarte (1874) *Descrição do Estado do Maranhão, Pará, Corupá e Rio das Amazonas*, e La Espada (1889) *Viaje del capitán Pedro Texeira, aguas arriba del rio de las Amazonas: 1638-1639*, são verdadeiros diários de bordo para se investigar o contexto sociolinguístico da região e das línguas amazônicas que já foram extintas, mortas e/ou, ainda, sobrevivem. Discussões que apresentamos aqui a partir da comparação de dados linguísticos dessas cartas com os textos linguísticos da atualidade.

Ao analisarmos esses documentos, observamos que houve uma situação linguística negligenciada por parte de linguistas e instituições de pesquisa ao não se analisar os números reais de línguas indígenas faladas no Brasil, haja vista,

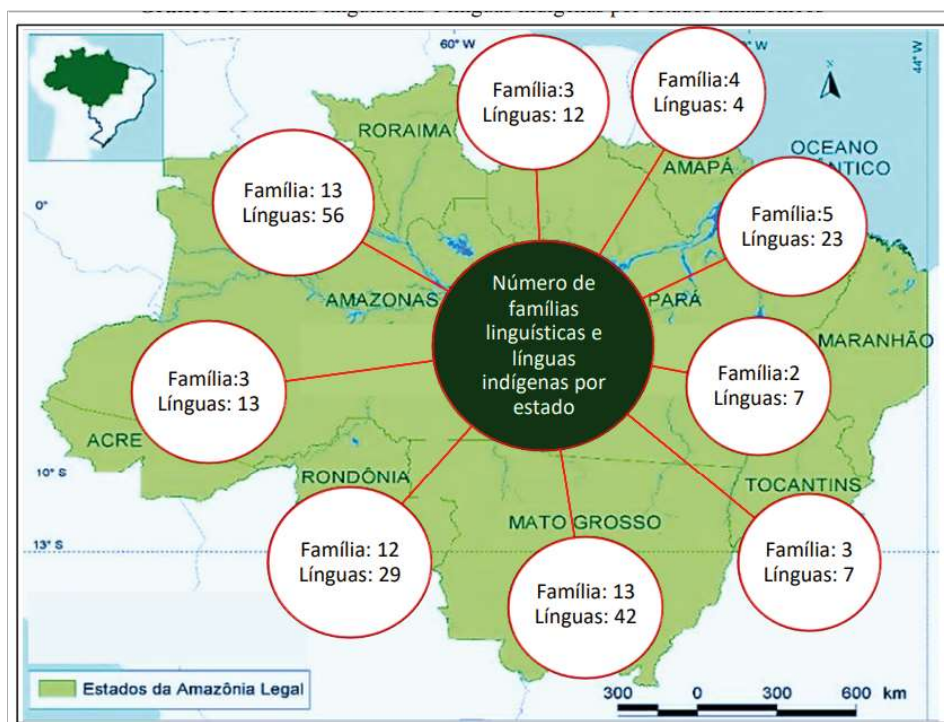
que desde os primeiros estudos e levantamentos linguísticos até o presente, as pesquisas não levaram em consideração as línguas faladas pelos povos indígenas denominados de gentios (bárbaros) daquele período colonial, e nem tampouco, levam em consideração também as línguas faladas pelos povos indígenas isolados da atualidade na Amazônia. Os estudos linguísticos não contemplaram, ainda, o contexto sociolinguístico desses povos indígenas, mesmo sabendo que cada povo indígena gentio falava uma língua e/ou que cada povo indígena isolado fala uma língua (FUNAI, 2013).

Para entendermos o termo línguas amazônicas, precisamos observar também os termos países amazônicos e fronteiras linguísticas amazônicas, haja vista, que todos esses termos estão intrinsicamente ligados ao contexto de Amazônia, pois a Etimologia desse topônimo surge, que por ocasião da expedição de Francisco de Orellana em 1540 e 1542 quando desceu o rio Amazonas em toda sua extensão, a partir dos Andes, relatou ter visto mulheres guerreiras que ele as chamou de Amazonas. Desse modo, o rio passou a se chamar rio Amazonas, do qual derivou o termo Amazônia (ACUÑA, 1637).

Ao se pesquisar sobre línguas amazônicas, para Queixalós e Renault-Lescure (2000), deve-se levar em consideração três variáveis que são as mais aceitáveis no processo de classificação de línguas amazônicas. “A primeira delas seria considerar as línguas que se encontram dentro do bioma amazônico”. Ou seja, no espaço geográfico da Amazônia Legal. “A segunda seria considerar as conexões filológicas entre as línguas, e a terceira variável seria considerar como línguas amazônicas aquelas que são pertencentes às famílias linguísticas e protolínguas que se originaram e/ou que tiveram como ponto de dispersão à Amazônia”. De todo modo, ao se falar em línguas amazônicas observa-se que, na atualidade, o panorama sociolinguístico da região Amazônia se caracteriza pelo predomínio de três famílias linguísticas amplamente dispersas no espaço geográfico do bioma amazônico, abrangendo os chamados países amazônicos, como: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana Inglesa, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela, que são as famílias linguísticas Aruák, Karíb e Tupi-Guarani. É claro que, atualmente, encontramos também línguas da família linguística Macro-Jê na Amazônia, principalmente, no estado de Rondônia, decorrente do fluxo migratório dos povos Jê nos séculos 17, 18, 19 e 20 (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000).

O número de famílias linguísticas contabilizadas na Amazônia é de 36 famílias e, em cada família linguística, o número de línguas varia entre 2 e 40 línguas, sem contar com as 8 línguas isoladas que não têm parentesco com outras. Ao todo, o quantitativo de línguas indígenas amazônicas que, ainda, são consideradas vivas ou debilitadas, na atualidade, é de 193 línguas, incluindo-se as variedades (RODRIGUES, 2013). Mas se levar em consideração as línguas dos povos indígenas isolados, o número sobe para 307 línguas indígenas (QUEIXALÓS; RENAULT-LESCURE, 2000). Essas famílias linguísticas e línguas estão dispersas pela vasta região amazônica e distribuídas em 9 estados brasileiros- Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021).

Gráfico 1 - Famílias linguísticas e línguas indígenas por estados amazônicos



Fonte: Rodrigues (2013).

Contabilizar o número de línguas indígenas faladas no Brasil e, em especial na Amazônia sempre foi um trabalho complexo. Nos dados do Gráfico 1, Rodrigues

(2013), em seu levantamento linguístico sobre “Línguas indígenas brasileiras”, contabilizou 193 línguas distribuídas entre 36 famílias linguísticas espalhadas por 9 estados da Amazônia brasileira, sendo 13 famílias linguísticas e 56 línguas no estado do Amazonas, 3 famílias linguísticas e 13 línguas no estado do Acre, 4 famílias linguísticas e 4 línguas no estado do Amapá, 2 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Maranhão, 13 famílias e 42 línguas no estado do Mato Grosso, 5 famílias linguísticas e 23 línguas no estado do Pará, 12 famílias linguísticas e 29 línguas no estado de Rondônia, 3 famílias linguísticas e 12 línguas no estado de Roraima e 3 famílias linguísticas e 7 línguas no estado do Tocantins.

O primeiro censo demográfico da população indígena na Amazônia ou de parte dela foi aplicado por meio de levantamento *survey* e amostragem realizado por Abbeville (1975, p. 221-222) na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas, que em sua convivência com o povo Tupinambá do Maranhão e do Pará, ele constatou através do censo demográfico que em cada oca (casa) havia cerca de 80 indígenas residindo, e que isso, era comum nas aldeias que ele visitou ao longo de toda aquela área geográfica. Assim, ele fez uma estimativa demográfica da população daquela região no início do século 17, o qual cita que: “[...] a quantidade aproximada era de dez mil homens, mulheres e crianças” (ABBEVILLE, 1975, p. 224).

Noronha (1862) usou essa mesma técnica de levantamento *survey*, não só para verificar a demografia populacional nas aldeias ao longo do rio Amazonas e seus afluentes, Tapajós e Madeira, mas para quantificar também o número de línguas na primeira metade do século 18. As projeções e estimativas alcançadas era que havia 718 línguas no início da colonização na Amazônia brasileira. Mas se levarmos em consideração as línguas indígenas dos países amazônicos e de povos indígenas *gentios*⁴ e *isolados*⁵, as estimativas apontam que havia 1.492 línguas indígenas amazônicas agrupadas em seis troncos linguísticos: Tupi, Caribe, Aruák, Pano, Gê e Tukano, e mais as línguas consideradas isoladas ou não classificadas em família ou tronco linguístico (LOUKOTKA, 1968). Entretanto, neste estudo consideramos apenas as línguas do bioma amazônico brasileiro.

⁴ O termo indígena *gentio* (bárbaro) era usado pelos colonizadores dos séculos 16, 17, 18 e 19 e referia-se ao povo indígena desconhecido e que não se sujeitava ao colonizador.

⁵ O termo indígena (povo) *isolado* é usado desde o século 20 pela FUNAI, que passou a denominar os povos indígenas não contactados de indígenas isolados, referindo-se especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais.

Vale ressaltar, que no século 17 não havia informações de dados desses pesquisadores sobre o número de famílias linguísticas existentes na Amazônia e, nem tampouco se levava em consideração nesses levantamentos linguísticos às línguas dos “povos gentios” que, atualmente, o que restou deles, chamamos de “povos indígenas isolados”. Mas neste trabalho, consideramos tanto as línguas dos povos gentios quanto as línguas dos povos isolados amazônicos, pois interessa saber, também, quantas línguas amazônicas, de fato, existiam na Amazônia brasileira, para que, assim, a partir dessa totalidade se possa fazer um breve levantamento linguístico de quantas línguas foram extintas, mortas e de quantas, ainda, sobrevivem somente do lado amazônico brasileiro. Dessa forma, entendemos que os documentos produzidos por Abbeville (1975), Carvajal (1541), Acunã (1641), Fritz (2017), La Condamine (1745) e Noronha (1862) no período colonial na Amazônia, são verdadeiros dossiês sobre as riquezas da região, desde as plantas economicamente viáveis conhecidas como “drogas do sertão”, a fauna como peixes, quelônios e animais silvestres e, principalmente, das populações e línguas amazônicas que nesse capítulo é o foco do estudo.

Nesse sentido, é relevante se falar sobre fauna e flora amazônica e do estudo da geografia e da história da região, pois tudo isso se conjugam para se conceber na região amazônica um mosaico de situações linguísticas variadas e multilíngues, e é, sem dúvida, um marco para as Ciências Linguísticas, em especial para Sociolinguística, pois a história das línguas indígenas amazônicas é a história da assolação cultural causada pelos colonizadores, de um universo de 718 línguas que eram faladas antes da chegada dos ocidentais na Amazônia brasileira, e que resultou na extinção e morte da maioria dessas línguas (SANTOS, 2009).

Desse modo, nos dedicamos às questões sociolinguísticas dos povos indígenas da Amazônia e suas línguas que, do ponto de vista da relevância dos estudos sociolinguísticos, são línguas negligenciadas por falta de políticas linguísticas eficazes. Assim, para melhor organizar essa discussão, dividimos o estudo das línguas amazônicas em três tipos: línguas dos povos indígenas gentios, línguas dos povos indígenas isolados e línguas dos povos indígenas conhecidos, e em cinco categorias de línguas: as línguas *vivas*, as línguas *extintas*, as línguas *mortas*, as línguas *debilitadas* e as línguas *revitalizadas*.

3.1 As línguas negligenciadas

As línguas indígenas são consideradas, atualmente, como riqueza e patrimônio imaterial da sociedade brasileira (RIBEIRO, 1995). Contudo, nem sempre foi assim, pois no período da colonização dos europeus no Brasil, mais especificamente na Amazônia nos séculos 16, 17 e 18 houve várias tentativas de silenciar os povos indígenas, inclusive, os proibindo de falarem suas línguas maternas, como foi o caso do decreto *Diretório dos Índios* (Art.6º, 1757), do rei de Portugal Dom José I, e executado no Brasil colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que por meio desse “Alvará”, proibiu o ensino e a prática oral e escrita de qualquer língua indígena na Amazônia daquele período em detrimento do idioma português (COELHO, 2016).

Se não bastassem os impactos que esse decreto causou às línguas indígenas, outros problemas como doenças trazidas por esses colonizadores e a chamada *guerra justa*⁶ dizimaram também centenas e milhares de falantes de línguas amazônicas e, obviamente, suas línguas desapareceram juntamente com esses falantes, principalmente, de línguas que ainda não havia sido nem se quer registradas ou estudadas. Entre os grupos indígenas que mais sofreram com a perda de suas culturas e línguas, estão os chamados indígenas “gentios” (bárbaros), como eram conhecidos pelos colonizadores, em virtude desses grupos não aceitarem o processo de escravização ou de integração à sociedade nacional daquele período. Assim, eram lhes imposta a chamada “guerra justa” pela Monarquia Portuguesa e, com isso, dezenas de povos indígenas foram dizimados e com eles foram também extintas suas línguas, haja vista, que as línguas só existem por causa de seus falantes (CALVET, 2002, p. 12).

A negligência linguística continuou, ainda, entre os anos de 1916 a 1990, período em que os salesianos, responsáveis pelo ensino da modalidade de Educação Escolar Indígena proibiram também o ensino e uso das línguas indígenas em seus espaços escolares, assim como também qualquer tipo de manifestação tradicional e cultural dos povos indígenas, influenciando, assim, de forma negativa as atitudes linguísticas dos alunos indígenas em suas línguas maternas. Baseado

⁶ A chamada guerra justa era um Decreto do Rei de Portugal que declarava guerra aos inimigos da coroa, nesse caso, as tribos indígenas que resistiam ao trabalho compulsório, à aculturação e à ocupação de suas terras pelos colonizadores portugueses.

no contexto sociolinguístico dos povos indígenas da Amazônia, caracterizo três tipos de línguas indígenas da região amazônica relacionando-as diretamente ao período do processo de colonização na região nos séculos 17, 18 e 19, e dos povos indígenas da atualidade (CABALZAR, 2012, p. 29).

Quadro 1 - As categorias de línguas indígenas amazônicas e suas caracterizações

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO	NÚMERO DE LÍNGUAS
Línguas dos povos indígenas gentios	As línguas dos povos indígenas gentios são caracterizadas como aquelas que não foram conhecidas e nem sequer registradas, pois essas línguas desapareceram juntamente com seus falantes (índios gentios), como eram denominados os grupos de indígenas que não aceitavam ser subjugados pelos colonizadores no período colonial na Amazônia.	60 (estimativa)
Línguas dos povos indígenas isolados	As línguas dos povos indígenas isolados são caracterizadas como aquelas que são faladas pelos grupos de indígenas isolados e que, ainda, não tiveram contato com a sociedade ocidental, sendo assim, línguas desconhecidas por parte das instituições de pesquisa e dos pesquisadores da área de linguística.	114 (estimativa)
Línguas dos povos indígenas conhecidos	As línguas dos povos indígenas conhecidos são caracterizadas como aquelas que já são conhecidas e registradas linguisticamente em troncos e famílias linguísticas e estudadas pelos pesquisadores.	193 (estimativa)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas análises dos dados levantados, observa-se que no período da colonização, de acordo com Noronha (1862) havia 60 povos indígenas gentios e, que, por ocasião da repressão dos colonizadores, desapareceram e com eles suas línguas sem que houvesse nenhum registro linguístico, a não ser a citação nas cartas dos navegadores sobre a localização geográfica desses povos gentios. Na atualidade, a Funai identificou aproximadamente 114 povos isolados (como são denominados atualmente os povos gentios daquele período colonial) e, que permanecem sem nenhum dado sociolinguístico de suas línguas registrados, a não ser de informações de suas localidades geográficas e de suas existências. Dos 307 povos existentes, somando-se isolados e conhecidos, apenas 193 têm suas línguas estudadas e, assim mesmo, muitas delas já desapareceram.

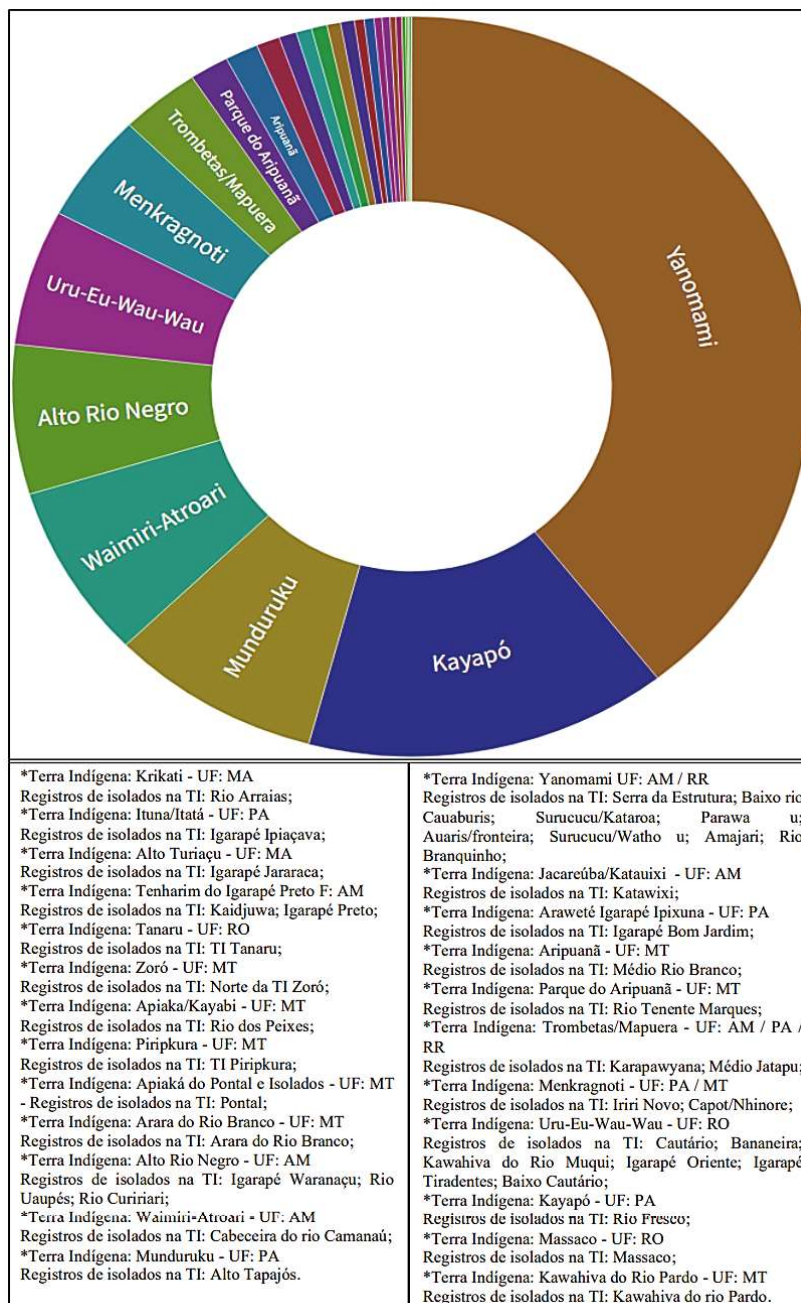
No levantamento de dados linguísticos, levando em consideração somente as línguas indígenas amazônicas, observa-se que no período da colonização, de acordo com Noronha (1862) havia 60 povos indígenas gentios e, que, por ocasião da repressão dos colonizadores, esses povos desapareceram e com eles suas línguas sem que houvesse nenhum registro linguístico, a não ser a citação nas cartas dos navegadores, como nos documentos de Abbeville (1975), *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*; Carvajal (1541), *Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas*; Acuña, (1641), *Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas* (1637); Fritz (1686), *O diário do Padre Samuel Fritz*; La Condamine (1745), *Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas*; Noronha (1862), *Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão, em que citam a localização geográfica desses povos gentios*. Na atualidade, a Funai (2021) identificou 114 povos indígenas isolados (como são denominados atualmente os povos gentios daquele período colonial), e que, na atualidade, permanecem sem nenhum dado sociolinguístico de suas línguas registrados, a não ser de informações de suas localidades geográficas e de suas existências por meio de levantamento dos técnicos indigenistas da Fundação Nacional do Índio. Contudo, se sabe que cada povo indígena isolado usa uma língua para se comunicar, daí se supõe que são 114 línguas.

Quando se observa os dados das línguas dos povos indígenas amazônicos, das 307 línguas existentes, somando-se as línguas dos povos indígenas isolados e conhecidos, somente 193 delas são estudadas e, assim mesmo, muitas já desapareceram. O documento intitulado “Amazônia minada”, da FUNAI/ANM (2021), mostra a distribuição por terra indígena da Amazônia Legal com presença de povos indígenas isolados e suas organizações, nas áreas de abrangência das regiões amazônicas do Vale do Javari (AM), Cuminapanema (PA), Awá Guajá (MA), Uru-Eu-Wau-Wau (RO), Envira (AC) e Purus (AM).

O que se conhece até, então, desses povos indígenas isolados são suas localizações geográficas numa vasta região da Amazônia Legal Brasileira. Essas identificações são feitas pelos técnicos indigenistas da Funai, geralmente, por meio de informações repassadas por outros grupos indígenas já contactados e através de voos aéreos com helicópteros, para evitar o contato com os indígenas, e assim, transmitir-lhes doenças e dizimá-los. Em termos linguísticos, não se sabe que línguas esses grupos isolados falam, o que se sabe é que onde há um grupo

de povos indígenas isolados, ali há também uma língua falada por aquele grupo. Daí a estimativa de que existem 114 línguas, por haver 114 povos indígenas isolados, e supondo-se que cada grupo fale uma língua ou variedade diferente. É o que preconiza a Funai (2021, p. 4), “Os indígenas isolados vivem em suas terras de acordo com sua cultura original, utilizando-se de sua língua nativa e não conhecem nenhum tipo de tecnologia ou objetos da sociedade brasileira, assim como não possuem contato com outras tribos indígenas”.

Gráfico 2 - Localização dos povos indígenas isolados em terras indígenas



Fonte: Amazônia Minada/FUNAI/ANM (2021).

Para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), esses grupos indígenas são considerados “povos isolados” porque, ainda, não estabeleceram contatos permanentes com a população nacional e nem com outros povos indígenas, diferenciando-se, assim, de outros grupos indígenas que mantêm contatos intensos com outros indígenas e não-indígenas. A Funai contabilizou 114 povos indígenas “isolados” em toda a Amazônia Legal Brasileira, vivendo em grupos de 8 a até 80 indivíduos.

Em relação a questão sociolinguística desses grupos indígenas isolados, acreditamos que cada povo fala uma língua e/ou uma variedade diferente, mesmo que entre essas 114 etnias haja línguas do mesmo tronco ou família linguística, haja vista, que a Funai (2021) preconiza que não há contato entre os grupos, ou seja, não há contato linguístico entre esses povos. Trata-se de caçadores e coletores, povos isolados que só se comunicam entre os membros do mesmo grupo. Essa é uma hipótese relativista, no sentido de que se sabe que existe uma língua porque há um povo que a fala (CALVET, 2002). Contudo, não se sabe se todas as 114 línguas são diferentes umas das outras, pois ao longo do tempo, a língua sofre mudanças diacrônicas. No caso dessas línguas, com o distanciamento cultural, social e o não contato linguístico entre os grupos, podem ter levado variações de fala, mesmo havendo um certo grau parental entre essas línguas e falantes. O fato, é que se sabe da existência desses povos e, conseqüentemente, de suas línguas, mas não há estudos linguísticos sobre o assunto em seu aspecto sociolinguístico (FUNAI, 2021).

Desde 1987, a Funai tem implantado políticas diferenciadas para os povos indígenas isolados, com o propósito de se fazer respeitar seus modos de vida, afastando-se, assim, a ideia de obrigatoriedade do contato para proteção desses grupos indígenas. O trabalho da Funai com os “povos indígenas isolados” tem como objetivo identificar a localização geográfica desses grupos, para não só comprovar a existência deles, mas obter também maiores informações sobre seu território e suas características socioculturais, de modo, que os registros sobre esses “povos isolados” evidenciem a existência desses grupos indígenas e sejam devidamente inseridos no banco de dados de pesquisas da Funai.

A permanência dos povos indígenas em estado de “isolamento” tem amparo legal no artigo. 231/88, da Constituição Federal do Brasil, que reconhece a organização social, hábitos, costumes, tradições e as diferenças culturais dos povos indígenas no Brasil, assegurando-lhes, assim, o direito de manterem suas

culturas, identidades e modos de vida, tendo na constituição do Estado brasileiro as garantias de proteção e manutenção de seus costumes e modos de vida.

Desse modo, compete à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da Coordenação Geral fazer-se cumprir o que determina a Constituição Federal de 1988, inclusive, com relação aos Grupos de Índios Isolados e Recém Contatados (GIIRC) que, através das Frentes de Proteção Etnoambiental (FPE) e de unidades descentralizadas da Funai, especializadas na proteção de “povos indígenas isolados”, assim como de recente contato, garante a esses povos indígenas isolados o livre arbítrio e o exercício de suas liberdades e de suas atividades tradicionais e culturais sem a necessidade e obrigatoriedade de contactá-los (FUNAI, 2012).

Contudo, quando se tem uma visão holística desses povos isolados numa perspectiva sociolinguística, percebe-se que somente identificar a localização geográfica e o comportamento cultural desses indígenas isolados não é suficiente, pois a língua representa também a marca identitária de um povo. Logo, se pode inferir que há, nesse sentido, uma situação de “línguas negligenciadas” (GOFFMAN, 2011), haja vista, que houve negligência nos estudos linguísticos com os povos gentios do período colonial, e no contexto sociolinguístico atual, em que vivem os povos indígenas isolados, observa-se que há também uma situação linguística negligenciada por parte do Estado e dos linguísticas, pois os estudos linguísticos com esses povos continuam à margem do preconceito linguístico e de falta de políticas linguísticas que dê conta também de estudos sociolinguísticos das línguas faladas por esses indígenas isolados.

O descaso com as línguas indígenas no Brasil já vem desde o século 16 que, na visão dos colonizadores, as línguas indígenas sempre representaram um problema de Estado para eles, e empenhados na conquista do território amazônico no período colonial, trataram de providenciar a extinção dessas línguas, usando como pano de fundo o papel da religião e o idioma português na pregação e na confissão dos indígenas, de modo, que no século 18 houve uma acentuação mais drástica, na qual a evangelização com a finalidade em si, perde definitivamente seu papel de protagonista, submetendo-se à integração política e econômica do Estado, e assim, surgem às ideias de universalização da língua portuguesa, provenientes da Coroa Real Portuguesa através do Decreto Diretório dos Índios (OUEIXALES; RENAULTLESCURE, 2000).

Desse modo, o português foi instituído como língua da colonização. Contudo, não se reproduziu na colônia portuguesa exatamente a naturalização do português falado em Portugal, embora essa colonização linguística fosse voltada para esse fim. Dessa forma, se operou uma disjunção histórica no próprio termo “português” e, assim, paralelamente se constituiu um país com outro lugar enunciativo e com o nome de Brasil. Mas para que a língua portuguesa fosse institucionalizada no Brasil colônia, houve a necessidade de um ato político-jurídico, que ficou conhecido como “Diretório dos Índios”, para assim, institucionalizar e oficializar de modo impositivo o idioma português no país. De modo, que apenas a língua portuguesa devia ser falada, ensinada e escrita, com base nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte Portuguesa.

Desse modo, por meio desse “Diretório” buscou-se silenciar a língua geral amazônica e seus falantes, disseminando-se na sociedade a ideia de que a LGA era uma língua ruim e de invenção diabólica. Assim, estava decretado o extermínio, não só da LGA, mas também das línguas indígenas amazônicas que eram tão numerosas e diversas que, de acordo com os cálculos dos linguistas, esses estimavam que havia aproximadamente 1.200 línguas indígenas no Brasil e, dessas centenas de línguas, cerca de 718 eram faladas na Amazônia, incluindo-se as línguas dos povos indígenas gentios e isolados (RODRIGUES, 2007).

3.2 As línguas amazônicas vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas

Para Almeida (2005), a língua pode ser classificada como *viva*, *morta* ou *extinta*. Entretanto, percebe-se que na atualidade a concepção desse autor não dá conta de uma classificação mais precisa, pois os estudos sociolinguísticos dos últimos quinze anos apontam para mais dois tipos de classificações fundamentais nas pesquisas desses fenômenos sociolinguísticos que são línguas *debilitadas* e *revitalizadas* (CALVET, 2002).

Saber observar e identificar esses fenômenos sociolinguísticos nas comunidades linguísticas, principalmente de grupos que falam línguas minoritárias é de sua importância para que se possa implementar políticas linguísticas adequadas com o objetivo de fortalecer as línguas em risco de desaparecer.

3.2.1 Língua viva

O conceito de língua viva está relacionado ao tempo, ao espaço e ao uso dela no contexto social, ou seja, ela é viva porque está sendo empregada em vários contextos socioculturais e em várias situações comunicativas e de interações entre as pessoas que a falam. Em outras palavras, ela é o produto de uma prática social transmitida de forma intergeracional e ininterrupta entre os membros da comunidade linguística que a fala (CALVET, 2002).

Para Bakhtin (2006, p. 270) a língua tem vida porque é um diálogo contínuo entre os sujeitos sociais, ou seja, está em constante uso pelos seus falantes, tanto na prática oral quanto na escrita e na leitura. Nesse sentido, se pode afirmar que a língua viva se caracteriza como aquela que é usada como meio de instrumento contínuo de comunicação e interação entre os indivíduos de uma determinada comunidade linguística (COSTA, 1996).

Como exemplos de línguas vivas indígenas, citamos o Tikúna que possui mais de 48 mil falantes, o Guarani Kaiowá com mais 30 mil falantes, o Nheengatu com aproximadamente 20 mil falantes entre outras línguas indígenas. De acordo com a (UNESCO, 2020), “Uma língua é considerada viva quando ela é falada por todas as gerações e a sua transmissão é intergeracional e ininterrupta entre os membros da comunidade linguística que a fala”.

Contudo, para o *Ethnologue* (2020) todas as línguas indígenas brasileiras estão em risco de desaparecer, e esse fenômeno não é exclusivo das línguas minoritárias do Brasil, mas também das línguas minoritárias de todo o mundo, que juntas somam mais 2,5 mil em perigo de desaparecerem. Isso só aumenta a preocupação dos povos que falam essas línguas minoritárias, pois cada idioma que desaparece, significa que parte da história e da cultura do povo que a fala deixa também de existir.

Sabe-se que as línguas, por meio do contato linguístico das pessoas que as falam, que as escrevem e que as ouvem a cada dia têm a capacidade de sobreviverem a diversos fenômenos climáticos naturais, mas quando seus falantes morrem ou são sujeitados por outras culturas e línguas hegemônicas, seus idiomas tendem também a desaparecerem ou evoluir para uma nova variedade linguística que, mesmo assim, se apresenta como um problema de comunicação social (CALVET, 2002).

Nesse sentido, as línguas vivas, principalmente, as minoritárias que são faladas por uma minoria étnica ou pequenos grupos, que estão em situação política e social de línguas desprestigiadas, são mais susceptíveis de desaparecerem, principalmente, num contexto tão globalizado em que o contato linguístico é cada vez mais intenso entre línguas hegemônicas e minoritárias, em que o idioma hegemônico funciona como uma espécie de borracha que vai apagando a língua minoritária do contexto social de fala da comunidade bilíngue (2002).

3.2.2 Língua extinta

O termo língua extinta significa que a língua não possui mais falantes e nem tampouco ela foi registrada. Ou seja, é uma língua que, antes mesmo de ter sua construção fonológica constituída (gramatizada), seus falantes faleceram ou perderam as habilidades e competências de falar nessa língua (VIOTTI, 2008; VIARO, 2013).

Isso ocorre quando as línguas minoritárias são sufocadas por idiomas majoritários devido ao contato linguístico, assim como línguas majorizadas sufocam os idiomas minorizados e o resultado pode ser a extinção dessas línguas de menor prestígio caso elas, ainda, não tenham passado pelo processo de construção fonológica e seus falantes deixarem de existir ou de falar esses idiomas (HARRISON, 2008).

Desse modo, uma língua na situação de minoritária ou de minorizada pode desaparecer em apenas algumas décadas sem deixar nenhum vestígio ou fragmento. Foi o que ocorreu entre os séculos 16 e 17 com as línguas *Manáu* e *Tarumã* da família linguística *Aruák*, em que tanto os povos quanto essas línguas foram extintas sem nem se quer ter sido registrados alguns vocabulários de seus léxicos. Daí a expressão “não sobrou raiz e nem ramo”. Ou seja, a raiz representava os falantes e o ramo a língua (BÍBLIA, Malaquias, 4:1).

A extinção de uma língua envolve vários fatores, desde ações negativas do Estado sobre a língua, perda de território ou por mudanças forçadas à cultura tradicional do povo que a fala, quando ela cai em desuso e/ou obsolescência, contato entre línguas, atitudes negativas e comportamento linguístico dos falantes (CALVET, 2002, p. 133).

O conceito de língua extinta é diferente de língua morta, pois enquanto o termo língua extinta se refere ao idioma que desapareceu sem deixar registros e

seus falantes também foram extintos ou deixaram de falar a língua como meio de comunicação, a língua morta, por sua vez, é aquela que há registros fonológicos e gramaticais, mas caiu em desuso pelos seus falantes e não se faz mais uso do idioma (VILAS BOAS; HUNHOFF, 2014).

A língua, uma vez extinta, não há mais como recuperá-la e/ou revitalizá-la, já a língua morta, por ter registros fonológicos e gramaticais, pode ser revitalizada, desde que haja comunidades de falantes interessados em aprender ou reaprender a língua e, assim, utilizá-la novamente nas práticas sociais e culturais da comunidade linguística (HARRISON, 2008).

Do ponto de vista da teoria criacionista, o estado da vida para morte e da morte para vida e/ou ressurreição, é uma discussão recorrente nas Ciências da Religião e da Bioética. E nas Ciências Sociolinguística é algo muito mais plausível e real, ainda, pois a língua, mesmo depois de ter sido considerada morta, pode ser revitalizada e voltar ao estado de viva e ser usada como meio de comunicação em uma comunidade linguística (LUCAS, 2008; COHEN, 2008).

Assim, do ponto de vista da Sociolinguística só não há mais solução para a língua considerada extinta, haja vista, que o processo de extinção resulta, não só no desaparecimento por completo dos falantes, mas também indica que não há mais provas oral e escrita da existência da língua (ALMEIDA, 2005, p. 18).

O processo de extinção de uma língua pode ser classificado em três tipos, o primeiro é a *extinção repentina* e que ocorre quando há perda de um grupo completo de falantes de forma rápida e brusca; o segundo tipo é a *extinção radical* que é parecida com o primeiro caso, todavia, há, ainda, alguns sobreviventes que, aos poucos abandonam a sua língua por não terem mais com quem interagir e se comunicar; e por último, o tipo de *extinção gradual* que é o mais comum e pode demorar décadas até que não se tenha mais falantes e nem registros dessa língua. Em todos os casos, a extinção da língua representa o desaparecimento de seus falantes ou o apagamento do idioma da memória deles e/ou, ainda, o idioma não foi registrado ao longo de sua existência (JONES, 2003).

3.2.3 Língua morta

O conceito de língua morta difere do termo língua extinta, pois a palavra morta para a Linguística quer dizer que não há mais falantes, mas a língua possui registros fonológicos gramaticais, de forma, que se houver um grupo de pessoas interessadas em apreender o idioma, eles podem revitalizar a língua num contexto social de interação sociocomunicativa (HARRISON, 2008).

Desse modo, a partir da gramática e do vocabulário (léxico) da língua já conhecidos e registrados em documentos escritos e/ou em mídia, a língua pode ser revitalizada e, assim, ser reintroduzida no contexto social e cultural do grupo ou comunidade linguística. Nesse sentido, a morte de uma língua é diferente do processo de extinção, pois uma língua, mesmo depois de ter sido considerada morta, há, ainda, a possibilidade de ela ser revitalizada, enquanto a extinção da língua é definitiva (2008).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), todas as línguas indígenas brasileiras, mesmo aquelas consideradas vivas correm riscos de desaparecerem, pois são línguas ameaçadas por preconceitos linguísticos, má gestão de políticas linguísticas adequadas aos grupos indígenas que as falam, e por serem línguas despregadas pela maioria da sociedade brasileira.

3.2.4 Língua debilitada

O conceito de língua debilitada recai sobre o fato de que ela está em risco de desaparecer e não pode ser classificada nem como língua extinta e nem como língua morta, pois por seu turno, ela é marcada pelo fato de estar em situação de languidez e não ser mais usada de maneira coloquial ou social, mas apenas em situações de representação de algum contexto cultural, em rituais e atividades religiosas. Do ponto de vista do contexto sociointeracional, a língua perdeu seu valor enquanto meio de comunicação e, de forma tímida, ela é usada em ritos, principalmente religioso e cultural, e por pessoas mais idosas nas comunidades linguísticas bilíngues/multilíngues. (CRISTÓFARO-SILVA, 2002).

Em outras palavras, a língua em estado de *debilitada* é quando entra em situação de desuso e os falantes praticantes da oralidade ou escrita desse idioma

aos poucos vão deixando de praticá-lo no contexto de comunicação sociocultural do grupo. Assim, se pode afirmar que a língua *debilitada* está em processo de transição para língua morta e/ou até mesmo para o processo de extinção se nada for feito. Nesse sentido, a língua em situação debilitada passa pelo processo de déficit linguístico em que os falantes vão perdendo suas habilidades e competências linguísticas ao mesmo tempo em que o idioma vai caindo em desuso (BAGNO, 2017, p. 79).

É um estado que pode ser denominado também de língua hipotética, pois não se sabe exatamente o que poderá ocorrer com a língua debilitada, havendo três possíveis possibilidades de ocorrências: a língua pode ser vitalizada, ou seja, precisa passar por um processo de fortalecimento linguístico que vai desde atitudes linguísticas de seus falantes até mesmo a introdução do ensino da língua na escola, que é o que tem ocorrido nos últimos anos com as línguas debilitadas; evoluir do estado de debilitada para o estado de morta, quando seus falantes deixaram de falar o idioma e restou apenas registros escritos. Ou, ainda, evoluir para o estado de língua extinta, quando não há mais falantes e nem registros desse idioma (VIARO, 2013).

Desse modo, do ponto de vista da Sociolinguística uma língua viva pode passar por vários estados que vai de debilitada para o estado de língua morta e/ou, ainda, de língua extinta. Como exemplo, pode-se citar o latim que passou do estado de língua viva, usada no contexto social e empregada em vários contextos socioculturais e em várias situações comunicativas e de interações, para uso restrito em determinados ritos em ambientes religiosos e em espaços acadêmicos e jurídicos, sendo decretada como língua morta atualmente.

Uma língua, quando entra no estágio de debilitada e perde sua vitalidade de estado de língua viva, ela pode passar por cinco níveis e estágios diferentes, de modo progressivo que vai de um estágio de língua viva e segura para o de insegura, de ameaçada para o de severamente ameaçada, e desse para o estágio de criticamente ameaçada. Esses são os estágios de evolução dentro da categoria de língua debilitada. Isso significa que a língua em estado de debilitada, precisa ser vitalizada urgentemente, senão, ela poderá passar para o estado de língua morta, que torna mais difícil sua sobrevivência, e/ou, ainda, para o estado de extinta, desaparecendo para sempre (VIARO, 2013).

3.2.5 Língua revitalizada

O conceito de língua revitalizada ou de revitalização linguística, conhecida também como recuperação linguística, é uma tentativa de reverter o estado de uma “língua morta” para o estado de “língua viva” por meio de sua recuperação sociolinguística quando o idioma é reintroduzido no contexto social e cultural de uma comunidade linguística, que geralmente ocorre através de políticas linguística de Estado e/ou, ainda, a partir da iniciativa do próprios membros da comunidade que almejam revitalizar a língua como meio de interação e comunicação (CALVET, 2007).

O termo revitalização ou recuperação linguística é controverso nos estudos da literatura de contatos de línguas, haja vista, que depende da área de interesse dos pesquisadores da Linguística, da Sociologia, da Antropologia, entre outras ciências. As interpretações variam também, de modo, que a “revitalização linguística” pode ser entendida como um conjunto de ações para resgatar uma língua do estado de morta (CRYSTAL, 2005, p. 58).

Desse modo, o ato de revitalização de uma língua morta surge como uma alternativa de intervenção numa situação em que a *língua minoritária* perdeu seu espaço como idioma de interação comunicativa para a *língua majoritária* numa comunidade bilíngue e, assim, se busca revitalizá-la ao convívio sociolinguístico e cultural de seus falantes (CALVET, 2002, p. 138).

Nesse sentido, partindo de uma visão relativista de revitalização linguística, entende-se que o termo *ressuscitar* uma língua morta seria o mesmo que revitalizá-la, de modo, que a ação de revitalização necessita ser construída em conjunto com a comunidade linguística (in vivo) (CALVET, 2002, p. 133).

Dessa forma, a revitalização linguística não consiste somente em inserir no ensino regular uma língua indígena minoritária com base na legislação nacional, estadual e/ou municipal, mas pressupõe também uma série de orientações no planejamento e nas atitudes linguísticas e nas decisões de conscientização sociolinguística do uso social do idioma pelos membros da comunidade (ALTENHOFEN, 2013).

Desse modo, entendo que as políticas de revitalização de línguas indígenas minoritárias precisam ser acompanhadas e orientadas em conjunto e em estreita parceria com as entidades educacionais da Educação Escolar Indígena e as lideranças e professores das comunidades linguísticas onde essas línguas são revitalizadas (CABALZAR, 2012).

3.3 Classificação das línguas amazônicas por categorias

No levantamento linguístico de categorias e de conceito de línguas amazônicas listadas no Quadro 2, mostramos que se pode dividir as línguas indígenas em seis tipos de categorias: línguas vivas, línguas extintas, línguas mortas, línguas debilitadas, línguas vitalizadas e línguas revitalizadas. Essa nomenclatura linguística é plausível e é baseada na classificação das “línguas do mundo em risco de desaparecer” (UNESCO, 2020).

Quadro 2 - Categoria e conceito das línguas amazônicas

CATEGORIA	CONCEITO
Línguas vivas	Língua de comunicação diária usada em contextos socioculturais e em várias situações de interações de práticas comunicativas entre as pessoas que a falam.
Línguas extintas	Língua que não possui mais nenhum falante e nem registros fonológicos ou gramaticais.
Línguas mortas	Língua que possui registros fonológicos e gramaticais, mas não há mais falantes.
Línguas debilitadas	Língua falada por um grupo minoritário e somente entre os mais idosos, ou em liturgias e rituais religiosos e apresentação cultural.
Línguas vitalizadas	Línguas que se encontram no estado de debilitadas e necessitam de vitalização para seus fortalecimentos e usos no contexto social e cultural das comunidades bilíngues
Línguas revitalizadas	É o estado de recuperação das línguas do estado de mortas para o estado de línguas vivas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O termo língua viva, quando se refere às línguas indígenas amazônicas tem uma conotação diferente de quando se refere às línguas modernas, haja vista, que as línguas indígenas, mesmo sendo considerados “línguas vivas”, para a UNESCO (2020) todas estão em risco de desaparecer, em virtude exatamente do fenômeno de deslocamento sociolinguístico que os falantes dessas línguas minoritárias sofrem em detrimento da expansão dos idiomas dominantes ou majoritários, assim como de contato linguístico e de ações sobre essas línguas minoritárias.

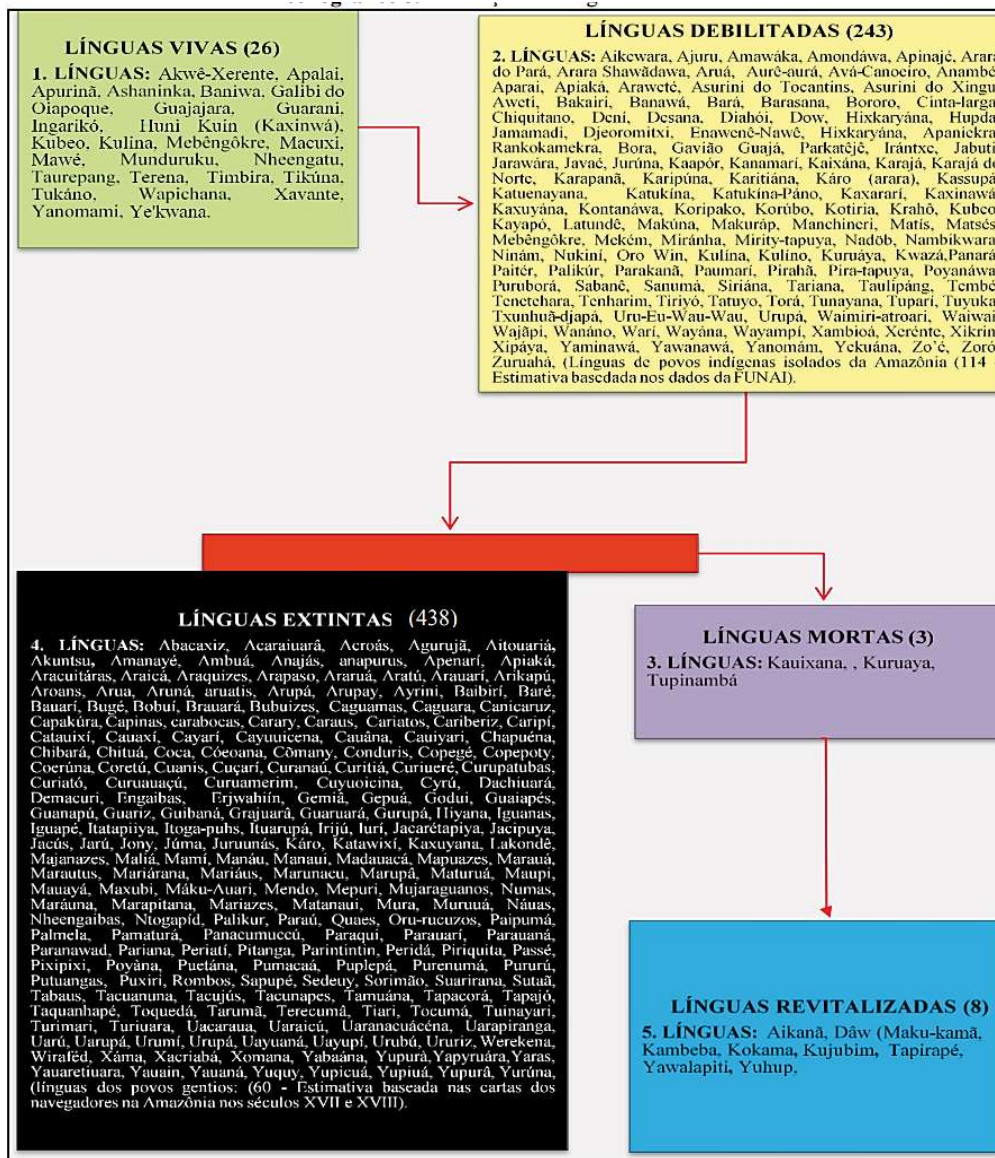
Nos estudos de Crystal (2000, p. 20), as línguas são classificadas da seguinte forma: vivas que têm uma população grande o suficiente para garantir uma provável existência a longo prazo; línguas viáveis, porém pequenas que possuem

mais de 1.000 falantes e que são faladas em comunidades isoladas ou com uma grande organização interna, as quais estão cientes da sua língua como marca de sua identidade; línguas em perigo que são faladas por um número de pessoas suficiente para garantir a sua sobrevivência, mas apenas em circunstâncias favoráveis e com o crescimento de seu suporte comunitário; línguas quase extintas que estão quase além da possibilidade de sobrevivência, usualmente sendo faladas apenas por poucas pessoas idosas; e línguas extintas que são aquelas que seu último falante fluente morreu e não existe nenhum sinal de revitalização.

Essas classificações propostas por Crystal (2005), como se pode observar, nos parece um pouco complexa e confusa, pois apenas se discute uma realidade macro, mas não consegue mostrar a realidade das línguas já extintas ou sem nenhum falante e, ainda, não mostra a possibilidade de haver revitalização dessas línguas, mesmo depois da morte dos últimos falantes dessas línguas extintas sem registros. Crystal (2005) assinala, ainda, que línguas indígenas que têm uma base populacional grande pode se manter por longo período sem ser ameaçada de extinção, quando na verdade todas as línguas indígenas estão em risco de desaparecerem, segundo a (UNESCO, 2020).

Por essa razão, propomos uma reclassificação mais precisa com o objetivo de facilitar o entendimento e clareza por parte do leitor sobre essas categorias de línguas indígenas, com uma proposta mais próxima da que é recomendada pela UNESCO (2020), conforme descrevemos em uma lista de línguas amazônicas por categorias de vivas, extintas, mortas, debilitadas e revitalizadas a partir de cruzamentos de dados de diversos documentos de pesquisas linguísticas e de trabalhos etnográficos e históricos, como as cartas dos navegadores dos séculos 16, 17, 18 e 19, como de Abbeville (1975), História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas; Carvajal, (1541), Relación del Descubrimiento del Río de las Amazonas; Acuña, (1641), Novo Descobrimiento do Grande Rio das Amazonas, (1637); Fritz, (1686), O diário do Padre Samuel Fritz; La Condamine, (1745), Viagem na América Meridional descendo o rio das Amazonas; Noronha, (1862), Roteiro da viagem do Pará até as últimas colônias do sertão, e de estudos linguísticos de Rodrigues (2007; 2013), Bessa Freire (2003; 2005) e de dados da Funai (2021).

Iconográfico 1 - Categorias de línguas amazônicas



Fonte: Elaborado pelos autores.

O cenário linguístico da Amazônia nos últimos cinco séculos mudou drasticamente, como se pode observar na lista de línguas amazônicas por categorias. Na categoria de línguas vivas, há 26 línguas indígenas amazônicas que, ainda, são

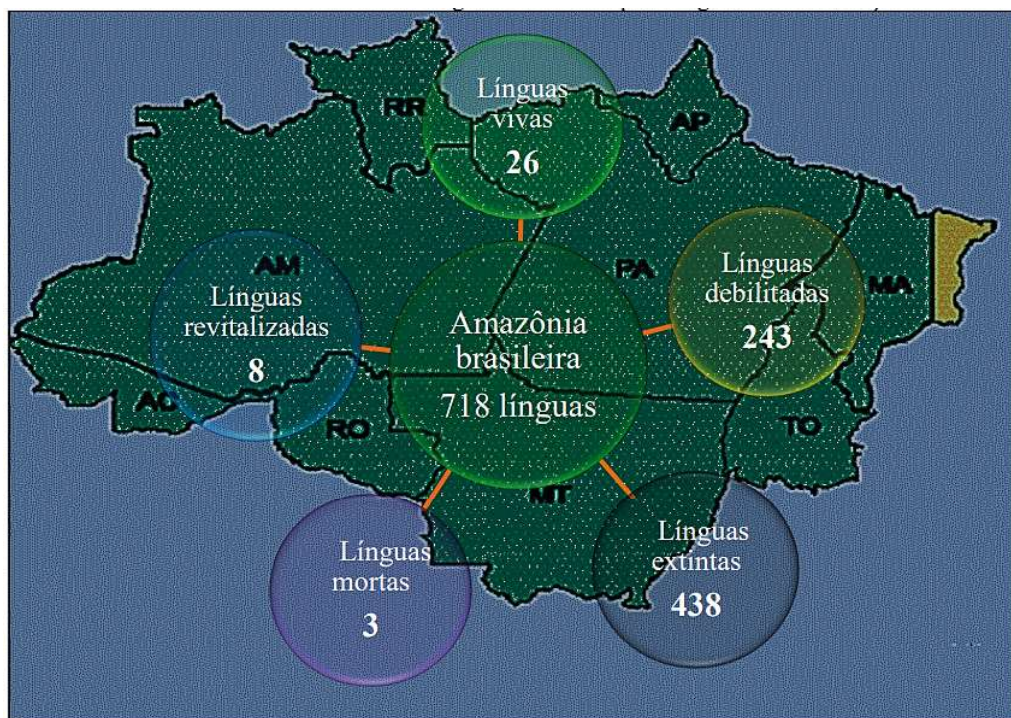
faladas por grupos indígenas com mais de 5 mil falantes e, que suas aquisições são concebidas naturalmente no seio familiar. Na categoria línguas debilitadas, há 243 línguas que se encontram em situação de línguas ameaçadas de desaparecer. Na categoria línguas extintas, são 438 línguas que já desapareceram e, portanto, não há mais como revitalizá-las. Na categoria línguas mortas, encontram-se 3 línguas. Entretanto, essas línguas podem, ainda, ser revitalizadas, e na categoria línguas revitalizadas, há 8 línguas que estavam na situação de mortas e foram revitalizadas. Somando-se as cinco categorias de línguas, os números chegam a um total 718 línguas indígenas, incluindo-se as línguas dos povos indígenas gentios e as línguas dos povos indígenas isolados.

A princípio, o número de línguas parece ser bem animador, mas quando se leva em consideração a situação linguística das línguas em risco de desaparecer na perspectiva da UNESCO (2020), os dados apontam que somente 26 línguas amazônicas são consideradas vivas, de fato e possui mais de 5 mil falantes. As línguas que estão na situação de debilitadas possuem entre 2 falantes a 5 mil falantes, e nas comunidades linguísticas onde essas línguas são veículo de comunicação, geralmente, somente os mais idosos acima de 40 anos as falam como língua materna. Já os mais jovens somente compreendem, mas não as falam. Isso pode ser um sinal de que aos poucos as línguas indígenas estão deixando de ser faladas nas comunidades indígenas.

Mas o que de fato mais chama atenção é o impressionante número de 438 línguas indígenas já extintas no decorrer desses últimos cinco séculos na Amazônia. Praticamente a região amazônica passou da situação de mais multilíngue do mundo para o estado de cemitério de línguas extintas. Os números são assustadores e se nada for feito, muitas outras línguas indígenas irão desaparecer sem nem sequer deixar registros, é o que pode ocorrer com as dezenas de línguas dos povos indígenas isolados.

Ao se observar os dados do Iconográfico 1, fica evidente que o número de línguas extintas e em situação de debilitadas é infinitamente superior ao número de línguas que até o presente foram revitalizadas ou são consideradas vivas. Isso significa que o trabalho de vitalização linguística não tem sido suficiente para fortalecer as línguas em situação de debilitadas e nem as políticas linguísticas de Estado têm sido eficientes para evitar as mortes e extinções de línguas indígenas no Brasil, em especial na Amazônia.

Gráfico 3 - Número de línguas amazônicas por categoria de classificação



Fonte: Elaborado pelos autores.

No Gráfico 3, estão organizadas as línguas amazônicas por categorias dentro de círculos representados por cores. No círculo verde-claro estão as 26 línguas vivas, no círculo amarelo estão as 243 línguas debilitadas, no círculo azul-claro estão as 8 línguas revitalizadas, no círculo roxo estão as 3 línguas mortas, no círculo preto estão as 438 línguas extintas, e no círculo verde folha centralizado estão as 718 línguas. Uma estimativa de número de línguas indígenas que havia na Amazônia brasileira no início da colonização, entre os séculos 17 e 18 (BESSA FREIRE, 1983; LOUKOTKA, 1968; SANTOS, 2009).

As cores dos círculos nas cores verde, amarelo, azul, roxo e preto simbolizam a situação em que as línguas se encontram, conforme idealizado pela UNESCO (2020). O verde simboliza as línguas vivas e faladas fluentemente, o amarelo simboliza as línguas debilitadas faladas por poucos falantes e, geralmente, acima de 40 anos, o roxo simboliza as línguas mortas que não possui mais falantes e apenas registros, o preto simboliza as línguas extintas que não possui mais falantes e

nem registros, e o círculo verde-folha grande simboliza o bioma amazônico onde estavam ou estão localizados os povos e suas línguas.

As informações principais para a composição da lista de classificação das categorias de línguas por nome do idioma e/ou do povo que o falava ou fala foram baseados nos textos (cartas) dos navegadores do período colonial, desde os relatos de Abbeville (1975), Carvajal (1541), Fritz (1686), La Condamine (1745), Noronha (1862), Heriarte (1874), Metraux (1948), assim como também de estudos linguísticos mais recentes, como (RODRIGUES, 2013 ISA, 2020; BESSA FREIRE, 2003; ETHNOLOGUE, 2020; FISHMAN, 1996; GUMPERZ, 1962; IPOL, 2015; MORELLA, 2015; MARTINS, 2011; MOORE, 2014; QUEIXALOS; RENAULT-LESCURE, 2000; RAMIREZ, 2006; UNESCO, 2020; VILAS BOAS, 2014; VIOTTI, 2008).

A situação sociolinguística atual é preocupante, pois de uma estimativa de 718 línguas indígenas amazônicas que havia no início do século 16 na Amazônia brasileira, em apenas 400 anos foram extintas 438 línguas e outras 243 línguas podem não passar de cinco décadas. Assim, urge a necessidade de esforços conjuntos para o desenvolvimento de políticas linguísticas e de ações positivas sobre as línguas indígenas minoritárias amazônicas para que a cultura e a diversidade linguística na Amazônia continuem vivas, fazendo de um país continental como o Brasil uma nação de superdiversidade cultural e linguística.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, ao longo do período colonial não passou somente por processos de colonização cultural e de políticas integracionistas, mas também pelo processo de colonização linguística em que a língua portuguesa foi imposta como modelo único, monolíngue. Isso fez com que as dezenas e centenas de outras línguas faladas no país fossem desprestigiadas, mortas e até mesmo extintas. Isso, do ponto de vista sociolinguístico representou um tipo de canibalismo linguístico, em que a língua portuguesa se alimentou das línguas indígenas amazônicas, principalmente da LGA, e depois essas línguas foram descartadas pela Coroa Portuguesa em prol de uma política linguística monolíngue.

Contudo, o Brasil é, ainda, considerado pela UNESCO (2020) como o 10º país mais multilíngue do mundo, com 36 famílias linguísticas indígenas e 9 famílias de línguas de imigração num total de 45 famílias e 333 línguas, sendo 307 indígenas,

contabilizando com as línguas dos povos indígenas isolados, 24 línguas de imigração e 2 línguas de sinais libras e kaapor. Cabe agora, a partir da conscientização sociolinguística da população brasileira e de políticas linguísticas eficientes instigar o processo de decolonização linguística, para que, assim, a sociedade brasileira mude sua postura monolinguística à de concepção de um país de superdiversidade cultural e linguística.

Vale ressaltar que a língua não é somente um meio de comunicação e interação, mas também um elemento cultural de identificação de um povo. Ela funciona como um elo condutor de expressão da identidade do ser humano e funciona também como uma ponte que liga os falantes desde o passado, presente e futuro e, assim ela possibilita o falante encontrar conhecimento de mundo e experiência humana, por isso se faz necessário um contínuo esforço para evitar que as línguas desapareçam.

Desse modo, as políticas linguísticas e as ações positivas sobre as línguas indígenas são fundamentais para potencializar o processo de revitalização e fortalecimento das línguas minoritárias na Amazônia. Assim, o contato sociolinguístico, como também a natureza da relação entre os habitantes e o caráter social dos contatos e a finalidade da interação precisam ser estimulados no contexto sociocultural dos falantes.

As atitudes, os valores e os conhecimentos sociolinguísticos dos falantes são imprescindíveis para que se mantenha a interação entre os grupos linguísticos com seus pares e com os de outras culturas sem perder a identidade linguística local. Desse modo, a comunidade linguística minoritária precisa compreender como os fatores sociolinguísticos podem agir em favor da manutenção de sua língua minoritária e fazer com que a situação social e linguística nos ambientes de contato sejam sempre propícios ao engajamento e manutenção do multilinguismo.

A heterogeneidade das línguas no mundo já é representada por poucos falantes, e essas pouquíssimas representatividades precisam ter voz por suas próprias línguas minoritárias, fazendo com que esses falantes, ao invés de usar línguas majoritárias e hegemônicas, usem também suas línguas maternas em ambientes que podem exercitar essas línguas locais, transferindo, assim, todas as suas práticas sociais, culturais e sociolinguísticas para suas línguas maternas ou de comunicação em prol da riqueza cultural e linguística de um país tão multilíngue como o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ACUNÃ, Cristóbal de. *Nuevo descubrimiento del gran rio de las Amazonas*. Madrid: Imprenta del Reyno, 1641.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. *Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia*. 2003. 239f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. *Ameríndia*, Fortaleza, n. 6, p. 39-83, 1983.
- BÍBLIA, Livro de Malaquias. *Bíblia Sagrada: católica*. Tradução: José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008. Malaquias 4, vers. 1.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-8-capitulo-8-artigo-231>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CABALZAR, Flora Dias. (Org). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA/FOIRN, 2012.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola editorial; IPOL, 2007.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARVAJAL, Frei Gaspar de. *Descobrimientos do Rio das Amazonas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COHEN, Claudio; SEGRE, Marco. *Bioética*. 3. ed. São Paulo: USP, 2008.

CONDAMINE, Charles-Marie de La. *Relation abrégée d'un voyage fait dans l'intérieur de l'Amérique méridionale*. Depuis la côte de la mer du Sud, jusqu'aux côtes du Brésil & de la Guiane, en descendant la riviere des Amazonas; lûe à l'assemblée publique de l'Académie des Sciences, le 28 avril 1745. Paris: Veuve Pissot, 1745.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 51-9, 1996.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Morte de língua ou mudança linguística? Uma revisão bibliográfica. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v. 5-6, n. 1, p. 55-73, 2002.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRYSTAL, David. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

ESPADA, Marcos Jimenez de La. *Viaje del capitán Pedro Texeira aguas arriba del rio de las Amazonas: 1638-1639*. Madrid: Imprenta de Fortanet calle de la Libertad, 1889.

ETHNOLOGUE. *Twenty-third edition*. Dallas: SIL International, 2020.

FRITZ, Samuel. *Journal of the travels and labours of father Samuel Fritz in the river of the Amazons between 1686 and 1723*. London: Cambridge University Press, 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. *Amazônia Minada: Povos indígenas isolados*. Manaus: Geojornalismo na Amazônia, 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato. *Gov.br* [online], Brasília, DF, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisas sociais*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação*: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUMPERZ, John. Types of Linguistic Communities. *Anthropological Linguistics*, [s.l.], v. 35, n. 1-4, p. 130-42, 1962. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30022343>. Acesso em: 17 nov. 2017.

HARRISON, David. *When languages die*: the extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge. Department of Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HERIARTE, Mauricio de. *Descrição do estado do Maranhão, Pará, Corupá e rio das Amazonas, feita por Mauricio de Heriarte, Ouvidor-Geral, Provedor-Mór e Auditor, que foi, pelo Governador D. Pedro de Mello, no Anno de 1662*. Vienna: Edição por conta do Editor, 1874.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA [IPOL]. A diversidade linguística como patrimônio cultural. *Ipol* [online], Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://ipol.org.br/?s=A+diversidade+lingu%C3%ADstica+como+patrim%C3%B4nio+cultural>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). Página principal. *Povos indígenas do Brasil* [online] São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.indios.org.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

JONES, Meirion Prys. *As línguas ameaçadas de extinção e a diversidade linguística na União Europeia*. Bruxelas: Parlamento europeu; Direcção-Geral das Políticas Internas Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de coesão cultura e educação, 2003.

LOUKOTKA, Čestmír. *Classification of South American Indian Languages*. Los Angeles: University of California, 1968.

LUCAS, Ramón. *Explícame la bioética*: guía explicativa de los temas más controvertidos sobre la vida humana. Madrid: Ediciones Palabra, 2008.

MARTINS, Marlúcia Bonifácio; OLIVEIRA, Tadeu Gomes de Oliveira (Org.). *Amazônia Maranhense: diversidade e conservação*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), 2011.

METRAUX, Alfred. The Tupinamba. In: STEWARD, Julian (Ed.). *Handbook of South American Indians: the tropical forest tribes*. [volume 3]. Washington: Government Publishing Office, 1948.

MOORE, Denny. Historical Development of Nheengatu: Língua Geral Amazônica. In: MUFWENE, Salikoko (Ed.). *Iberian Imperialism and Language Evolution in Latin America*. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

MORELLA, Rosângela. *Leis e línguas no Brasil: o processo da cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: Editora IPOL, 2015.

NORONHA, José Monteiro de. *Roteiro da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província*. Pará: Typographia de Santos & Irmãos, 1862.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*. London: UNESCO, 2010. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php/>. Acesso em: 4 out. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUEIXALOS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2000.

RAMIREZ, Henri. *As línguas indígenas do Alto Madeira: estatuto atual e bibliografia básica*. *Língua Viva*, Porto Velho, v. 1, n. 1, out. 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Curitiba: Companhia das letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília: UnB, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *A ameaça à diversidade linguística no Brasil*. Brasília: UnB, 2007.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Evidências linguísticas da antiguidade do piolho e de outros parasitas do homem na Amazônia. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 89-97, 2005.

SANTOS, Gildo Mendes dos. Amazonas indígena: um mapeamento das instituições e da produção bibliográfica sobre os povos indígenas no estado. Análise da produção sobre as línguas dos povos indígenas do Amazonas- Situação das línguas indígenas e áreas de

grande diversidade linguística no Estado. In: PACHECO, Frantomé Bezerra (Org.). *Relatório final/FAPEAM*. Manaus: FAPEAM, 2009.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2013.

VILAS BOAS, Cristiane Max Serra; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Um estudo sobre a origem da língua portuguesa: do latim à contemporaneidade, contexto poético social. *Revista Moinhos*, Tangará da Serra, n. 4, p. 33-45, 2014.

VIOTTI, Evani de Carvalho. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Sobre os autores:

Ademar dos Santos Lima: Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Licenciado em Letras Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de Nível Superior na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **E-mail:** ademarlina7@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5091-1465>

Rosineide Magalhães de Sousa: Pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (Unicamp). Doutora e mestre em Linguística (Sociolinguística) pela Universidade de Brasília (UNB). Licenciada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora Associada da UNB, atuando no Curso: Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem: Linguística. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação de Linguística (PPGL) na UNB. Pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, da CAPES. Líder do grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), certificado pelo CNPq. **E-mail:** rosimaga@uol.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

Antonio Augusto Souza Mello: Pós-doutor, doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto IV da Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica. **E-mail:** augmello@unb.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7579-5512>

Recebido em: 19/10/2021

Aprovado para publicação em: 05/08/2022

O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglótico: uma interlocução com Bartomeu Melià

The teaching of Guarani in Paraguayan schools and the issue of diglossic bilingualism: an interlocution with Bartomeu Melià

Danielle Bastos Lopes¹
Paloma de Araújo Pontes¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.882>

Resumo: Este artigo analisa o ensino paraguaio com especial destaque para os conceitos diglossia e interculturalidade no âmbito acadêmico. O Paraguai é um país com um aspecto singularmente relevante, sua população fala majoritariamente guarani, uma língua ameríndia do tronco Tupi. No que diz respeito ao castelhano, possuem um dialeto próprio, espécie de castelhano com resquícios do guarani, chamado espanhol rioplatense. A análise do bilinguismo e as questões do apagamento da língua serão um dos pontos explorados neste artigo. Apesar de culturalmente distintos, ambos os idiomas apresentam a política bilingue/intercultural como políticas fundamentais e centrais para as escolas indígenas. O que este artigo tenciona, nesse aspecto, consiste em saber se o bilinguismo vivido nas escolas paraguaias não atua como um apagamento dos idiomas indígenas ou da castelhanização guarani. Como afirmou Bartomeu Melià (2010, 2011), o Estado preconiza que as populações nativas sejam alfabetizadas em castelhano, porém, isso não ocorre no caso dos castelhanos falantes que não graduam-se em uma única língua indígena. A interculturalidade remete à troca e conflito entre várias culturas distintas, entretanto, na maioria dos sistemas educativos, tanto no Brasil como no Paraguai as trocas são unilaterais. O castelhano ou português dominante é aprendido sob alto prestígio, enquanto às línguas indígenas cultuam um ensino culturalmente diglótico. Com base nos pensamentos de Bartomeu Melià, estes e outros aspectos do bilinguismo paraguaio serão enfocados neste artigo.

Palavras-chave: Paraguai; bilinguismo; ensino Guarani.

Abstract: This paper analyzes Paraguayan education with special emphasis on the concepts, “diglossia” and “interculturality” in the academic environment.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Paraguay is a country with a uniquely relevant aspect, the majority of the population speaks Guarani, an Amerindian language from Tupi. As far as Castilian is concerned, they have their own dialect, a kind of Castilian with traces of Guarani, called Rioplatense Spanish. The analysis of bilingualism and the issues of language disuse will be one of the points explored in this paper. Although culturally distinct, both languages present bilingual/intercultural policy as key policies for indigenous schools. The paper intends, in this aspect, to know if the bilingualism experienced in Paraguayan schools does not act as a disuse of indigenous languages or Guarani (Castilian). According to Bartomeu Melià (2010, 2011), the state recommends that native populations be literate in Castilian, but this does not occur in the case of Castilian speakers who do not graduate in a single indigenous language. Interculturality refers to the exchange between several distinct cultures, however, in most educational systems, both in Brazil and Paraguay, the exchanges are unilateral. The dominant Castilian or Portuguese is learned under high prestige, while the indigenous languages have a culturally diglossic education. Based on Bartomeu Melià's arguments, these and other aspects of Paraguayan bilingualism will be focused on in this paper.

Keywords: Paraguay; bilingualism; teaching Guarani.

1 INTRODUÇÃO

“Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo”

Fernando Pessoa

Este artigo explora o bilinguismo paraguaio e as questões diglósicas; mesclando fatos, memórias, conflitos, de um país que apesar de composto por falantes de castelhano quanto falantes guarani, ainda encontra desafios para difundir o bilinguismo em ambas as línguas. Abordamos alguns aspectos sobre o fato da interculturalidade não atingir as expectativas ideais e o quê pode ser feito para problematizar tal cenário, principalmente nos ambientes acadêmicos (MELIÀ, 2010; 2011; NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013).

Questões como o ensino guarani nas escolas e a relação entre língua e poder serão as três bases discutidas neste artigo, que tem como maior referência bibliográfica o livro, “Passado, presente y futuro de la lengua guaraní” (MELIÀ, 2010) do linguista espanhol, Bartomeu Melià (2010) e a entrevista com o próprio autor, concebida na ocasião de uma de suas visitas ao Brasil (BASTOS LOPES, 2016). Evidencia-se o conceito de hibridismo cultural e linguístico descrito por Homi K. Bhabha (1998; 2013), que produz um panorama multifacetado para iniciar as discussões sobre troca, localidade e minorias étnicas. Neste eclipsamento, o

estudo será estabelecido dentro do território paraguaio, analisando como certos aspectos educativos funcionam entre os falantes de castelhano e falantes guarani.

2 O ENSINO DO GUARANI NO PARAGUAI

A República do Paraguai (em castelhano: República del Paraguay; em guarani: Tetã Paraguái), é um país localizado na América do Sul, limitado a Norte e Oeste pela Bolívia, a Nordeste e Leste pelo Brasil e a Sul e Oeste pela Argentina. Sua população foi estimada como central entre as populações indígenas cuja maioria estão concentradas na região Sudeste do país. O guarani é a língua mais falada pela maioria da população paraguaia. Juntamente com o castelhano, os dois idiomas fazem uma nação bilíngue, declarada em Constituição (UNESCO, 2015). Por assim ser, o Paraguai possui um dialeto² próprio, uma espécie de dialeto castelhano com resquícios do guarani, que tem o nome de espanhol rioplatense.

Há ainda, aqueles que falam apenas as línguas indígenas guaranis no país (MELIÀ, 1979; 2010; 2011). Estima-se que mais de 90% da população paraguaia seja falante de guarani, seja pelo dialeto ou pelo guarani exclusivamente, o fato é que a grande maioria da população possui algum tipo de contato com as línguas nativas (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2018; MONSERRAT, 2011).

A lei 19/1998 da Política Linguística da Catalunha prevê que o guarani é um elemento da personalidade do Paraguai, um instrumento evidente de comunicação, integração e conflito (CATALUÑA, 1998). “O idioma indígena vem, nesse sentido, sendo o testemunho da fidelidade do povo paraguaio com a terra e a cultura regional” (MELIÀ, 2010, p. 201). Temos aqui, um exemplo da relevância do ensino guarani nas escolas paraguaias-----, é pelo idioma que os habitantes entram em contato com a língua materna, termo que, originalmente mitiga a “língua mãe” como aquela que a *madre* ensina aos filhos no interior da casa, da família, potencialmente implicada na língua doméstica.

Entretanto, as políticas oficiais destituem esta proximidade e correspondência regional. Apesar da maioria da população ser falante guarani, o ensino da língua

² O Paraguai possui uma língua hibridizada ou um dialeto entre o castelhano e o guarani, propriamente. Um dialeto, estamos tratando, neste artigo, como um conjunto de marcas linguísticas de natureza semântico-lexical, morfossintática e fonético-morfológica, restrito a uma comunidade inserida numa comunidade maior de usuários da mesma língua.

nas escolas é desvalorizado nos espaços formais ou pela grande mídia (MELIÀ, 2010; 2011). Além da pouca formação dos docentes dentro das escolas para o ensino indígena, a presença do guarani, apesar de forte influência, segue subalter-nizada (CHAMORRO, 2004; 2010; NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013; ZAJÍCOVÁ, 2009). Os textos acadêmicos, as literaturas insígnias, os grandes cargos empregatícios são todos em castelhano. Ora, se existe ali uma nação genuinamente bilíngue (aliás, umas das poucas mundialmente), por que os âmbitos de prestígio intelectual não conferem legitimidade à língua? Há aí uma questão de convergência, tanto quanto afastamento, (no caso de aspectos da língua diglósica) entre falar guarani em determinadas situações ou utilizar progressivamente o castelhano (MELIÀ, 2010). Nesse sentido, convocamos as explicações de Bartomeu Melià como se segue:

Danielle Bastos: *O livro "Passado, Presente y Futuro de la Lengua Guarani" evidencia as particularidades e o perigo da diglossia ante os sistemas de educação bilíngue. Como avalia atualmente a questão da diglossia:*

Bartomeu Melià: *Este termo, diglossia, eu cheguei a conhecer casualmente a partir da obra de um escritor catalão em 1972. A diglossia é exatamente o que está acontecendo no Paraguai. Há até o momento, um abismo linguístico entre o guarani e o espanhol, entre o dominado e o dominante. O bilinguismo paraguaio é, em verdade, diglósico. A diglossia atravessa todas as situações cotidianas. Penso que aqui, no Brasil, a população está vivendo em uma marcada situação de diglossia. Às vezes as que nós chamamos de pessoas "do povo", estas não entendem uma lei, não conseguem compreender um jornal, por exemplo, mas, mantém viva a língua. É notório que a própria educação está incentivando a diglossia. As classes sociais são prontamente classes diglósicas.*

Logo continua

Muitas vezes a língua considerada inferior, de fato, é culturalmente a mais criativa, aquela que mantém a língua como expressão de um modo de ser mais amplo. Nós não oralizamos como a emissora Globo ou a revista Veja, nós falamos como o povo. Às vezes temos, e é muito legítimo que tenhamos, inveja desse linguajar do povo. Trata-se de um linguajar que é muito mais rico e simpático do que o da elite. (Melià. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).

A consequência do desprestígio linguístico, consisti na desigualdade socialmente evidente, entre os que falam guarani e os falantes bilíngues. Se quisermos, podemos traçar um paralelo da desigualdade social em decorrência da língua indígena, o que é um fator recorrente na América hispânica (MUÑOZ, 2019; BESSA

FREIRE, 2018). Poderíamos comparar com o Brasil, que tem uma extensa variedade de línguas indígenas, mais até do que o próprio Paraguai, mas seria um exemplo desafiador, se formos traçar um parâmetro com o bilinguismo, uma vez que no Brasil, o contato com as línguas indígenas dentro das escolas é escasso ou quase inexistente³ (BASTOS LOPES, 2016; BESSA FREIRE, 2018).

A língua portuguesa “pura”, “castiça” foi aprendida entre os falantes brasileiros apenas no século XVIII, mais precisamente na segunda metade do século, com a determinação da obrigatoriedade da língua portuguesa pelo Marquês de Pombal, justificando ser esta uma prática de ação dominante de inculcar no povo o domínio linguístico (MALFACINI, 2015; CUNHA, 2009). Nesses termos, apesar do substancial fluxo de imigrantes, até a primeira metade do século XX, o Brasil não pode ser considerado potencialmente bilíngue. Um interessante exemplo de país, característico de cidadãos transnacionais, que possuem uma “língua mãe”, mas que foram, ao longo do tempo, levados a aprender o idioma vernáculo nas escolas e nas faculdades, é o próprio país com o maior fluxo de imigrantes da História --- a saber, os Estados Unidos (GOMEZ; CISNEROS, 2020; LIMA COSTA; ALVAREZ, 2013).

Também na América, a sociedade que poderia ser considerada um território poliglota, restringe seus espaços acadêmicos ao inglês, idioma usado pela língua como difusão da cultura central e do patriotismo para eclipsar a pátria americana (LILIS *et al.*, 2010). O que, nas palavras do Professor Villaverde Cabral, “ se trata de um veículo de dominação cognitiva ao qual é obrigado a submeter-se quem, oriundo de outro universo linguístico, pretenda fazer carreira” (CABRAL, 2004, p. 2). Tal fato, exclui, diverge, tanto quanto dificulta não-falantes de inglês ao acesso às grandes universidades (LILIS *et al.*, 2010; GOMES; CISNEROS, 2020).

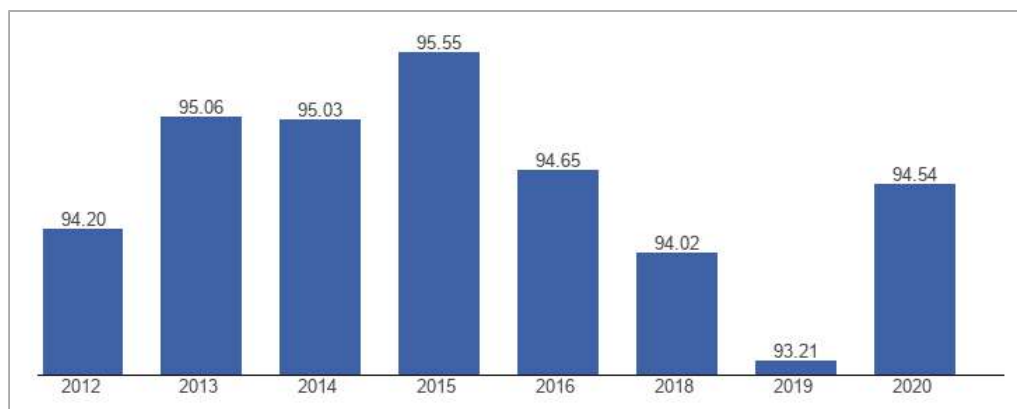
O status global do inglês é impactante não apenas no meio linguístico de publicações, mas no meio linguístico de trabalhos que são considerados citáveis - e, portanto, determinante sobre qual conhecimento (ou conhecimento de quem) pode circular. Além do mais, para as obras, [...] o inglês não pode ser visto como um meio transparente, que simplesmente ‘traduz’ o conhecimento de uma língua para outra; seu status dentro dos sistemas

³ Abrimos uma ressalva para o fato de que existe uma política pública para Educação Escolar Indígena que estabelece o bilinguismo no Brasil, porém, considerando a totalidade das escolas, de fato, esse contato é inexistente no caso das escolas não indígenas.

de avaliação global está na realidade dando forma ao que se considera ser o conhecimento, exemplificado potencialmente pelo privilégio conferido a citações em inglês e a exclusão de citações de trabalhos em outras línguas. (LILLIS *et al.*, 2010, p. 131).

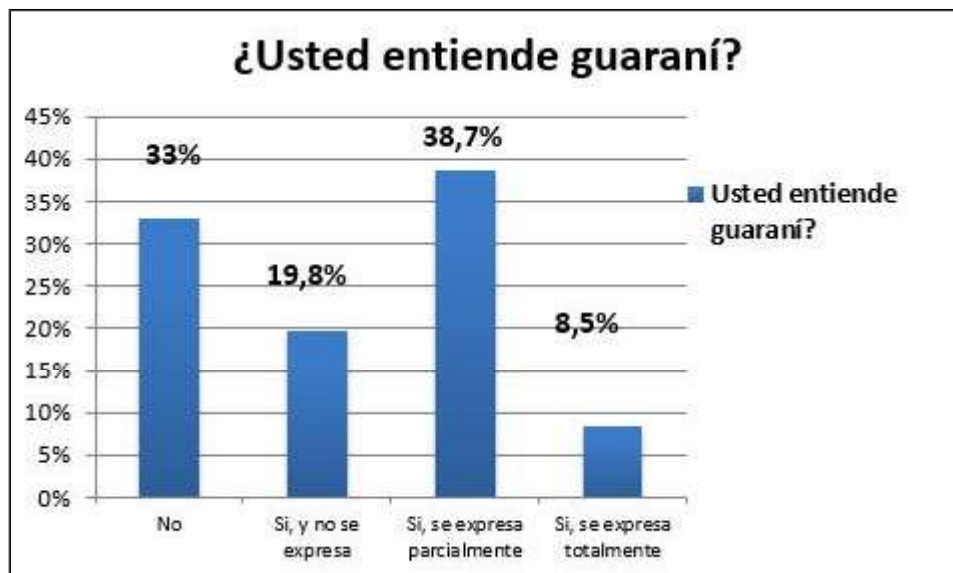
A desigualdade é especialmente evidente em sistemas sociolinguísticos. O mesmo acontece com o Paraguai quando restringe o acesso às informações, livros, textos acadêmicos, traduções transcritas do guarani ao castelhano (CHAMORRO, 2010; MELIÀ, 2010; 2011). E como bem sabemos, a restrição não é algo puramente natural, mas sim, além de estabelecer e refundar as diferenças, também é uma estratégia de apagamento histórico pré-colonial, iniciado pelo pensamento colonizador (CANCLINI, 2001; APPADURAI, 2013). Não que exista a ânsia pelo apagamento daquilo que não é propriamente europeu, mas o que foi feito no passado resultou numa escassez da história paraguaia mais profunda, dirimindo o conhecimento das tradições do guarani e do espanhol.

Figura 1 - Gráfico Educação no Paraguai



Fonte: Banco Mundial. O Banco Mundial fornece dados do Paraguai de 1982 a 2020. O valor médio durante este período foi o mínimo de 78.46 de porcentagens em 1982 e o máximo de 95.55 porcentagens em 2015.

Figura 2 - A língua Guarani no Paraguai



Fonte: Fabín Chamorro (2016-2020). Consulado General del Paraguay en Río de Janeiro.

2 LÍNGUA E PODER

Fundamentalmente existiria uma “ferida aberta”, no sentido dos gráficos acima, causados pela guerra paraguaia que ocorreu na segunda metade do XIX (CHAMORRO, 2004; 2010; MELIÀ, 1979; 1989). O que fora, nesse contexto, um instrumento por parte do Estado de domínio e servilidade, hoje é uma tentativa de interculturalidade não rara vezes frustrada. Os desafios começam no despreparo escolar para ensinar uma língua que não é unilateral, se atendo ao ensino do guarani castelhanizante (NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013).

A frustração do ensino da língua guarani se deve ao fato desta ter sido implementada nas escolas com objetivo unicamente escolar (MELIÀ, 2010; BASTOS LOPES, 2016). Ou seja, como entrar em contato com a face intercultural do país, se restringem o bilinguismo às escolas? Muitos autores têm evidenciado que o guarani paraguaio falado é radicalmente distinto e múltiplo do idioma lecionado nas escolas (NETO, 2017; VELÁZQUEZ, 2013; ZAJÍCOVÁ, 2009). Outro fator relevante, se situa no sentido de desconstruir um conceito de interculturalidade⁴ apenas como

aspectos majoritariamente benéficos vivenciados no Brasil em muitas teorias. A respeito dos tangenciamentos dos currículos na UNESCO:

Danielle Bastos: *A Unesco incentiva que a maioria dos países latinoamericanos possuam uma planificação de currículo para a Educação Indígena. Incentiva uma legislação de currículo nacional específica. O que pensa de uma legislação de currículo nacional para as populações muito distintas. Uma planificação nacional de currículo para todas as populações indígenas.*
Bartomeu Melià: *Em relação à Unesco, seus membros intelectualmente querem recuperar os saberes indígenas, anseiam resgatar a identidade desses povos. Entretanto, a UNESCO atua concretamente em diversos países onde, digamos, o elementar da interculturalidade não é compreendido. Muitos desses países têm uma visão muito colonial, ou seja, uma só língua, um só direito, uma economia. Não estão abertos à interculturalidade de fato; são ainda coloniais, sendo eles mesmos colonizados.*

Danielle Bastos: *E sobre a planificação nacional de currículo intercultural e bilíngue para as escolas indígenas que se difundiu na América Latina nos anos 1990? A respeito de um currículo planejado para todo país ?*

Bartomeu Melià: *O currículo nacional visa uma educação para pobres, disponibiliza uma educação para pobres, mas, de fato, esses povos são ricos em cultura e chegam à escola com uma bagagem cultural enorme, pois, foram educados desde o momento de nascer, desde o momento da concepção. Se os recursos da educação nacional forem pobres, os docentes oferecerão uma pobre educação, descartável e sem horizonte. (MELIÀ. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).*

Assim, a interculturalidade é associada à castelhanização ou à lusofonização dos idiomas nativos (MUÑOZ, 2019). Como sugere Melià, em entrevista concedida em uma de suas visitas ao Brasil, entre outros pontos que tangenciam a interculturalidade (convergências / afastamentos/ re-narrações), em sociedades de forte influência ameríndia, ainda protagonizamos as leis que incentivam os indígenas a aprenderem o idioma dominante, mas não incentivamos do mesmo modo uma sociedade a aprender um único idioma indígena.

Danielle Bastos: *A Unesco tem expressado que uma das questões problemáticas em relação à educação indígena são os diferentes, e em parte, divergentes significados que o termo <interculturalidade> tem adquirido na América Latina. Com base nas críticas levantadas no seu livro *Passado, Presente y Futuro de la Lengua Guarani* (2010), gostaríamos que falasse a respeito da interculturalidade.*

Bartomeu Melià: *Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque*

falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao “Outro”, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior parâmetros. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse contexto, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, contudo, nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade. (MELIÀ. Entrevista concedida à Danielle Bastos, 2016).

3 HIBRIDISMO EM DEBATE: “EL LENTO CAMBIO”

Todas as tentativas de assimilação cultural no Paraguai trazem à tona o que chamamos, pós-colonialismo (APPADURAI, 2013; BHABHA, 1998). São propriamente os efeitos da política, em parte teorizados por muitos autores ao longo do século XX, que fazem com que a pós-colonização e as re-narrativas da dor, do conflito ecoem na discussão moderna. A interculturalidade vem sendo uma tentativa de reinserção de culturas periféricas no cotidiano das sociedades, já significativamente colonizadas (BARTOLOMÉ, 2010). O ensino da língua guarani e os aspectos culturais da população indígena trazem o que poderíamos denominar de hibridismo, terceiro espaço, ou outro termo potencialmente correlato (BHABHA, 1998; CANCLINI, 2001).

Mikhail Bakhtin (2010) usou o conceito para agudizar o viés de rebeldia de casos polifônicos e fonéticos da linguagem. Na teoria pós-colonial o hibridismo foi, num primeiro momento, considerado como uma mera troca de artefato cultural. Assim, as teorias que insistem na reciprocidade dão pouca importância ao fator oposicionista e aumentam a dependência cultural de suas nacionalidades. O significado de hibridismo descrito por Homi K. Bhabha (1998; 2013) faz com que o indivíduo coloque suas percepções de mundo conflituoso e difratado, criando um grande espaço de dualidades com um possível potencial de reestruturar as

condições de dominação. Podemos afirmar que, “[...] negando a cultura imperialista imposta à autoridade conseguida pela violência e a alegação de autenticidade” (YOUNG, 1995, p. 75).

Partindo do momento de interdependência entre colonizador e colonizado e da falta de possibilidades da pureza estratificada das culturas, Bhabha, observa que os sistemas culturais são construídos num espaço chamado “terceiro espaço da enunciação” (BHABHA, 1998; 2013). Um espaço coletivo e contraditório, de onde se concebem fluxos culturais.

Por consequência desse aspecto, o hibridismo é o espaço qual a diferença cultural se concretiza. A hibridez da cultura pós-colonial localiza a resistência nas práticas contra-discursivas implícitas na ambivalência colonial e assim subverte o próprio suporte sobre o qual fixava-se o discurso imperialista, bem como o colonial (APPADURAI, 2013; ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1998).

Em síntese, podemos pensar que o Hibridismo no Paraguai se dá pela constante convivência entre o guarani e o castelhano dos cidadãos paraguaios pela utilização pela maioria dos falantes no país, porém, segue enfrentando desafios em relação às tendências de colonizar o conhecimento do castelhano. Os estudos guarani, nesse aspecto, deveriam servir não apenas como uma mera troca de informações culturais, mas como ferramenta para subverter e transformar a realidade do que vemos nas universidades, e assim, estabelecer uma cultura indígena mais difundida nos grandes meios e centros midiáticos.

Uma das questões apresentadas por Bartomeu Melià (2010), para justificar um hibridismo tão enfraquecido no Paraguai está, também, naqueles que iniciaram a defesa do bilinguismo unilateral: pessoas que, não necessariamente, eram bilíngues em guarani-castelhano. Aqui, agiremos em parcial concordância com este pensamento, levando em consideração que os intelectuais da época que defenderam o hibridismo linguístico no Paraguai não tinham relação com a situação dos bilinguizados indígenas (MELIÀ, 2010; 2011). Tal fato se torna mais evidente, quando os defensores do bilinguismo entendem que é essencial que o falante de guarani aprenda e reproduza seus conhecimentos em castelhano, uma vez que não é exigido do falante de castelhano o mesmo.

4 CONCLUSÕES

Podemos chegar, portanto, a dois pontos que devem ser abordados com o intuito de exemplificar o motivo de concordância com a fala de Melià (2010). O primeiro, já brevemente esclarecido, a falta de proximidade com as culturas indígenas pelos defensores do bilinguismo, que empobrece a força de ação e acaba invisibilizando a situação daqueles que apenas falam o guarani, ignorando as necessidades de se realizar um projeto político-pedagógico para que os falantes de língua indígena paraguaia consigam ascender nas academias com os seus próprios recursos linguísticos. Neste caso, assumiremos que as experiências, as relações íntimas com a cultura indígena, são fundamentais para compreender toda a complexidade de se trabalhar o guarani numa sociedade colonizada.

Por outro lado, levamos em consideração o interesse em se ensinar a língua do colonizador aos falantes de guarani, transformando-a em ferramenta de “empoderamento” para uma possível ascensão social e intelectual dos mesmos.

Consideraremos este último um fator, apesar de ir contra “o que se deve defender”----- uma equiparação de valores nas línguas castelhana e guarani, mas considerando-a uma estratégia de trazer aos ambientes acadêmicos cada vez mais falantes guaranis, para que estes tenham o que é necessário para iniciar uma espécie de subversão da academia linguística, uma reviravolta no eixo castelhano-ameríndio (BARTOLOMÉ, 2010; BESSA FREIRE, 2018). Segundo essa última acepção, é necessário equiparar-se diante a academia, para subverter padrões restritivamente lusófonos ou castelhanizantes.

A intenção desta apresentação de debates, portanto, não é defender uma ou outra proposta de bilinguismo, mas justapo-las e trazer uma reflexão sobre o conceito de interculturalidade, tanto em suas falhas, como em seus pontos positivos a serem considerados. A multivocalidade do hibridismo, nos permite compor um quadro “transcultural”, “intercultural”, entre o idioma dominante e o guarani no âmbito acadêmico, exacerbando suas diferenças sem apagá-las. Temos, assim, a variação bilíngue de um português indígena, falado pelas culturas de retomada de identidade e um castelhano guarani, no caso do Paraguai, que segue bilíngue, apesar dos aspectos diglóticos que sofrem nos meios formais e de comunicação do país.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. *The future as a cultural fact: essays on the Global Condition*. London: Verso, 2013.
- ASHCROFT, B; GRIFFITHS, G; TIFFIN, H. *Key concepts in post-colonial studies*. London: Routledge, 1998.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARTOLOMÉ, M. A. Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, Buenos Aires, v. 31, n. 1, p. 9-29, 2010.
- BASTOS LOPES, D. Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 289-98, 2016.
- BHABHA, H. *Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- BHABHA, H. *The Location of culture*. London: Routledge, 1998.
- CABRAL, M. V. Globalização, poder e cidadania. In: DERANI, C.; COSTA, J. A. (Ed.). *Globalização e Soberania*. Curitiba: Editora Juruá, 2004. p. 61-74.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Grijalbo, 1989.
- CATALUÑA. *Ley 1/1998, de 7 de enero*, de Política Lingüística. Cataluña: Boletín Oficial del Estado, 1998. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1998/BOE-A-1998-2989-consolidado.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- CHAMORRO, G. Imagens espaciais utópicas. Símbolos de liberdade e desterro nos povos guarani. *Indiana*, Berlin, v. 27, p. 79-107, 2010.
- CHAMORRO, G. *Teología guaraní*. Quito: Editora Abyyala, 2004.
- COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 2, n. 21, p. 579-86, 2013.
- CUNHA, M. C. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FREIRE, J. R. B. Changing policies and language ideologies with regard to indigenous languages in Brazil. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org.). *Multilingual Brazil*:

O ensino de Guarani nas escolas paraguaias e a questão do bilinguismo diglósico: uma interlocução com Bartomeu Melià

language resources, identities and ideologies in a globalized world. New York: Routledge, 2018. p. 27-40.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. Niños y niñas con VIH/SIDA en América Latina y el Caribe. *Desafíos Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, Santiago, n. 7, 2015.

GOMEZ, L. M.; CISNEROS, J. Dual language programs: questions of access in the state of Arizona. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 28, n. 18, p. 1-20, 2020.

LILLIS, T.; HEWINGS, A.; VLADIMIROU, D.; CURY, M. J. The geolinguistics of English as an Academic Lingua Franca: citation practices across English-Medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 110-35, 2010.

MALFACINI, A. C. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. *Revista Idioma*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MELIÀ, B. *Mundo Guaraní*. Asunción: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2011.

MELIÀ, B. *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC/ISEHF, 2010.

MELIÀ, B. A Experiência Religiosa Guarani. In: MELIÀ, B. et al. *Desafios da religião: o rosto índio de Deus*. [Tomo I, série VII]. São Paulo: Vozes, 1989. p. 293-347.

MELIÀ, B. *Educação Indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONSERRA, T. R. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: PAIVA, C.; PAIVA, G. (Org.). *Pensando as línguas indígenas na Bahia*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2011.

MUÑOZ, C. H. Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 39, n. 109, p. 317-38, 2019.

NETO, J. R. M. Bilinguismo paraguaio e sua relação sociocomunicativa. *Revista Lampejo*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 199-209, 2017.

PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006. p. 353.

VELÁZQUEZ, I. A. *El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita*

de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB. 2013. 146f. Dissertação (Magíster en Escritura y Alfabetización)- Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2013.

YOUNG, R. *Colonial Desire: hybridity in theory, culture, and race*. London: Routledge, 1995.

ZAJÍCOVÁ, L. *El bilingüismo paraguayo: usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madri: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009.

Sobre os autores:

Danielle Bastos Lopes: Pós-doutoranda na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Pós Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História Social e graduada em Pedagogia pela UERJ. Professora adjunta e Procientista na UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) na UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Ameríndios e Fronteiras (GEAF-CNPq). **E-mail:** daniellebastoslopes@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

Paloma de Araújo Pontes: Formada em Letras - Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo sido bolsista de PIBID, iniciação à docência da UERJ no projeto Pensando Culturas Ameríndias. Docente de Letras – Literatura. **E-mail:** paloma.araujoportes@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6755-7423>

Recebido em: 05/07/2022

Aprovado para publicação em: 22/09/2022

A trilha etnoecológica da aldeia Yvy Poty: reflexões sobre a epistemologia Mbya Guarani

The ethnoecological trail of the Yvy Poty indigenous village: reflections on the Mbya Guarani epistemology

Luana Barth Gomes¹

Cristine Gabriela de Campos Flores²

Cledes Antonio Casagrande²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.874>

Resumo: Este ensaio, decorrente de pesquisas no campo da educação, com foco nos saberes e nas práticas pedagógicas dos Mbya Guarani, tece reflexões que emergiram durante uma vivência de estudos na aldeia Yvy Poty, localizada no município de Barra do Ribeiro, no estado do Rio Grande do Sul. Nesta ocasião, percorremos uma trilha etnoecológica, construída pela comunidade, como um espaço educativo de manutenção da cultura e de compartilhamento de saberes e de metodologias Mbya Guarani com não indígenas. O objetivo do texto consiste em compreender elementos da epistemologia Mbya Guarani a partir da vivência da trilha etnoecológica Yvy Poty. Para interpretar os dados, utilizou-se a abordagem hermenêutica, por meio da qual foi possível compreender que a oralidade, o coletivo, as emoções e o território são elementos constitutivos da epistemologia Mbya Guarani.

Palavras-chave: Epistemologia Mbya Guarani; saberes indígenas; metodologias indígenas; educação intercultural.

Abstract: This paper, resulting from a research study in the field of education, focused on the knowledge and pedagogical practices of the Mbya Guarani, makes reflections that emerged during a study experience in the village Yvy Poty, located in the County of Barra do Ribeiro, in the State of Rio Grande do Sul. On this occasion, we walked an ethnoecological trail, built by the community, as an educational space for maintaining the culture and sharing Mbya Guarani knowledge and methodologies with non-indigenous people. The purpose of this paper is to understand elements of the Mbya Guarani epistemology arised from the experience of the Yvy Poty ethnoecological trail. To interpret the data, the hermeneutic approach was used, through which it was possible

¹ Colégio Israelita Brasileiro, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

to understand that orality, collective, emotions and territory are constitutive elements of the Mbya Guarani epistemology.

Keywords: Mbya Guarani epistemology; indigenous knowledge; indigenous methodologies; intercultural education.

1 INTRODUÇÃO

Krenak, Lopes e Peixoto (2021) entendem a epistemologia como um modo de saber, pensar e aprender a realidade. As metodologias são compreendidas por esses autores como os modos de se ensinar e compartilhar o conhecimento. Em relação às epistemologias e metodologias indígenas, Krenak, Lopes e Peixoto (2021) as definem como os caminhos do conhecimento, da produção de literatura, da ciência e da medicina de cada povo. Importa salientar que os caminhos estão relacionados com suas ontologias e axiologias, ou seja, com os modos de ser e viver dos povos originários.

O pensamento hegemônico ocidental constrói barreiras, limita e até impossibilita o reconhecimento de outras formas de compreender e interpretar o mundo. Desta forma, epistemologias e metodologias como as dos povos indígenas são desconsideradas, menosprezadas e apagadas, de maneira que tudo o que discorde ou difira do conhecimento tido como oficial é subalternizado. Esse é o caso dos saberes ancestrais do povo Mbya Guarani, quase totalmente desconhecidos no Brasil, mas que ainda resistem e possuem potencial formativo para nos questionar e nos ensinar outros modos de ser e de conviver em harmonia com a natureza, com o tempo e com a comunidade.

Este ensaio, decorrente de pesquisas no campo da educação, com foco nos saberes e nas práticas pedagógicas dos Mbya Guarani, tece reflexões que emergiram durante uma vivência de estudos na aldeia *Yvy Poty*³, localizada no município de Barra do Ribeiro, no estado do Rio Grande do Sul, onde residem cerca de 70 pessoas do povo Mbya Guarani.

Durante esse encontro, uma espécie de partilha intercultural, dentre a diversidade de experiências e aprendizados, os pesquisadores foram convidados

³ Flor da Terra em Guarani. Os termos utilizados aqui estão escritos na grafia usada pelos indígenas do povo Mbya Guarani do Rio Grande do Sul. É importante lembrar que há variações na escrita em cada parcialidade Guarani.

a refletirem sobre as diferentes formas de conhecimento e métodos de aprendizagem vinculados ao povo Mbya Guarani. Os ensinamentos vivenciados nesta experiência serão analisados neste ensaio e correlacionados a outros dados de pesquisas anteriores, cujo foco centrava-se nos estudos interculturais, na pedagogia Mbya Guarani e nos processos formativos inerentes ao *mbya reko*⁴. Dessa forma, o objetivo deste texto consiste em compreender elementos da epistemologia Mbya Guarani a partir da vivência da trilha etnoecológica *Yvy Poty*.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da abordagem hermenêutica. De acordo com Hermann (2002), a reflexão hermenêutica possibilita uma forma de produção do conhecimento por meio do ato de compreender e interpretar os sentidos e significados expressos na linguagem e no vivido. Diferentemente do pensamento moderno, no qual há a separação entre sujeito e objeto, a hermenêutica considera o processo da compreensão e interpretação como um exercício de comunicação e de diálogo. Nessa perspectiva, temos como referência a abordagem hermenêutica desenvolvida por Rodolfo Kusch, em sua pesquisa com povos andinos. O autor elaborou suas reflexões a partir de conversas e de registros realizados por meio de fotografias, áudios e anotações, considerando não só o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, mas também seus silêncios e ausências. Kusch (2007) fez mais do que ouvir e interpretar pensamentos diferentes dos seus – sua atitude metodológica consistiu no esforço em acompanhar o outro em seu sentido, posicionar-se em conjunto e não projetar no outro seus próprios códigos. Da mesma forma, buscamos desenvolver um diálogo e uma postura de abertura que nos possibilitasse acompanhar os sentidos presentes na trilha etnoecológica da comunidade *Yvy Poty*, analisando como essa experiência nos tocou e quais compreensões sobre a epistemologia Mbya Guarani emergiram a partir desse encontro.

O ensaio está organizado em três partes. A primeira parte refere-se ao percurso metodológico da vivência de estudos, apresentando informações sobre o povo Mbya Guarani, as etapas da trilha etnoecológica *Yvy Poty* e a coleta de dados. A segunda discute os conceitos de conhecimento e método e quais compreensões desses conceitos são consideradas válidas pela ciência moderna e pelo

⁴ Modo de ser Mbya Guarani. O *mbya reko* é a forma como se dá a transmissão de saberes culturais entre os Mbya Guarani e ocorre, principalmente, por meio da tradição oral, das aprendizagens no seio familiar e comunitário (GOMES, 2022).

pensamento científico. Em seguida, analisamos a vivência na trilha etnoecológica *Yvy Poty*, a partir de quatro elementos que interpretamos como constituintes da epistemologia Mbya Guarani, a saber: a) a oralidade; b) o coletivo; c) as emoções; d) o território.

2 A VIVÊNCIA DE ESTUDOS NA TRILHA ETNOECOLÓGICA YVY POTY

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o contingente indígena, no Brasil, totaliza 896.917 pessoas, correspondendo a 0,47% da população total do país. Desses, 324.834 vivem nas áreas urbanas e 572.083 nas áreas rurais, totalizando 305 povos e 274 línguas.

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Mbya, Kaiowa, Nhandewa, Chiripá, Kaingá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembukuá, entre outros. Esse povo vive em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina e se diferencia internamente em diversos grupos muito semelhantes entre si, nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e distintos no que diz respeito às tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente⁵.

No Brasil, estão presentes as seguintes parcialidades: Mbya Guarani⁶ (7.000 pessoas vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Pará, Rio de Janeiro, São Paulo e Tocantins), Nhandeva Guarani⁷ (13.000 pessoas vivendo nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e São Paulo) e Kaiowá Guarani⁸ (31.000 pessoas vivendo em Mato Grosso do Sul).

O povo Mbya Guarani se organiza a partir do *mbya reko* e seus conhecimentos são compartilhados de geração em geração, priorizando a oralidade. Nessa

⁵ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 29 mai. 2022.

⁶ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya. Acesso em: 29 mai. 2022.

⁷ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva. Acesso em: 29 mai. 2022.

⁸ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1. Acesso em: 29 mai. 2022.

cultura, os mais velhos são considerados os mais sábios e desempenham um papel importante na formação das crianças e dos jovens, seja por meio de seus ensinamentos ou conselhos sobre o modo de vida tradicional.

No dia 30 de abril de 2022, realizou-se uma vivência de estudos promovida pelos cursos de graduação em História e Pedagogia, articulados com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a Aldeia *Yvy Poty*, localizada no município de Barra do Ribeiro, no Estado do Rio Grande do Sul, onde residem cerca de 70 pessoas do povo Mbya Guarani.

A visita se deu em algumas etapas educativas. Ao chegarem, os pesquisadores e estudantes foram recepcionados com dança e canto tradicionais e ensinados a fazer a saudação “*aguyjevete*”⁹ na língua Mbya Guarani. Em seguida, o Cacique Karái Hyapua¹⁰ mostrou a escola da aldeia e pediu para que todos, em círculo, se apresentassem. Após, falou aos presentes sobre a história da aldeia e sobre o modo de vida Mbya Guarani.

A escola da aldeia é motivo de orgulho. Segundo o professor Verá Tupã¹¹, é nesse espaço que os Guarani podem aprender sobre o mundo *jurua*¹², pois eles vivem em dois mundos diferentes- Ocidental e Mbya Guarani (QUEM CONTA UM CONTO, 2021). A escola no território indígena¹³ é um movimento imprescindível para as aldeias Guarani existentes em meio aos centros urbanos. Como salientou o professor Verá Tupã, estando entre os *jurua*, surgiram diversas necessidades, como o conhecimento da língua portuguesa, noções básicas de matemática,

⁹ Gratidão, reverência sagrada em agradecimento a Nhanderu.

¹⁰ Os Guarani possuem dois nomes: um em Guarani, pelo qual são reconhecidos em sua comunidade, e o nome que consta no seu registro civil. Entre os *jurua*s, é conhecido como Santiago Franco.

¹¹ Entre os *jurua*, é conhecido como Gerônimo Franco. Em sua participação no segundo episódio do podcast *Quem Conta um Conto*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7ele5fiViE2H3Qb7YBy862?si=diVciTe-R3yEZlHMnmouKQ>. Acesso em: 07 jun. 2022.

¹² Não indígena.

¹³ A educação escolar Mbya Guarani, por direito, possui um currículo específico, intercultural, bilíngue e diferenciado. Apesar disso, os órgãos públicos, como a Secretaria Estadual de Educação, nem sempre contam com profissionais não indígenas que compreendem a importância e as especificidades da escola intercultural, pois a olham desde a perspectiva ocidental e, por isso, não são capazes de sustentarem seus direitos legais.

conhecimento da legislação brasileira, dentre outras questões. Nessa perspectiva, a escola representa uma ponte que faz a mediação intercultural entre os Guarani e os não indígenas (GOMES, 2022).

Após esse momento na escola, foi realizada uma caminhada pela trilha etnoecológica *Yvy Poty*, conduzida pelo professor Verá Tupã. Durante a caminhada, o professor compartilhou seus saberes sobre a mata, relacionando cada etapa do trajeto à cosmovisão de seu povo. Em um momento, todos foram convidados a sentar em volta da fogueira para ouvir algumas canções tradicionais, ter a experiência de socar a semente do milho no pilão, aprender mais sobre o manejo e cultivo das plantas sagradas e o sobre modo de vida Mbya Guarani. Ao final da trilha, retornamos à aldeia para um momento de confraternização, com lanche coletivo, exposição e venda de artesanato e nos despedimos.

A construção da trilha etnoecológica *Yvy Poty* era um sonho do professor Verá Tupã pois entendia que a sala de aula não era suficiente para transmitir às crianças todos os ensinamentos da cultura Guarani. Após escrever seu projeto e enviar às autoridades competentes, a comunidade *Yvy Poty* recebeu o financiamento para o material da trilha, que foi construída pelo professor juntamente com as crianças da escola. Segundo Verá Tupã, a construção da trilha foi uma grande aprendizagem para toda a comunidade e, hoje, também serve como um espaço educativo para que os *jurua* possam ouvir, vivenciar e compreender um pouco da cultura Mbyá Guarani (QUEM CONTA UM CONTO, 2021).

A pesquisadora Laura Nelly Serres Mansur¹⁴ analisa que a ordenação da trilha, desde a chegada até o momento da despedida, é uma metodologia desenvolvida pelos Mbyá Guarani da comunidade *Yvy Poty* para ensinar aos *jurua* aspectos de sua cosmovisão. Trata-se de uma vivência profunda na qual até mesmo o silêncio ensina e convoca à reflexão. Para essa pesquisadora, a comunidade procura modos de depositar a semente de sua sabedoria no *jurua* para que sua ancestralidade, que está adormecida, acorde; e defende que a trilha é fonte fecunda de sabedoria ancestral, que junto com a palavra viva Guarani, possibilita transformações no modo como o não indígena vê o indígena, ou seja, um espaço

¹⁴ Em sua participação no segundo episódio do *podcast Quem Conta um Conto*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7ele5fViE2H3Qb7YBy862?si=diVciTe-R3yEZIHmnmouKQ>. Acesso em: 7 jun. 2022.

educativo potente para a superação de preconceitos, estereótipos e invisibilidades (QUEM CONTA UM CONTO, 2021).

Tettamanzy (2021) afirma que, durante a vivência nesta trilha etnoecológica, o professor Guarani partilha com os não indígenas a forma de seu povo estar no mundo, ou seja, uma maneira de viver que é herdeira de técnicas sofisticadas de cultivo e manejo ambiental, que permitem administrar os ciclos de fartura e escassez com base nos rituais e celebrações que conectam os mundos biofísico, humano e sobrenatural. Por isso, durante o percurso da trilha, ocorre a convivência com os animais, a ritualização junto ao fogo, a escuta dos cantos e instrumentos tradicionais e o compartilhamento dos alimentos que possuem significados cosmológicos.

Durante a vivência de estudos, foram feitas algumas fotos e filmagens, além de anotações em um diário de campo, sistematizadas logo após deixarmos a aldeia. Durante a experiência, buscamos observar, ouvir, sentir e guardar na memória os sentidos que aquele encontro nos proporcionou. Esse material foi utilizado como fonte de dados para as reflexões apresentadas nesse ensaio.

3 SABERES, CONHECIMENTOS E MÉTODOS NAS PESQUISAS COM POVOS INDÍGENAS

A pesquisa com povos indígenas pressupõe descolonizar a forma como se pensa, abrindo-se à pluralidade dos modos de compreender e de viver no mundo. Não é possível aprender com a cultura Mbya Guarani a partir de olhos ocidentais sem prévia preparação e conhecimento sobre esse povo ou sobre os demais povos originários.

A pesquisadora Maori Linda Tuhiwai Smith defende que o currículo das universidades molda a forma com a qual se reproduz o conhecimento. A autora pontua que os conhecimentos acadêmicos são organizados em torno da ideia de disciplinas e campos do conhecimento, os quais estão profundamente intrincados entre si e compartilham bases genealógicas que remontam filosofias clássicas e iluministas. A maioria das disciplinas “tradicionais” é fundada em uma visão cultural de mundo que ou é antagônica a outro sistema de crenças ou não conta com uma metodologia para lidar com outros sistemas de conhecimento (SMITH, 2018).

Por isso, quando falamos sobre povos indígenas, é necessário ter em mente que, muitas vezes, as ideias transmitidas nas escolas e nas universidades partem de um pensamento hegemônico construído pela colonização, não fazendo jus aos saberes e conhecimentos ancestrais desses povos. Tal atitude invisibiliza a pluralidade de povos, culturas, línguas e cosmovisões dos povos originários (FLORES; GOMES; CASAGRANDE, 2022).

Levando isso em consideração, emergiu uma vertente teórico-metodológica, denominada estudos descoloniais, que estuda formas de repensar e romper com esse processo. A expressão “descolonização” tem sido utilizada por autores da América Latina na realização da crítica ao colonialismo e ao ocidentalismo. Ela representa grupos que têm sido subalternizados e silenciados ao longo dos anos, que agora reivindicam o reconhecimento de suas novas e próprias epistemologias e metodologias. Os termos “colonialismo”¹⁵ e “imperialismo”¹⁶ foram cunhados na transição do século XIX para o XX e tornaram-se indispensáveis para o entendimento das diferentes dinâmicas de expansão do capitalismo moderno no interior do sistema interestatal (BALLESTRIN, 2017). A descolonização surge como uma oposição crítica à colonização.

A opção descolonial¹⁷ pressupõe aprender a desaprender, já que fomos educados a partir de um modelo de razão imperial e colonial, que desdobrava-se em um modelo único de ciência, de escola e de universidade. O conhecimento ocidental foi construído nos fundamentos culturais do grego, do latim e das seis línguas imperiais europeias (MIGNOLO, 2008), ignorando a diversidade de povos, línguas, crenças e saberes existentes. Ao escolher esse modo de pensar crítico, opta-se por uma desconstrução da forma como se conhece a história, a cultura e a relação com outros povos.

¹⁵ O colonialismo facilitava a expansão do imperialismo, assegurando o controle europeu, o que necessariamente implicava o domínio e a subjugação dos povos indígenas (SMITH, 2018).

¹⁶ O imperialismo era o sistema de controle que mantinha os mercados e os investimentos de capital. Concentra-se na exploração e na dominação dos povos indígenas (SMITH, 2018).

¹⁷ O termo “descolonial” tem sido revisado e discutido por alguns pesquisadores, que preferem utilizar “decolonial”. Pode-se compreender o conceito de descolonial como o movimento empreendido para superar o colonialismo. Já o conceito de decolonial refere-se ao esforço em romper radicalmente com a colonialidade, ou seja, com as relações de dominação que perduram mesmo após o fim do colonialismo. Neste texto, optamos por “descolonial”, para sermos fidedignos ao termo utilizado pelos autores que estamos referenciando (cf. MALDONADO-TORRES, 2008; MIGNOLO, 2008).

Houve um caminho para que o coletivo dos pesquisadores chegasse até o termo descolonização. Entre os anos 1950 e 1960, os Estudos Culturais ganharam evidência. Esse campo se dedicava a estudar a teoria do conhecimento acadêmico como uma prática política, afirmando que o saber não é neutro.

Os Estudos Subalternos ficaram conhecidos entre 1970 e 1980 e tomavam como referência o contexto sul-asiático, mais especificamente a circunstância indiana, realizando uma crítica ao pós-colonialismo. O termo “subalterno” referia-se a grupos que foram lançados à margem. Por volta de 1980, emergiram os estudos pós-coloniais. Tal linha de pensamento se dedicava a pesquisar teorias com enfoque em povos e sociedades que sofreram o processo de colonização, evidenciando relações de opressão e preconceito.

No final dos anos 1990, surge o grupo Modernidade/Colonialidade, promovendo uma renovação teórica com importantes implicações políticas. A revisão dos fundamentos do conhecimento, instituições e valores ocidentais, subsumida no termo “colonialidade”, permitiu aos diversos membros do grupo desenvolverem estratégias de pesquisas e intervenções teóricas críticas orientadas por uma ética libertária. Foram iniciativas que partiram das universidades e visaram instaurar uma relação orgânica com os modos de resistência, visões de mundo e utopias dos povos e grupos sociais que sofreram, ao longo da história, um reatualizado processo de silenciamento, que tem na globalização neoliberal sua face mais contemporânea (FREITAS, 2018). Ocorre, então, o que ficou conhecido como “Giro Descolonial”, colocando em debate a colonização como componente constitutivo da modernidade e a descolonização como inúmeras estratégias e formas de contestar que visam a uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer (MALDONADO-TORRES, 2008).

Apesar desses movimentos e avanços, Smith (2018) denuncia o racismo institucional nas universidades. Segundo a autora, a forma assumida pelo racismo dentro do ambiente acadêmico está relacionada às maneiras como o conhecimento está estruturado, bem como à estrutura organizacional que o governa. O isolamento das disciplinas, a cultura da instituição que lhes dá suporte e os sistemas de gerenciamento e governança: tudo funciona de forma a proteger os privilégios já estabelecidos.

Durante muitos anos, a ciência foi dominada por concepções ocidentais de poder, exploração e dominação. Não é à toa que há desconfiança, por parte

dos povos originários, quando um pesquisador não indígena, principalmente se for desconhecido, solicita autorização para pesquisar em terras indígenas. Por muitas vezes, o saber dos indígenas foi apropriado por pesquisadores sem que houvesse nenhuma contrapartida para as comunidades envolvidas. Nesse sentido, Dorneles e Arenhaldt (2016) defendem que em práticas de pesquisa em contextos sociais marcados pela dor, pelo abuso e pela violência, é muito importante que o pesquisador se mostre sensível, assumindo uma postura suave, leve e disponível para a escuta aberta, permanecendo atento e vigilante à complexidade do que se mostra nas redes de interações.

Smith (2018) divide a pesquisa com os povos originários em dois tipos: *insider*¹⁸ e *outsider*¹⁹. Segundo a autora, na pesquisa *outsider*, para convencer uma comunidade indígena a participar de um estudo desse tipo, é necessário um amplo conhecimento do paradigma de pesquisa e habilidade para construir uma justificativa sofisticada e honesta. Nem todas as comunidades indígenas são avessas a tais projetos: elas tendem a ser convencidas não pelo desenho técnico, mas pelas “boas” e claras intenções dos pesquisadores .

Na pesquisa *outsider* com os povos indígenas, ainda conforme Smith (2018), é importante que o pesquisador tenha conhecimento prévio sobre o povo que vive no local onde será realizada a investigação e, de preferência, possua uma relação já estabelecida com membros da comunidade. A ética na pesquisa é fundamental e deve pautar a relação entre o pesquisador *outsider* e os pesquisados. A aldeia onde ocorre a pesquisa deve ser consultada sobre as informações que constam no trabalho, opinando sobre o que fica ou não no trabalho do pesquisador *outsider*.

Como exemplo dessa aproximação, a experiência de estudos na trilha etnoecológica da aldeia *Yvy Poty* foi planejada por educadoras que trabalham com o povo Mbya Guarani há muitos anos. Os *jurúá* foram orientados em relação à forma como deveriam interagir com pessoas que pertencem a outra cultura, sempre de forma respeitosa e aberta aos novos conhecimentos que ali seriam vivenciados. Antes do deslocamento, foi dialogado sobre o direito de imagem e que seria necessária a permissão de alguma liderança para fotos e gravações, o que foi anuído pelo Cacique.

¹⁸ Pesquisador da própria comunidade indígena.

¹⁹ Pesquisador de fora da comunidade indígena, na maior parte das vezes não indígena.

Também acreditamos que seja importante mencionar que nós, pesquisadores e autores deste artigo, também temos uma caminhada junto aos povos indígenas, em especial ao povo Mbya Guarani. Enquanto *outsiders*, entendemos a importância de uma aproximação ética e respeitosa, lembrando que ali somos *jurua*, devemos estar abertos a ampliar nossos olhares e compreensões ante essa fonte ancestral.

Concordamos com Dorneles e Arenhaldt (2016) quando defendem que as disposições ético-estético-afetivas na pesquisa se manifestam em processos, práticas, atitudes e procedimentos que possibilitam uma visão de globalidade, de conjunto e de expressões do todo. Esses processos e práticas permitem que se perceba e se acolha a pluralidade, a diversidade de saberes, as manifestações culturais e as outras tantas formas de vida e expressão da existência. São atitudes e procedimentos em que se percebe e se vê o outro. E se adquire a capacidade de se colocar no lugar desse outro, que é diferente de nós, nas suas múltiplas formas de ser, estar, existir, mover e relacionar.

É importante ressaltar, em especial aos pesquisadores *outsiders*, que se faz necessário assumir, acima de tudo e para além da burocracia, um comportamento ético na pesquisa com os povos indígenas, seja ao inserir-se nas comunidades, ou mesmo ao esperar o aceite da aldeia. É importante que as lideranças entendam qual será a pesquisa, que retorno efetivo a comunidade terá com ela, ir conhecendo e adentrando aos poucos no campo, respeitar tempos e espaços outros²⁰.

Conforme Leite (2021, p. 109),

Legitimar outros pensamentos e construtores de conhecimentos, fugir da subjetividade moderna, que tenta impedir a emergência de outras epistemias e concentra-se em métodos cartesianos, deslegitimando sensações e emoções. A lógica que fragmenta e enfraquece os sentidos, separando no humano razão e emoção, limitando sua capacidade de compreender que uma árvore não é apenas um tronco, mas um complexo de ligações que une sua copa e sua raiz [...]. Partindo desse pressuposto, os saberes originários são negados, pois não são fragmentados, limitados e individualizados, é o todo que constitui uma cosmologia singular.

²⁰ Para o povo Mbya Guarani, a língua materna é parte de sua identidade, já que esta está interligada à sua espiritualidade, seus saberes e suas práticas culturais. Por este motivo, é relevante que o pesquisador que deseje trabalhar com esse povo tenha o conhecimento básico da língua Guarani.

A epistemologia indígena é desafiada o tempo todo pelo pensamento hegemônico para que prove sua verdade, sua ciência. Desta forma, cada vez mais o pensamento originário é subalternizado pela ciência ocidental. A descolonialidade desafia essa visão, desconstruindo a lógica colonial que apaga e inferioriza outras culturas.

Neste tópico, refletimos sobre algumas barreiras construídas pelo pensamento hegemônico que dificultam o reconhecimento dos saberes indígenas e suas metodologias. Observou-se que a descolonialidade busca evidenciar outros saberes, métodos e epistemes, relacionando-se assim à pesquisa com povos indígenas, já que o pesquisador ocidental deve despir-se de conhecimentos vinculados ao colonialismo e ao imperialismo. A sociedade ocidental costuma impor as suas epistemologias e metodologias, até mesmo quando falamos em pesquisas *insider*. Isso mostra como o espaço acadêmico ainda é excludente e pouco aberto ao diálogo inter-epistêmico.

4 UMA LEITURA SOBRE ELEMENTOS DA EPISTEMOLOGIA MBYA GUARANI

Os ciclos ou estações movimentam-se, tendo no centro *Nhandecy*, a Mãe Terra, que dança com a tarefa de tornar-se uma Estrela Mãe. Cada ciclo reflete-se em provas, desafios, aprendizados para todos os reinos. O primeiro ciclo foi regido por *Jakairá*, a divindade responsável pelo espírito, pela substância, pela neblina e pela fumaça. O segundo ciclo, por *Karáí Ru Ete*, a divindade responsável pelo fogo e pela luz. O terceiro círculo, por *Tupã*, a divindade responsável pelos raios, trovões e águas. O quarto ciclo, por *Nhamandu*, que se responsabiliza pela terra, mas é o Grande Mistério. *Nhamandu* antecede todos os ciclos e permeia todos; é a Grande Unidade, embora seja um ser tribo. (JECUPÉ, 1998, p. 21).

A epígrafe supracitada explica os ciclos de criação de *Nhandecy*²¹. Na cosmologia Guarani, natureza, divindades e seres humanos se entrelaçam em uma dança cósmica, na qual são parte e formam o todo. Um não existe caso seja dissociado do outro. Cada deus se relaciona com um elemento fundamental e sagrado da natureza. Inspirados por essa narrativa mitológica, analisamos a vivência na trilha etnoecológica *Yvy Poty*, a partir de quatro elementos que interpretamos

²¹ A Mãe Terra, na língua Guarani.

como constituintes da epistemologia Mbyá Guarani, a saber: a) a oralidade; b) o coletivo; c) as emoções; d) o território.

4.1 Yvytu²²: soprando palavras

Saber que o silêncio é sagrado
E só através dele a mata vem falar
Aprender a ouvir com paciência
Uma, duas, três vezes, sem reclamar.
(KAMBEBA, 2020, p. 35).

Enquanto nos preparávamos para partir rumo à aldeia, uma das professoras responsáveis pela saída de campo alertou aos pesquisadores e estudantes para que tivessem cuidado com o tom da voz e para que evitassem fazer muitos ruídos enquanto estivessem em *Yvy Poty*: “você vão perceber que esse povo é muito silencioso”. Mesmo que já tivéssemos uma aproximação com os Guarani, o ritmo tranquilo e o silêncio da aldeia sempre nos toca. Quando estamos nesse território, percebemos quantas palavras e ruídos desnecessários estamos acostumados a fazer.

Para o povo Mbyá Guarani, a palavra é tão importante que *nhe'ẽ* “significa tanto palavra como alma” (TETTAMANZI, 2021, p. 16). De acordo com Tettamanzi (2021), o ato de criar palavras está associado à neblina, uma emanção da terra que é um ser que respira, o vento é a respiração da terra. Dessa forma, nas culturas indígenas, a oralidade tem em si uma força criadora; não se fala por falar, os Mbya Guarani escolhem bem as palavras e o momento correto para soprá-las.

O processo de nomeação, por exemplo, que ocorre no primeiro ano de vida, é um dos principais rituais Mbya Guarani denominado *Nhemongaraí*. Nesse ritual, há um assento do espírito, denominado *nhe'ẽ*, na matéria-corpo da criança. Há também um prenúncio de que um Guarani é filho da divindade que está enviando o nome/espírito (MENEZES; BOECHAT, 2020).

Para o povo Guarani, a palavra é sagrada, é sopro do coração, diferente da intelectualização que a escrita sugere para a vida no ocidente. A própria palavra *mbya*²³ significa “soar do coração”. É por isso que, em muitos momentos, as

²² Em Guarani, a palavra significa vento.

²³ Mby= coração; a= ar, som. A tradução literal seria “soar do coração” (MENEZES; BERGAMASCHI,

peças Mbya Guarani silenciam, pois a palavra tem que sair do coração, tem que ser inspirada por ele (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009). Embora a escrita tenha sido adotada nas escolas Mbya Guarani, a oralidade tem maior peso na educação por meio do *mbya reko*. O ensino dentro da cultura envolve a escuta atenta e a fala inspirada.

O mundo ocidental tem a escrita como principal instrumento de formalização do conhecimento. No pensamento eurocêntrico, a oralidade tem um *status* inferior à escrita, de modo que sociedades que têm a oralidade como base para transmissão de saberes são consideradas primitivas e atrasadas. Essa talvez seja uma barreira importante e que deve ser superada por todos aqueles que desejam dialogar com o povo Mbya Guarani, especialmente pesquisadores e educadores.

Mesmo com o crescimento da literatura indígena e com a diversidade de textos acadêmicos escritos por autores indígenas- como uma adaptação de sua cultura e como um movimento de resistência ao apagamento da mesma- as fontes orais ainda são muito mais vastas. Além disso, os saberes dos Guarani estão expressos em todas as formas de manifestação de sua cultura, na dança, no canto, no artesanato, na roça e nos rituais religiosos. Nessa perspectiva, Margolin (2006, p. 106-107) analisa que:

Nas culturas que não se baseiam na escrita, a instrução pode ser mais bem preservada se condensada em uma história[...]. Essa estratégia é válida, mas acho que tem algo mais: a percepção de que os animais, as plantas e tudo mais que vemos tem algo a nos ensinar, que as lições importantes da vida não são privilégios só das pessoas, mas fazem parte do mundo maior. O mundo contém coisas que precisamos saber que são importantes demais para serem deixadas unicamente para os seres humanos e que essas lições essenciais estão embutidas nos animais, plantas, montanhas e rios à nossa volta. O ato de aprender, em resumo, não ocorre apenas numa determinada relação deliberada de ensino-aprendizagem entre pessoas. O mundo todo é professor.

Na importância da fala, está implícita a relevância da escuta. Ao compartilhar o dia-a-dia de sua aldeia, Kerexu²⁴ afirma que a partir da oralidade seu povo Mbya Guarani constrói e transmite saberes; e conta que a fala dos anciãos e dos mais

2009).

²⁴ Entre os *juruá*, é conhecida como Ivanilde da Silva.

velhos acontece nas manhãs e tardes de conversa ao redor do fogo, tomando chimarrão. Nesses momentos, “há uma escuta sensível dos jovens, com olhar de admiração pelos mais velhos, por poder receber esta sabedoria” (SILVA, 2022, p. 9).

As narrativas mitológicas são fonte de sabedoria ancestral dos Mbya Guarani. Elas são contadas de forma oral, de geração em geração, e preservam a tradição milenar que sustenta esse povo. Para Smith (2018), as histórias são um meio de perpetuar as crenças e os valores de uma cultura, na esperança de que as novas gerações cuidem delas e as transmitam. A história e seu contador servem ambos para conectar o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com o povo e o povo com a história.

Momaday (1997), indígena do povo estadunidense Kiowa, defende que é da natureza da tradição oral que ela permaneça relativamente constante; as línguas mudam devagar porque há um grande investimento por parte da sociedade envolvente. Alguém que vive somente da tradição oral pensa na linguagem da seguinte forma: minhas palavras existem na dimensão da minha voz. Se não falo com cuidado, minhas palavras são desperdiçadas. Se não escuto atentamente, as palavras se perdem. Se não lembro com cuidado, frustra-se a própria razão de ser das palavras. Esse respeito pelas palavras sugere uma moralidade inerente na compreensão e no uso que o homem faz da linguagem.

A oralidade é um dos elementos fundamentais da epistemologia do povo Mbya Guarani. É através dela que as novas gerações aprendem e que a tradição tem sua continuidade. Mais do que o ato de contar histórias e mitos, a oralidade trata da própria cultura expandindo-se, emaranhando-se entre os novos membros, de tal forma a criar raízes profundas, que fortalecem e sustentam as novas gerações. E é ao redor do fogo que a mágica acontece, onde ensinamentos são proferidos e saberes transmitidos.

4.2 *Tatá*²⁵: o fogo reúne e compartilha os saberes

“Nhamoendy tatáruçu katú
Ogwé katú e’ÿ wa’erã
Tatápi odjupi ma ramõ

²⁵ Em Guarani, esta palavra significa fogo.

Ywa katú oipe'a nhandewy"²⁶.
Tatáruçu katú²⁷ – Aldeia Tapirema.

Para os Mbya Guarani, a fumaça é o espírito do fogo manifestado, uma forma de interação com seus deuses e com o sagrado. Desta forma, a música *Tatáruçu Katú* representa *txemanhá*, ou seja, um pedido de licença ao universo. A fumaça tem a função de purificar os corpos, espíritos e alimentos, sendo utilizada nos rituais dentro da *Opy* através do *petyngua*²⁸. (GOMES, 2022).

O *petyngua* é o instrumento com o qual os Mbya Guarani se comunicam com o meio espiritual, pedindo proteção e orientação aos deuses. Segundo Bergamaschi e Menezes (2016), a comunicação espiritual é alimentada por meio do *petyngua* que os Guarani fumam e cuja fumaça colocam na cabeça das crianças para fortalecer o pensamento intuitivo e inconsciente, ampliando as possibilidades de comunicação divina e de proteção. Colocar a fumaça do *petyngua* é uma forma de proteger as crianças de doenças, além de impedir que tenham pesadelos. O ato de fumar o *petyngua* também representa um diálogo com *Nhanderu*, resultando em saúde para a comunidade.

Os elementos do *mbya reko* estão presentes em todos os momentos e as vivências que ocorrem na aldeia, pois eles constituem os indivíduos Mbya Guarani. Em conversa com o cacique Mburuvixa Tenondé Verá Xondaro²⁹, da aldeia Anhetenguá, ele afirmou que é no *taperupá*³⁰, com o chimarrão e a reunião ao redor do fogo de chão, que se forma a pessoa Guarani. O *mbya reko* se dá nas conversas em torno do fogo de chão, no momento de fazer o roçado, no canto e na reza entoados na *Opy*. Todos esses momentos marcados por um estar junto, uma forma coletiva de se organizar e se viver.

²⁶ A tradução da música "*Tatáruçu Katú*" seria "Quando acendemos a fogueira sagrada/acendemos para que ela nunca se apague/quando a fumaça sagrada sobe/o céu se abre sobre nós".

²⁷ A música é uma inspiração de um dos moradores da aldeia Tapirema, situada na Terra indígena Piaçaguera (Peruíbe/São Paulo). Esta aldeia é habitada por pessoas Nhandewa Guarani.

²⁸ Cachimbo.

²⁹ Entre os *juruá*, é conhecido como cacique José Cirilo Pires Morinico. Conversa realizada em 06/09/2019, mediada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, na ocasião em que fomos conversar sobre a possibilidade de se realizar uma pesquisa na aldeia Anhetengua.

³⁰ Lugar do foguinho, na Língua Guarani. Palavra e tradução proferidas pelo cacique Mburuvixa Tenondé Verá Xondaro (GOMES, 2022).

Na ocasião em que estivemos na trilha etnoecológica, tivemos oportunidade de compartilhar dos saberes Mbya Guarani ao redor do fogo. Exercitamos a escuta atenta, o silêncio, ouvimos o estalar das madeiras ao toque do fogo, escutamos as crianças brincando e os pássaros ao redor, bem como as palavras calmas e em uma entonação baixa, proferidas pelo professor Verá Tupã. Todos esses sons se harmonizavam perfeitamente, ressoando em nossos espíritos e corpos.

Nesses momentos de vivência ao redor da fogueira, percebemos que o professor Verá Tupã referia-se aos saberes e aos costumes de seu povo, sempre salientando um modo coletivo de se viver, produzir e transmitir conhecimento. Lembramos, assim, das elaborações de Rodolfo Kusch, que concebeu uma filosofia pensada a partir dos povos camponeses e indígenas que vivem na América³¹, caracterizando-a como a filosofia do pensamento coletivo. Para o referido autor, o viver coletivo é o mais próximo da essência da espécie humana (KUSCH, 2007).

Nesse contexto, Kusch (2007) apresenta o conceito de geocultura, argumentando que o pensamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas está condicionado ao habitat ao qual pertence. Além disso, o autor amplia o conceito de cultura, definindo-a como o baluarte simbólico no qual o ser humano refugia-se para significar sua existência e conceder sentido a tudo aquilo que nos rodeia. Sobre isso, o intelectual indígena brasileiro Ailton Krenak esclarece que a vida vivida dentro de um coletivo é muito mais do que pessoas ocupando o mesmo espaço, partilhando tarefas e celebrações. Para Krenak (2018, p. 4), o coletivo pode ser pensado como “uma constelação de seres que estão viajando e transitando no mundo, não no da economia e das mercadorias, mas no mundo das vidas mesmo, dos seres que vivem e experimentam constantes inseguranças”. O autor exemplifica como o cotidiano no núcleo de uma comunidade projeta o sentido de vida em cada um:

[...] é o mais velho contando uma história para o mais novo, ou um mais novo que teve uma experiência para compartilhar com o coletivo que ele pertence

³¹ Rodolfo Kusch pensa a América pela perspectiva da ancestralidade, da descendência e do pertencimento. O autor nos faz perceber que há um viés cultural de sentir-se pertencente a uma história que começou muito antes de nós; um pensamento ancestral e milenar que nos toca, nos revira e nos faz olhar o mundo a partir de outra percepção. Para Rodolfo Kusch, o resgate de um pensar indígena é importante porque abre a compreensão dessa América povoada ultimamente por ideologias dispares. Os americanos geralmente drenam suas opiniões, sem dar-se conta que a orientação do seu pensamento constitui o principal impedimento para compreender o estilo de vida real ao qual pertence (GOMES, 2022).

e isso vai integrando um sentido de vida, enriquecendo a experiência de vida de cada sujeito, mas construindo um sujeito coletivo. (KRENAK, 2018, p. 4).

Kusch (2007) buscou entender a geocultura da América a partir do pensamento grupal, compreendido como o núcleo seminal que proporciona os contextos simbólicos por meio dos quais as pessoas enxergam a realidade e o viver cotidiano. Para ele, o pensamento grupal é uma união entre as decisões cotidianas do grupo tendo em vista tanto o meio geográfico, como o saber tradicional acumulado pelas gerações anteriores.

Com essa mesma leitura, entendemos que o modo de viver coletivo é um dos fundamentos da epistemologia Mbya Guarani. Percebemos a força das conversas na língua materna, ao redor do fogo, e o quanto esse espaço contribui para o fortalecimento de uma epistemologia que se consolida no coletivo.

4.3 Yy³²: o desaguar das emoções

O rio, para ser caudaloso surge em algum lugar, brota da terra a conta-gotas. Mas sem sua nascente não existirá. Uma árvore se alimenta de suas raízes, quanto mais profunda, mais força terá. O ninho de saberes ancestrais percorre a mesma dinâmica. Sua força está naqueles que, ao longo da grande história, desbravam caminhos e criam trilhas; nas mãos fincadas sobre o barro para criar o pote e matar a sede do seu povo, a arte na panela, que alimenta os seus. Nos registros deixados nos abrigos rochosos, recados de seus olhares pregressos, são figuras e grafismos, heranças ainda presentes. Nas canoas que navegavam pelo Opará, possibilitando o encontro entre povos, e também utilizadas para a troca de potes e panelas por alimentos, quando da presença não indígena em seus territórios ribeirinhos. O fluxo da grande história deságua na pequena história – estão entrelaçadas. (LEITE, 2021, p. 109).

Para convivemos com os povos indígenas, precisamos estar abertos às emoções que esse encontro pode nos proporcionar. O povo Mbya Guarani é alegre e afetivo, suas palavras transbordam sentimentos, desde a calma que expressam ao falar, passando pelas palavras sempre bem pensadas, até os silêncios. Tudo é comunicação e expressão.

No início de nosso encontro, o cacique Karaí Hyapua disse: “Nós amamos ter vocês aqui”. Essas palavras, ditas de forma tão espontânea e sem constrangimentos,

³² Em Guarani, a palavra significa água.

nos levou a pensar o quanto nós, ocidentais, no exercício de nossas atividades profissionais, estamos habituados a resistir aos sentimentos, o quanto fomos ensinados que é o nosso intelecto- e apenas ele- o responsável por produzir conhecimentos válidos. Nessa fala do Cacique, percebemos que não é possível falar sobre a epistemologia Mbya Guarani sem falar de amor. Da mesma forma, entendemos que não é possível falar em interculturalidade e em pesquisa com o povo Mbyá Guarani sem permitir o desaguar das emoções.

Dorneles e Arenhaltd (2016, p. 35) defendem que

desde a sua polissemia multidisciplinar, tanto profana quanto religiosa, o amor evoca a contemplação, o interesse, a atenção, a abertura, a admiração, a relação, a agregação, a simpatia, a tolerância, a comunhão, a caridade, a compaixão e a prudência.

Para os autores, essas evocações convocam aprendizagens para outras sensibilidades e atitudes no exercício da pesquisa, tais como o desapego, o acolhimento e o respeito. Essas disposições ético-estético-afetivas nos mostram a potência de um modo de pesquisar que considera o sensível e a sensibilidade e que

permite reconhecer as possibilidades do diálogo entre diferentes modos de produzir a vida e fazer sociedade, das interações entre saberes, culturas, cosmologias, maneiras de ver o Mundo e a Vida. Reconhecer e respeitar o outro, as múltiplas manifestações do viver. (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p. 35).

Na perspectiva da interculturalidade, o encontro com o outro acontece de forma horizontal, pois trata-se de uma troca de saberes e sentidos capaz de promover um alargamento de nossa subjetividade. No encontro com a comunidade *Yvy Poty*, nosso diálogo não ocorreu somente a partir de palavras, mas de uma vivência repleta de silêncios, sorrisos, sons, cheiros, sabores, movimentos e emoções. Todos esses elementos estão integrados dentro da epistemologia do povo Mbyá Guarani, que diferentemente do pensamento racionalista moderno, não separa mente, espírito e coração.

Nesse sentido, Kusch (2007) defende que no pensamento indígena estão contidas as linhas gerais para pensar o humano de forma integral. Para ele, o que está posto em discussão é a recuperação do homem em sua totalidade. Por isso, a antropologia Kuscheana, elaborada a partir do pensamento originário, não se ocupa em encontrar uma nova definição de ser humano, porque o humano, à

luzes do pensamento indo-americano, escapa das categorias ocidentais, uma vez que só é possível compreendê-lo como prática, como um operar incessante, não apenas como um ser, mas como alguém que *está sendo*.

Durante o percurso da trilha e nos demais momentos em que estivemos na aldeia, fomos convocados a *estar ali* por inteiro. Os Mbya nos demonstraram gentilmente que não compreenderíamos sua cultura apenas observando ou fazendo entrevistas; precisávamos vivenciar, sentir, estar dispostos a experimentar as sensações que aquele encontro poderia nos proporcionar e o que poderíamos aprender através delas. Desse modo, como a bela epígrafe, acima citada, diz que as águas do rio permitem o encontro entre os povos, pensamos que somente por meio de nossos sentidos e emoções podemos chegar próximos às margens da epistemologia Mbya Guarani.

4.4 Yvy³³: Mbya Reko se faz no território

A terra em sua importância
Carrega os filhos do sol
Gesta a cultura na singularidade da aldeia
Com a nossa peculiaridade
Territorializamos a geradora da vida.
(KAMBEBA, 2020, p. 52).

Em certo momento da trilha, enquanto falava calmamente sobre os conhecimentos de seu povo em relação à mata, ao manejo e ao cultivo dos alimentos, o professor Verá Tupã surpreendeu-nos com a seguinte frase: “na cidade eu aprendo com vocês, aqui vocês aprendem comigo”. Palavras que somente alguém disposto a viver respeitosamente em dois mundos- o indígena e o ocidental- é capaz de enunciar. Seguiu a conversa explicando que ali, no seu território e em meio à mata, ele se sentia mais seguro e feliz para falar sobre seus conhecimentos.

Nessa ocasião, Verá Tupã explicou que as técnicas de plantio e cuidado na roça do seu povo respeitam o tempo e os ciclos da natureza. Cada semente só é plantada no momento certo, cada fruto só é colhido no tempo certo, sem venenos ou qualquer tipo de interferência. Essa relação de reciprocidade com o solo, com

³³ Em Guarani, a palavra significa terra, solo.

os animais e com os ciclos naturais faz parte do modo de vida Guarani. Tettamanzi (2021, p. 11) analisa que “distintamente da concepção dualista da modernidade- cuja ontologia separa ‘nós’ e ‘eles’, natureza e cultura-, na cosmovisão indígena, o espaço sustenta o projeto de vida, logo não se observa tal separação”.

Com a mesma perspectiva, Krenak (2019) defende que o homem ocidental refere-se à natureza como uma abstração, como se o homem não estivesse intimamente ligado a ela, como se não fosse, ele mesmo, parte dela. O pensamento ocidental esforçou-se em mudar a maneira de viver do ser humano, afastando-o de seus instintos primitivos e colocando-o como um ser superior aos outros; pregou que o homem é proprietário dos recursos naturais, com o direito de fazer uso deles como bem entender. Essa forma de pensar gerou uma relação egoísta e destrutiva dos homens para com a terra.

Os povos originários do Brasil compreendem a terra como um organismo vivo, do qual o ser humano é parte. Não só é parte, como é completamente dependente dela, tanto no que se refere à nutrição do corpo, como à nutrição do espírito. É por meio da terra que o homem e os outros seres terão o alimento para sustentar seus corpos, assim como é a terra que fornece a água e o oxigênio, essenciais para a vida. É também por meio da relação com a natureza que o ser encontra os elementos para compreender os ciclos da vida e significar sua existência (FLORES, 2021).

Conforme Ailton Krenak (2020, p. 70), uma nova possibilidade de relação do ser humano com a natureza “implica em escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela”. Nesse sentido, compreendemos a potência da trilha etnoecológica *Yvy Poty* como um espaço educativo para que os *juruá* vivenciem essa relação com o solo e compreendam que o território é dos elementos fundamentais no modo de viver e na epistemologia Mbyá Guarani. Não há possibilidade de compreender a epistemologia Mbyá Guarani sem pensar no solo, no território no qual esse povo habita.

Para Tettamanzi (2021), o território da comunidade *Yvy Poty* representa modos de vida alternativos, projetos de sustentabilidade- dando como exemplos a construção da trilha etnoecológica e recepção de grupos visitantes na aldeia- e, além disso, o constante processo de resistência pela retomada e legalização dos

territórios tradicionais que foram usurpados no período colonial e nos estados nacionais que o sucederam.

Concordamos com Leite (2021) quando defende que, para pensar sobre os caminhos que marcam a resistência e sabedoria indígena, é imprescindível mergulhar em suas raízes e compreender os movimentos dos povos originários ante as tentativas de negar seus saberes. Faz-se necessário reconhecer o protagonismo pelo qual o saber originário resistiu a um pensamento único e se manteve no cenário identitário específico de cada povo. Pois, apesar de todas as tentativas de apagamento dos saberes ancestrais, seja nas escolas ou nas universidades, o povo Mbya Guarani mantém sua cultura viva e pulsante, e se mostra disposto a compartilhar conosco um pouco dela, dando-nos a oportunidade de conviver e aprender com ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve como objetivo compreender elementos da epistemologia Mbya Guarani a partir da vivência da trilha etnoecológica *Yvy Poty*. Os ensinamentos vivenciados nesta experiência foram analisados e correlacionados a outros dados de pesquisas anteriores realizadas pelos autores, no campo da educação, com foco nos saberes e nas práticas pedagógicas dos Mbya Guarani.

Aqui, tematizamos a trilha etnoecológica *Yvy Poty*, um espaço educativo de manutenção da cultura e de compartilhamento de epistemologias Mbya Guarani com aqueles *juruá* que buscam a alteridade. Nesta vivência, este povo compartilhou conosco sua cosmovisão, sua epistemologia e suas metodologias, mostrando-nos a importância da abertura para o outro, da escuta sensível e do uso das palavras com sabedoria.

Na análise e interpretação dos dados, foi possível perceber quatro elementos constituintes da epistemologia Mbya Guarani: a oralidade, o coletivo, as emoções e o território. Em nossa leitura, compreendemos que, para os Mbya Guarani, a *oralidade* tem em si uma força criadora; é a partir da oralidade que se dá o ensino da cultura, a construção, a manutenção e a transmissão dos saberes e metodologias dos Mbya Guarani. Também percebemos, na força das conversas na língua materna, ao redor do fogo, que o modo de viver *coletivo* é um dos fundamentos do modo de pensar e aprender a realidade dos Mbya Guarani. Entendemos que

a ontologia Guarani não fragmenta o ser humano e o compreende de forma integral, considerando o coração, ou seja, as *emoções*, como fonte de produção de saberes. Por fim, compreendemos o *território* como um elemento constituinte da epistemologia Mbya Guarani, pois a partir dele se dá a relação de reciprocidade com a natureza, um dos elementos que sustenta o *mbya reko*.

Ressaltamos que, por meio de nossa leitura cuidadosa, foi possível compreender apenas uma fração de tudo o que a cultura e a epistemologia Mbya Guarani consiste e representa. Ainda que o pensamento hegemônico busque apagar e invisibilizar outros saberes e metodologias, eles continuam existindo e sendo transmitidos em diversos povos e culturas que seguem resistindo à colonização. Movimentos como a trilha etnoecológica *Yvy Poty* possuem riquíssimo potencial formativo a ser acolhido na sociedade ocidental, pois oportuniza diálogo intercultural, a abertura à pluralidade, o aprimoramento da sensibilidade e o encontro com saberes, modos de ser e de viver diferentes daqueles encontrados em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade / Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-40, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 741-64, 2016.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas: UFRB, 2016.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–19, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19332>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade. *REALIS*, Pernambuco, v. 8, n. 2, p. 145-71, 2018.

GOMES, Luana Barth. *A escola Mbya Guarani e os processos de socialização e de individualização*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2022.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Censo 2010. *ibge.gov.br* [online], Rio de Janeiro, 2012.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: a história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAMBEBÁ, Márcia Wayna. *Saberes da Floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. A Potência do Sujeito Coletivo. [Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva]. [Parte I]. *Revista Periferias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mai. 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

KRENAK, Edson; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. “Com o sangue de quem foram feitos meus olhos?” Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11-27, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61628>. Acesso em: 06 jun. 2022.

KUSCH, Rodolfo. *Obras completas*. Santa Fé: Fundación Ross, 2007.

LEITE, Angela Maria Araújo. *Ninho de saberes: sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tábula Rasa*, Bogotá, v. 2, n. 9, p. 61-72, 2008.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia (Org.). *Alfabetização Ecológica - A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; BOECHAT, Walter. Xamanismo, rituais Guarani e clínica junguiana. In: OLIVEIRA, Humberto (Org.). *Morte e vida da ancestralidade indígena na alma brasileira: psicologia junguiana e inconsciente cultural*. Petrópolis: Vozes, 2020.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

MOMADAY, Navarre Scott. *The Man Made of Words: essays, stories, passages*. New York: St. Martin's Griffin, 1997.

QUEM CONTA UM CONTO! EPISÓDIO 2: Caminhada Guarani: Histórias que a Trilha Conta. Entrevistados: Verá Tupã (Gerônimo Franco), Laura Nelly Serres Mansur e Ana Lúcia Liberato Tettamanzy. Entrevistadores: Luciene Rivoire. Porto Alegre: UFRGS, 22 dez. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7ele5fiViE2H3Qb7YBy862?si=diVciTe-R3yEZlHMnmouKQ>. Acesso em: 1 jun. 2022

SILVA, Ivanilde. *Processos de Aprendizagem das Crianças Mbya Guarani Junto à Kokué*. 2022. TCC (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: UFPR, 2018.

TETAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Yvytu, o sopro da terra: como a língua Mbyá Guarani se faz território. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 23, p. 8-19, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/90>. Acesso em 5 jun. 2022.

Sobre os autores:

Luana Barth Gomes: Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora dos anos Iniciais do Colégio Israelita Brasileiro em Porto Alegre. **E-mail:** luanabarth@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3598-1772>

Cristine Gabriela de Campos Flores: Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Analista de Pesquisa Científica na Universidade La Salle em Canoas/RS. **E-mail:** cristinegabriela@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9336-8557>

Cledes Antonio Casagrande: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade

Cristine Gabriela de Campos FLORES; Cledes Antonio CASAGRANDE

Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor da Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle em Canoas/RS. **E-mail:** cledescasagrande@gmail.com,

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1499-1661>

Recebido em: 09/06/2022

Aprovado para publicação em: 22/09/2022