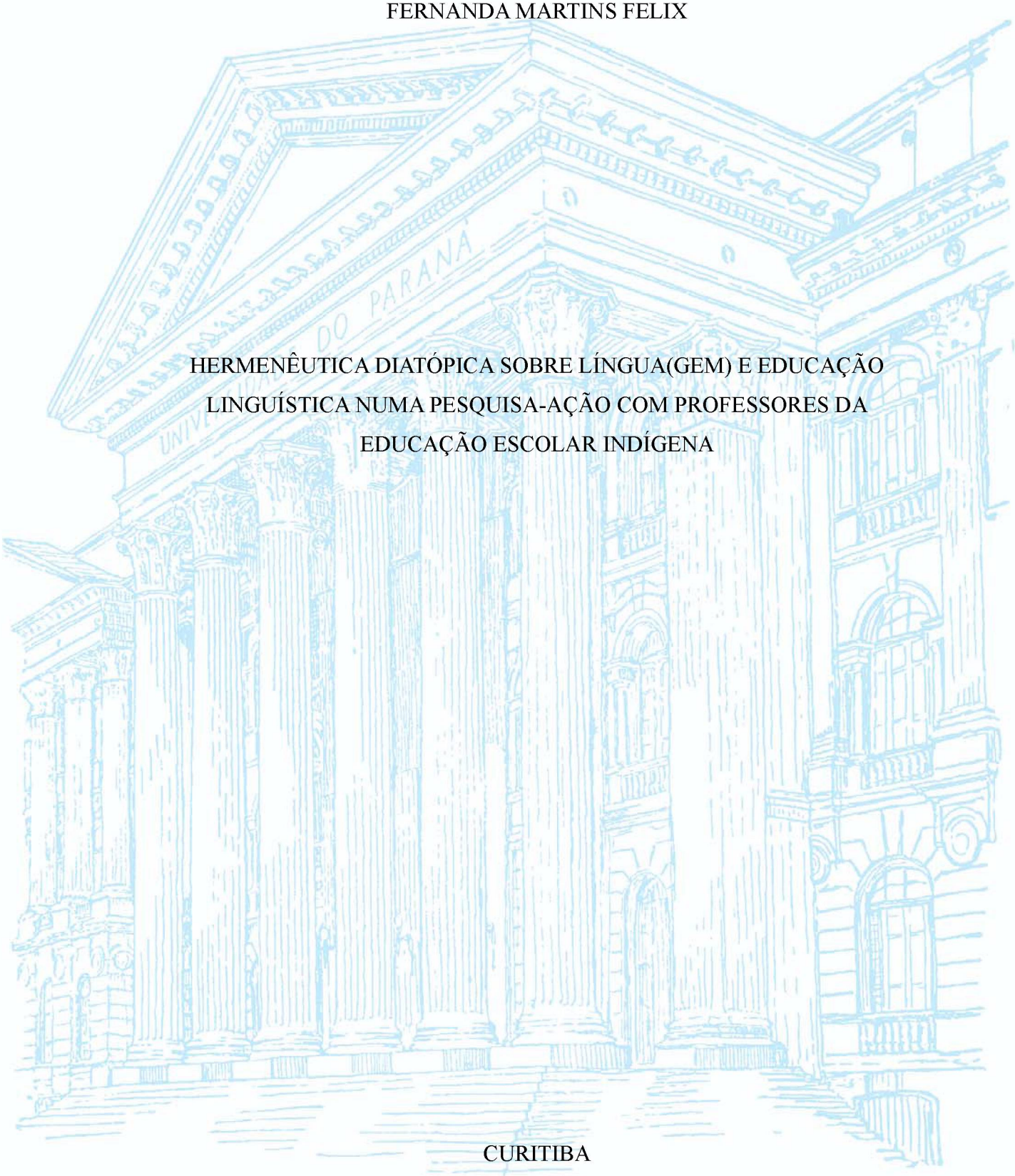
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA MARTINS FELIX



HERMENÊUTICA DIATÓPICA SOBRE LÍNGUA(GEM) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CURITIBA

2021

FERNANDA MARTINS FELIX

HERMENÊUTICA DIATÓPICA SOBRE LÍNGUA(GEM) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Felix, Fernanda Martins
Hermenêutica diatópica sobre língua(gem) e educação linguística numa pesquisa-ação com professores da educação escolar indígena. / Fernanda Martins Felix – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientador : Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

1. Indígenas - Educação. 2. Linguagem e línguas. 3. Pesquisa-ação em educação. 4. Linguística - Pesquisa. I.Olmo, Francisco Calvo del, 1986-. II. Título.

CDD – 410

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FERNANDA MARTINS FELIX** intitulada: **HERMENÊUTICA DIATÓPICA SOBRE LÍNGUA(GEM) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 12:21:07.0
FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 12:29:51.0
CHRISTIAN JEAN-MARIE REGIS DEGACHE
Avaliador Externo (UNIVERSITé GRENOBLE ALPES)

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 14:06:40.0
LYNN MARIO MENEZES DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 12:29:23.0
CARINA CATIANA FOPPA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 17:03:17.0
CLARISSA MENEZES JORDÃO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 135069
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 135069

À Mahe, o arco-íris da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a benção da força vital, que como quer que seja nomeada, permanece inalcançável à compreensão, mas nunca ao sentimento.

Agradeço pela saúde que me acompanha e permite que eu seja feliz e tenha força para trabalhar.

A todos meus antepassados que não conheci, mas que sempre estiveram em mim.

Aos meus pais, Fernando e Noemy, por serem as melhores fontes de vida, força e sustentação que se pode ser. Ao meu irmão, Gabriel, por me ensinar tanto e com tanta generosidade. Aos meus avós, Eleuza, Vany, Erasmo, Oséas e Togarma, pelas referências e por tornarem tão sólido e rico o meu caminho.

A todos os que constroem essa rede de amor e alegria que é minha família.

À Maria Helena, minha descoberta de amor divino.

Ao pai da Mahe, Luiz Henrique, que constrói e compartilha esse amor comigo.

Ao Paco, que sempre me acolheu, incentivou e guiou nessa jornada, com generosidade, competência e cuidado extraordinários.

À Carina, galega da terrinha, que se enxertou na minha alma.

À Lúcia Cherem, que apareceu como uma fada madrinha na minha vida e me inspira profundamente.

Ao Christian Degache, que me aponta caminhos e sempre apostou em mim.

À Clarissa Jordão, que faz parte dessa história desde cedo, com seu poder engenhoso de desconstruir para que finalmente alguns sentidos se façam.

Ao Professor Lynn Mario, por inspirar e sulear caminhos para tantos de nós e por ter aceito compor esse comitê de defesa tão potente.

Aos colegas dessa vida acadêmica que são referências e sempre me estendem a mão quando eu preciso.

Aos pesquisadores, professores e autores que vêm compartilhando seus saberes e suas conquistas.

Agradeço ao programa CAPES-COFECUB e ao Projeto DIPROLínguas pelo financiamento do período sanduíche no LIDILEM da Université Grenoble Alpes.

Finalmente, agradeço com um destaque que nunca será suficiente, aos povos originários, ainda mais especialmente ao povo Guarani.

Aos mentores e amigos, Neiva, Olívia, Jucelina, Sílvio, Isaque, Laércio, Seu Marcolino, minha eterna gratidão. A generosidade e sabedoria de vocês têm sido grandes bênçãos na minha vida.

Cruzar as fronteiras da cultura de alguém sem se dar conta de que o outro pode ter uma abordagem radicalmente diferente da realidade não deve ser admissível. Se conscientemente feito, é filosoficamente ingênuo, politicamente ultrajante e religiosamente pecaminoso.

Raimon Panikkar

RESUMO

A ciência fundamentada pela ética moderna tem promovido relações entre diferentes grupos epistêmicos que acabam por percorrer dinâmicas coloniais. De forma a superar a monocultura do saber, torna-se necessária uma reforma em favor de uma Ecologia de Saberes. Ela diz respeito à criação de espaços epistêmicos plurais que tragam da invisibilidade os saberes marginalizados pela univocidade do pensamento colonial, como os saberes indígenas. Este trabalho realizou uma pesquisa-ação com professores da educação escolar indígena do Tekoa Araça'í, território do povo Guarani na Floresta Atlântica brasileira, que desenvolveu uma hermenêutica diatópica sobre língua(gem) e educação linguística. Tratamos as problemáticas *o que é língua(gem)* e *como se dá e como pode se dar a educação linguística naquele contexto* a partir de uma metodologia construída e negociada coletivamente. O principal objetivo deste trabalho consistiu em compreender os entendimentos dos professores participantes sobre língua, linguagem e sobre práticas de ensino naquele contexto, com ênfase na educação linguística. A partir de uma dimensão pessoal de inserção em projetos e grupos científicos orientados para determinados interesses de pesquisa, delineou-se também um objetivo específico, de investigar a relevância do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão enquanto recursos teórico-metodológicos para o ensino linguístico naquele contexto. Nossa pesquisa também organizou um outro objetivo, de caráter metainvestigativo, orientado para promover uma autoavaliação de ordem processual. Os dados analisados compuseram um dossiê com 17 relatórios, 11 textos multimodais, 4 entrevistas transcritas, 5 vídeos transcritos e 7 outros documentos. A análise dos dados foi realizada a partir de uma metodologia narrativa organizada por cinco filtros. Os resultados identificam epistemes capazes de tangenciar dimensões sociais, identitárias, religiosas, políticas e educacionais. Eles sugerem a intrínseca conexão entre a língua guarani e o Nhandereko, o modo de vida tradicional Guarani. As práticas de educação linguística têm frequentemente respondido a dinâmicas coloniais e monoculturais. Com vistas a abordar eficientemente o ensino-aprendizagem de línguas, deve haver especial atenção às epistemologias e aos modos de vida tradicionais. Ademais, o sistema educacional dessa comunidade deve considerar a necessidade de abordagens interculturais para promover o acesso a conhecimentos indígenas e não indígenas, compreensão possível a partir dos dados gerados. Ainda, sugerem a contribuição das abordagens científicas do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão para as práticas educacionais no contexto da pesquisa. Defendemos que o caráter crítico e plural dessas campos científicos beneficiam a promoção da sociologia das ausências e das emergências, entendidas como dispositivos em favor da transgressão da monocultura do saber. Finally, it was confirmed that Action-Research collaborates to the creation of plural onto-epistemic experiences, but that it implies the investment of time and resources by the participants, demanding the establishment of bonds and determining the occurrence of inherent conflicts and tensions. Por fim, confirmou-se que a pesquisa-ação colabora na criação de espaços ontoepistêmicos plurais, mas que implica o investimento de tempo e de recursos dos participantes, demandando o estabelecimento de vínculos e determinando a ocorrência de conflitos e tensões.

Palavras-chave: pesquisa-ação, ecologia de saberes, educação escolar indígena, língua, linguagem

ABSTRACT

Modern thinking has been promoting relationships between different epistemic groups that tend to sustain colonial dynamics. In a way to transgress the monoculture of knowledge, a reform towards Ecologies of Knowledge is needed. It regards the creation of plural epistemic spaces that bring out of invisibility knowledge marginalized by the univocal colonial thought, such as indigenous knowledge. This dissertation presents an Action-Research with indigenous education teachers from the Tekoa Araça'í, a Guarani people territory in the Brazilian Atlantic Forest, and the development of a diatopical hermeneutics about language and language education. We addressed the issues of *what is language* and *how language education is (and could be) approached in that context,* through a collectively constructed methodology. Our main objective was to incite the emergency of the participant teachers' knowledge about language and education practices, with an emphasis on language education. My personal collaboration in research projects and groups oriented determined an unfolding specific objective: to investigate the relevance of Critical Literacy and the pedagogy of Intercomprehension as theoretical-methodological resources for language teaching in that context. Our research also contained a meta-investigative objective, aimed at promoting a processual assessment. The analyzed data was structured by a dossier composed of 17 reports, 11 multimodal texts, 4 transcripted interviews, 5 transcripted videos, and 7 other documents. Data analysis was performed under a Narrative methodology organized by five filters. The results identify knowledge about language regarding social, identity, religious, political, and educational dimensions. They suggest the intrinsic connection between the Guarani language and the Nhandereko, the traditional Guarani livelihood. Language education practices have been frequently answering colonial and monocultural dynamics. In order to efficiently approach language teaching-learning, there must be special attention and awareness for traditional epistemologies and ways of living. Additionally, this community's schooling system should consider the necessity of intercultural approaches in order to promote access to both indigenous and non-indigenous knowledge, as perceived from participants' discourses. Furthermore, data analysis suggests the contribution of the scientific approaches of Critical Literacy and the pedagogy of Intercomprehension to educational practices in the approached context. We argue that the criticality and plurilingual characters from these scientific fields benefit the promotion of the sociology of absences and the sociology of emergencies, envisioned as devices towards the transgression of the monoculture of knowledge. Finally, it was confirmed that Action-Research collaborates to the creation of plural onto-epistemic experiences, but that it implies the investment of time and resources by the participants, demanding the establishment of bonds and determining the occurrence of inherent conflicts and tensions.

Keywords: research-action, ecologies of knowledges, indigenous education, language, language education

RESUMEN

La ciencia basada en la ética moderna ha promovido relaciones entre distintos grupos epistémicos que acaban por sostener dinámicas coloniales. A partir de una reforma de la práctica científica, es posible operar dentro de los centros de producción y difusión del conocimiento, como las universidades, desde enfoques que van más allá de la monocultura del conocimiento. En su lugar, se busca una Ecología de los Saberes a través de la creación de espacios epistémicos plurales que visibilizan los saberes marginados por el pensamiento colonial unívoco, como el saber indígena. Este trabajo realizó una investigación-acción con docentes de la educación indígena del Tekoa Araça'í, territorio del pueblo Guaraní en la Floresta Atlántica brasileña, que desarrolló una hermenéutica diatópica sobre lengua(je) y educación lingüística. Abordamos las cuestiones *qué es lengua(je)* y *cómo se constituye y cómo se puede constituir la educación lingüística en ese contexto,* a partir de una metodología construida y negociada colectivamente. El objetivo principal de este trabajo fue promover la emergencia de los conocimientos de los profesores participantes sobre lengua, lenguaje y prácticas de enseñanza, con énfasis en la educación lingüística. Desde una dimensión personal de inserción en proyectos científicos y grupos orientados a determinados intereses de investigación, también se planteó un objetivo específico: investigar la relevancia del Letramento Crítico y de la didáctica de la Intercomprensión como recursos teórico-metodológicos para la enseñanza de lenguas en dicho contexto. Nuestra investigación también contenía otro objetivo, de carácter meta investigativo, orientado a promover una auto-evaluación procesual. Los datos analizados fueron estructurados por un dossier compuesto por 17 informes, 11 textos multimodales, 4 entrevistas transcritas, 5 videos transcritos y otros 7 documentos. El análisis de los datos se realizó bajo una metodología narrativa organizada por cinco filtros. Los resultados identifican conocimientos sobre el lenguaje en las dimensiones social, identitaria, religiosa, política y educativa. Además, sugieren la conexión intrínseca entre la lengua guaraní y el Nhandereko, el modo de vida tradicional Guaraní. Las prácticas de enseñanza de idiomas frecuentemente responden a dinámicas coloniales y monoculturales. Para abordar de manera eficiente la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se debe prestar especial atención y conciencia a las epistemologías y modos de vida tradicionales. Sin embargo, el sistema escolar de esta comunidad debe considerar la necesidad de enfoques interculturales para promover el acceso a los conocimientos tanto indígenas como no indígenas, tal como se percibe en los discursos de los participantes. Además, el análisis de los datos sugiere la contribución de los enfoques científicos del Letramento Crítico y la didáctica de la Intercomprensión a las prácticas educativas en el contexto de la investigación. Argumentamos que la criticidad y el carácter plurilingüe de estos campos científicos benefician la promoción de la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, entendidas como dispositivos hacia la transgresión de la monocultura del conocimiento. Finalmente, se constató que la investigación-acción colabora a la creación de experiencias onto-epistémicas plurales, pero que implica la inversión de tiempo y recursos por parte de los participantes, exigiendo el establecimiento de vínculos y determinando la ocurrencia de conflictos y tensiones inherentes.

Palabras clave: investigación-acción, ecología de saberes, educación escolar indígena, lengua, lenguaje.

RÉSUMÉ

La pensée moderne a favorisé des relations entre différents groupes épistémiques qui tendent à promouvoir une dynamique coloniale. Afin de transgresser la monoculture du savoir, il est nécessaire d'imposer une réforme vers les Écologies des Savoirs. Il s'agit de la création d'espaces épistémiques pluriels qui font sortir de l'invisibilité des savoirs marginalisés par la pensée coloniale univoque, comme les savoirs indigènes. Cette thèse présente une recherche-action avec des professeurs de l'éducation indigène de la Tekoa Araça'í, un territoire du peuple Guarani dans la Forêt Atlantique brésilienne, et le développement d'une herméneutique diatopique à propos du langage et de l'éducation langagière. Nous avons abordé les questions de *qu'est-ce que c'est la langue (et le langage)* et *comment l'éducation langagière est (et pourrait être) abordée dans ce contexte, à* travers une méthodologie construite collectivement. Notre objectif principal fut d'accéder aux connaissances des enseignants participants sur les questions mentionnées. Ma collaboration personnelle dans des projets de recherche détermina un objectif spécifique: étudier la pertinence de la Littératie Critique et de la pédagogie de l'Intercompréhension comme ressources théoriques et méthodologiques pour l'enseignement des langues dans ce contexte. En plus, notre recherche établit un objectif méta-investigatif, visant à favoriser une évaluation processuelle. Les données analysées ont été structurées par un dossier composé de 17 rapports, 11 textes multimodaux, 4 entretiens retranscrits, 5 vidéos retranscrites et 7 autres documents. L'analyse des données a été effectuée selon une méthodologie narrative organisée par cinq filtres. Les résultats identifient les connaissances sur la langue et le langage en ce qui concerne les dimensions sociales, identitaires, religieuses, politiques et éducatives. Ils suggèrent le lien intrinsèque entre la langue guarani et le Nhandereko, le mode de vie traditionnel Guarani. Les pratiques d'enseignement des langues fréquemment répondent aux dynamiques coloniales et mono-culturelles. Afin d'aborder efficacement l'enseignement-apprentissage des langues, une attention et une sensibilisation particulières doivent être accordées aux épistémologies et modes de vie traditionnels. Néanmoins, le système scolaire de cette communauté devrait tenir compte de la nécessité d'approches interculturelles afin de favoriser l'accès aux savoirs indigènes et non indigènes, une compréhension obtenue à partir des discours des participants. En outre, l'analyse des données suggère la contribution des approches scientifiques de la Littératie Critique et de la pédagogie de l'Intercompréhension aux pratiques éducatives dans le contexte abordé. Nous suggérons que la criticité et les caractères plurilingues de ces champs scientifiques permettent la promotion de la sociologie des absences et de la sociologie des urgences, envisagées comme dispositifs de transgression de la monoculture du savoir. Enfin, il a été confirmé que la recherche-action collabore à la création d'expériences onto-épistémiques plurielles, mais qu'elle implique l'investissement de temps et de ressources par les participants, ce qui exige l'établissement de liens et détermine l'apparition de conflits et de tensions inhérents.

Mots clés: recherche-action, écologie des savoirs, éducation scolaire indigène, langue, langage.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aparato teórico-metodológico. 18

Figura 2 - Sílvio no Tekoa Araça'í... 36

Figura 3 - Fachada da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu..... 38

Quadro 1 – Sistematização *Árvores Representativas* 57

Figura 4 - Registros do Projeto Guaranet... 73

Figura 5 - Um exemplo de escrita multimodal (visual e alfabética) Kashinawa. 79

Figura 6 - Evento de apresentação das *Árvores Representativas* realizado na Tekoa Araça'í. 109

Figura 7 - Cronograma Ára Ayvu Regua. 158

Figura 8 - Construção da Yvyra Ayvu Rapyta..... 159

Figura 9 - Yvyra Ayvu Rapyta. 160

Quadro 2 - Sistematização da Yvyra Ayvu Rapyta... 162

Figura 10 - Texto Multimodal Estrutura do Saberes Natural de autoria de Sílvio de Quadros. 178

Figura 11 - Quadro de elaboração da pergunta Mba'etu Ayvu Rapyta. 180

Figura 12 - SLIDE 4 Jaroayvua Porumboe'a. 185

Figura 13 - Produção escrita Xivi ha'e Karumbe Porumboe'a. 187

Figura 14 - Planejamento Jaroayvua Kyringue. 189

Figura 15 - Kaujo Ka'a'i Regua. 191

Figura 16 - Kaujo Ma'ety Raĩ Regua. 191

Figura 17 - Urutau Hypy 192

Figura 18 - Origem das sementes nativas de autoria de Sílvio de Quadros. 193

Figura 19 - Desenvolvendo conhecimentos sobre os personagens do conto..... 195

Figura 20 - Trabalho sobre o livro..... 196

Figura 21 - Crianças leem o livro. 197

Figura 22 - Produção final Xivi ha'e Karumbe. 197

Figura 23 - Ilustrações Xivi ha'e Karumbe. 198

Figura 24 - Coleta de materiais para a construção dos personagens. 199

Figura 25 - Xivi ha'e Karumbe..... 200
Figura 26 - Organização do acervo literário da Escola Mbya Arandu..... 200
Figura 27 - Apresentação da Yvyra Ayvu Rapyta à comunidade escolar..... 203
Figura 28 - Yvyra Ayvu Arandu..... 208

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**

1. POVOS INDÍGENAS E PENSAMENTO TRADICIONAL **23**
2. POVO GUARANI E NHANDEREKO **29**

2.1 TEKOA ARAÇA'Í 35

3. PENSAMENTO MODERNO E PRÁTICA CIENTÍFICA **38**

3.1 UMA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA 43

4. ECOLOGIA DE SABERES E PESQUISA-AÇÃO **47**

4.1 HERMENÊUTICA DIATÓPICA 51

4.2 PROJETO DE EXTENSÃO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ 55

5. A LINGUÍSTICA E A PLURALIDADE **61**

5.1 CIÊNCIA LINGUÍSTICA 64

5.2 DIDÁTICA DA INTERCOMPREENSÃO 66

5.2.1 A experiência Guaranet *70*

5.3 LETRAMENTO CRÍTICO 75

5.3.1 Ensino de leitura pela via direta *81*

6. ANÁLISE **84**

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 84

6.2 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES 85

6.3 RECONHECIMENTO SITUACIONAL 86

6.4 DESENVOLVIMENTO DA HERMENÊUTICA DIATÓPICA 112

6.4.1 Diálogos de Saberes *113*

6.4.2 Ára Ayvu Regua *153*

6.4.3 Os encontros durante Ára Ayvu Regua *157*

6.4.4 Finalização da Hermenêutica Diatópica *203*

6.5 SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES 214

6.6 AUTOAVALIAÇÃO E ANÁLISE METAINVESTIGATIVA 222

CONSIDERAÇÕES FINAIS **228**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **232**

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas representam a manifestação de uma ética própria, um *pensamento tradicional*, que implica ontoepistemologias singulares. As pesquisas científicas que se dedicam a compreender os desdobramentos dessa ética têm sido historicamente regidas por relações em que os participantes atuam como informantes para a apropriação científica de seus conhecimentos (SMITH, 2008). Essa relação com o conhecimento se desdobra a partir de um *pensamento moderno*, também elaborado por Santos (2010; 2011) como *abissal* e *indolente* e, de acordo com Andreotti (2011), Menezes de Souza (2010), Spivak (2004), Mignolo (2008), *colonial*. Essas relações tendem a segregar o conhecimento científico do senso comum e acabam por marginalizar conhecedores que não compartilham os mesmos critérios de elaboração de conhecimento.

Faz-se necessário, de acordo com Santos (2010; 2011), promover uma transição paradigmática da prática científica, em que os conhecimentos sejam elaborados junto com os detentores de saberes marginalizados pelo pensamento abissal. A partir dessa reforma, se torna possível romper com a monocultura do saber e atuar sob uma ética *pós-colonial* (ANDREOTTI, 2011; ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2011; SPIVAK, 2004), capaz de elaborar saberes contra-hegemônicos.

Essa reformulação da prática científica é a primeira dimensão que fundamenta a pesquisa aqui apresentada. Uma segunda dimensão, mais específica aos domínios científicos da Linguística Aplicada, se justifica pela necessidade de expandir os entendimentos que se fazem sobre língua, linguagem e educação linguística nesse campo científico. Alinhado à necessidade de promover uma transição paradigmática da prática científica, esses trabalhos específicos no campo das ciências da linguagem devem vir a partir de processos participativos, em que os envolvidos com a pesquisa são ativos na produção e na fruição dos seus resultados. A partir do confronto com outras ontoepistemologias - e no trabalho junto com elas – é que esse campo científico pode ser elaborado de forma a romper com princípios coloniais que previnem seu próprio desenvolvimento.

Numa dimensão individual, esta pesquisa surgiu do interesse em aprofundar os contatos e trabalhos com o povo Guarani. Havendo trabalhado juntos durante minha

pesquisa de mestrado entre 2014 e 2016, eu esperava que o encontro deste momento se desse de forma mais significativa para ambos lados, o que demandou reformas teórico-metodológicas e pessoais. No Projeto intitulado Guaranet (FELIX, 2016), buscamos desenvolver uma experiência de ensino plurilíngue com alunos Guarani e alunos não indígenas numa escola urbana da cidade de Piraquara, no Sul do Brasil. Nessa segunda vez, busquei a comunidade da Tekoa Araça'í[1], onde moravam os alunos com quem havia trabalhado anteriormente, para apresentar um projeto de pesquisa aberto. Isso queria dizer que ainda que eu tivesse meus interesses e inquietações investigativas, não queria apresenta-los prontos, esperando apenas que aceitassem ou não a implementação de uma pesquisa em seu território. Dessa vez, esperava que pudéssemos construir coletivamente, eu com eles, a partir de interesses compartilhados, um projeto de pesquisa que fosse relevante àquela comunidade e também ao meu processo de formação enquanto pesquisadora.

A pesquisa fez parte de um processo de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGLet-UFPR)[2], o que, de certa forma, estabelece limites temáticos e temporais ao processo. Portanto, esclareço que quando relato esse processo de construção coletivo da pesquisa, não excluo as contingências impostas pelo contexto em que ela se deu. Entre elas, o fato de ser uma pesquisa dentro da área dos Estudos Linguísticos, na linha intitulada Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem. Os meus interesses investigativos se articulavam com espaços científicos que também expandiam o PPGLet-UFPR, entre eles o Projeto de Pesquisa DIPROLínguas[3] e o Grupo de Pesquisa FLORES[4]. Esses interesses de pesquisa que me motivavam partiam de repertórios compartilhados nestes espaços epistêmicos e circulavam ao redor do ensino e aprendizagem de línguas, das didáticas para o plurilinguismo e das práticas de letramento. Assim, eu tive meus próprios interesses investigativos incluídos no trabalho e identifico que durante a pesquisa acabamos por negociá-los para saber se cabiam no horizonte de possibilidades de trabalho.

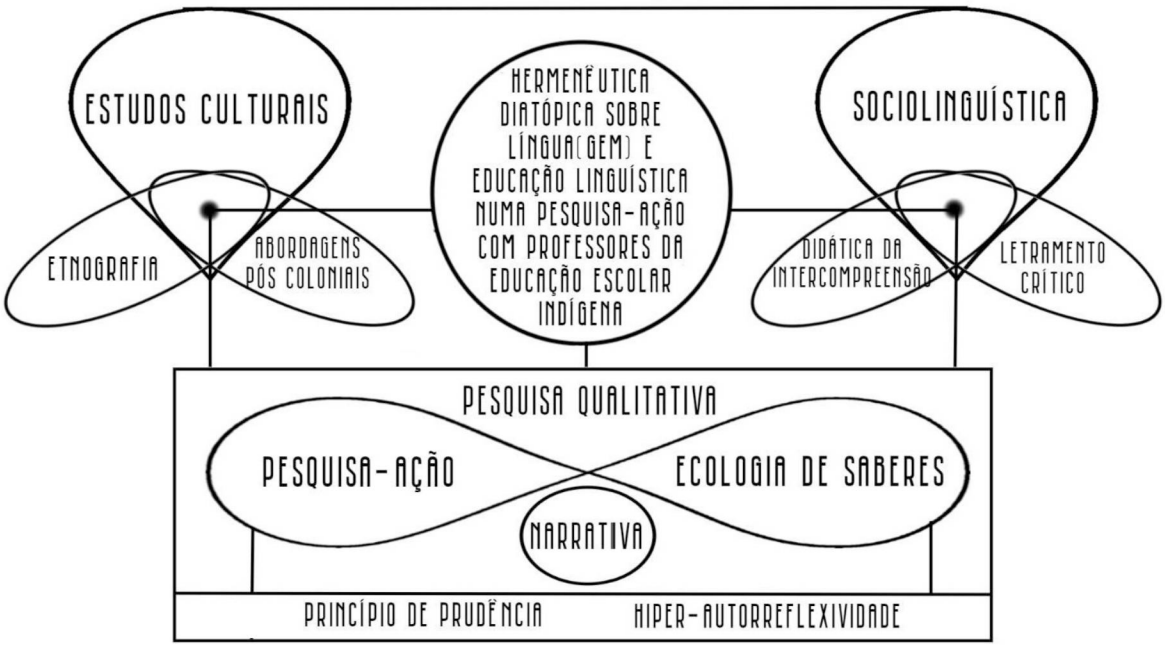
---

[1] A Tekoa Araça'í é o território do povo Mbya Guarani cujos representantes participaram da pesquisa. Detalhes sobre o território são apresentados no capítulo 2.1.
[2] Informações sobre o Programa disponíveis em: http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/
[3] Informações sobre o Projeto disponíveis em: https://www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas
[4] Informações sobre o Grupo de Pesquisa disponíveis em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/483497

Foi assim que no fim de 2017 delineei, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo, um projeto de pesquisa de doutorado que tratou de apresentar meu interesse de trabalho com a Tekoa, mas que não apresentou uma proposta extremamente específica. Para cumprir com essas expectativas estabelecidas, optamos pela abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1986) orientada para a Ecologia de Saberes (SANTOS, 2011) e pelo desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 1999; 2010). Nessas abordagens, é promovida a emersão de conhecimentos que respondam a preocupações isomórficas estabelecidas pelo coletivo. Quer dizer, assuntos que sejam relevantes aos contextos envolvidos e que mereçam problematização por um grupo epistêmico heterogêneo. Assim, pode-se oferecer um espaço de construção conjunta, em que perguntas de pesquisa, objetivos e metodologias sejam delineados coletivamente. Essa abordagem de pesquisa implica não ser possível estabelecer com antecedência qual conhecimento será obtido, tampouco os resultados práticos alcançados. Essa determinação se dá porque os resultados de cada ciclo determinam o que acontece a seguir e não se pode dizer aonde o processo levará (TRIPP, 2005).

O quadro teórico-metodológico que sustenta este trabalho é apresentado nos capítulos 1 a 5 e pode ser representado pelo seguinte esquema:

Figura 1: Aparato teórico-metodológico



Fonte: FELIX, 2020

No ano de 2018, procurei o quadro administrativo da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, especialmente o Eriton e a Cíntia, diretor e pedagoga, que sempre acolheram meus contatos, para apresentar meu interesse e ideias. Eles logo incluíram o Laércio, cacique da Tekoa, que também sempre abriu os ouvidos para minhas ânsias acadêmicas. Na busca por não impor um trabalho que fosse de interesse unilateral, incorri em várias dificuldades para fazer compreender uma estrutura de pesquisa aberta. Mas, afinal, eu apresentava o quê? Qual era meu interesse ali? A Escola Mbya Arandu, como toda escola, era espaço de inúmeras demandas e os assuntos que surgiam das conversas iniciais com o Eriton e a Cíntia giravam ao redor da reformulação do Projeto Político-Pedagógico da escola[5] e da educação continuada de professores, principalmente no que envolvia a elaboração de planejamentos docentes. Eu insisti que queria ouvir os professores Guarani também, queria saber se aquelas pautas eram urgentes também pra eles. Esses primeiros contatos levaram todo o segundo semestre do ano de 2018.

No fim daquele ano, tivemos nossa primeira reunião coletiva com os professores Guarani, Olívia, Neiva, Sílvio e Isaque, que serviu para investigar o interesse dos professores em trabalharmos juntos e estabelecer o primeiro objetivo do nosso trabalho: *negociar as inquietações investigativas dos participantes a fim de estabelecer preocupações isomórficas que poderiam ser tratadas por uma hermenêutica diatópica.*

Na primeira reunião do ano seguinte, conheci a Prof. Dra. Carina Foppa, coordenadora do recém-nascido Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná[6]. As ações do Projeto se articularam com as ações da pesquisa e reforçaram seus resultados mutuamente. Essas interseções são elaboradas ao longo da tese em diferentes momentos.

No início do ano de 2019, acabamos por identificar as preocupações isomórficas que foram tratadas pela hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010; 2011). Configuraram, portanto, nossas problemáticas de pesquisa: i) *o que é língua(gem)*[7] *para os participantes?* ii) *como se dá e como pode se dar a educação linguística naquela*

[5] O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino. E um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

[6] Informações sobre o projeto disponíveis em: https://intranet.ufpr.br/sigeu/public/projetoExtensao!view;jsessionid=r+48oayM6n8zx6Ryjv99mk+3.jboss02sto?projetoExtensao.id=14000

[7] Língua(gem), nessa tese, conecta os dois termos *língua* e *linguagem.* Essa conexão se justifica porque, por vezes, os termos são tratados cada um na sua especificidade e por vezes se sobrepõem.

escola? Definiu-se, então, nosso objetivo: *compreender os entendimentos dos professores participantes sobre língua e linguagem e sobre práticas de ensino naquele contexto, com ênfase na educação linguística.* Desse objetivo decorreu um específico: *investigar a relevância do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão enquanto recursos teórico-metodológicos para o ensino linguístico naquele contexto.*

Houve um trabalho complexo de negociação para o estabelecimento de metodologias para o desenvolvimento da hermenêutica diatópica. Esse ciclo organiza a parte da pesquisa que se deu até o fim do ano de 2019. Nosso último encontro formal se deu no início de 2020, pouco antes do encerramento de todas as atividades escolares pela pandemia da COVID-19.

Os dados empíricos que sustentam a análise, apresentada no capítulo 6, organizam um dossiê heterogêneo que reflete a diversidade constitutiva da pesquisa. Integrar esses elementos de forma quantitativa faria senão limitar as análises possíveis. Assim, determinou-se uma análise de caráter qualitativo, organizada por uma estrutura narrativa que pretendeu ser uma forma de entender a experiência a partir de filtros, apresentados no início desse mesmo capítulo (CLANDININ; CONNELY, 2015; LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; PAIVA, 2008).

No ano de 2021, parti para a França em estágio doutoral financiado pelo Projeto DIPROLínguas, no Laboratório LIDILEM[8] da Université Grenoble Alpes. Durante esse período, pude elaborar a escrita desta tese e, mais significativamente, apresentar para outros públicos os trabalhos realizados, o que permitiu trocas e elaborações de sentido possíveis apenas a partir dessa experiência.

Esta tese, além de apresentar todos os processos da pesquisa elencados até aqui, também organizou respostas a outra pergunta, apresentada ainda no capítulo de análise, que se configura por seu caráter metainvestigativo: *que reflexões autoavaliativas surgiram da experiência?* Essa pergunta se relaciona mais diretamente ao meu processo formativo enquanto pesquisadora e à exposição de críticas para futuras experiências que se alimentem deste trabalho. Visou, portanto, *promover uma autoavaliação de ordem processual.*

[8] O Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) é vinculado à Université Grenoble Alpes – UGA e sustenta pesquisas ao redor das ciências da linguagem. Acesso ao site do laboratório em: https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/node/16

Apresentados no capítulo de análise, os resultados deste trabalho indicam que os a abordagem da pesquisa-ação orientada para a Ecologia de Saberes e posta em prática através do estabelecimento de uma hermenêutica diatópica foi relevante ao desenvolvimento desta pesquisa. Não obstante, esse processo foi atravessado por inúmeros desafios que se relacionam com o processo de negociação constitutivo da abordagem. Ficou evidente que numa hermenêutica diatópica não deve haver expectativa sobre consensos constantes entre os conhecimentos emergentes, sendo, o dissenso, por vezes, até mais produtivo e significativo. Além disso, foi possível compreender que em uma experiência como essa há conhecimentos que não são colocados em diálogo e permanecem internos aos círculos epistêmicos dos quais fazem parte. Isso decorre seja da sua natureza intraduzível a outros contextos linguístico-epistêmicos seja do seu conteúdo demasiadamente sensível para ser colocado em negociação.

A partir do filtro de análise que buscou identificar os conhecimentos que respondem às preocupações isomórficas estabelecidas, foi possível identificar epistemes capazes de tangenciar dimensões sociais, identitárias, religiosas/espirituais, políticas e educacionais, evidenciando o caráter plural dos entendimentos sobre os fenômenos linguageiros[9]. Os conhecimentos sobre *como se dá e como pode se dar a educação linguística naquele contexto* também apresentaram diversidade, mas os pontos mais relevantes confluem a necessidade de: i) reformar currículos e práticas pedagógicas na escola; ii) reforçar a inclusão de outros membros da comunidade nas aulas, principalmente dos anciãos; e iii) aprofundar a problematização da articulação entre conhecimentos indígenas e não indígenas para uma prática de *andar pelos dois mundos* mais significativa. Sobre esse último tópico, tornou-se evidente a contribuição das abordagens científicas do Letramento Crítico para o aprofundamento, principalmente, da problematização sobre a relação oralidade/escrita e das didáticas de ensino de leitura e escrita. Ainda, a didática da Intercompreensão emergiu como um relevante conhecimento para o ensino das línguas portuguesa e espanhola no contexto da escola, ao passo que para o ensino da língua guarani demonstrou ser relevante se não negligenciadas suas especificidades de entendimentos e práticas.

[9] Linguageiro aqui aparece como relativo à linguagem, numa busca por expandir o sentido implicado no adjetivo 'linguístico', por sua vez limitado ao que é relativo à língua verbal.

Pesquisas como essa implicam o investimento de tempo e de recursos dos diferentes participantes, o que exige que o processo seja submetido a constante revisão metodológica. Decorre dessas determinações a necessidade de estabelecimento e manutenção de um alto nível de confiança recíproca, ao que se aproxima a necessidade de uma presidência simultânea de juízos cognitivos, éticos e políticos, como já apontado por Santos (2010). Como também haviam prenunciado Merladet e Miranda (2014), foi possível confirmar que, neste contexto, os participantes devem pôr em causa seus próprios quadros de referência, linguagens, práticas e, no limite, formas de conceber o mundo. Dessa maneira, tal processo não poderia ocorrer sem ser permeado por conflitos, tensões e fortes contradições.

Em relação às possibilidades de desdobramento deste trabalho, também apresentados no capítulo 6, é necessário apontar que são múltiplos os caminhos que a ciência precisa traçar para o estabelecimento amplo de relações contra-hegemônicas com outras comunidades epistêmicas como as indígenas. Neste sentido, outros processos de pesquisa-ação que tratem de outras preocupações isomórficas, para além de língua(gem) e educação linguística, tornam-se potenciais experiências para o fortalecimento destas relações. As demandas institucionais existentes, como as diretrizes e os currículos escolares, advindos da instalação de escolas nos territórios indígenas, podem se beneficiar de experiências como essa para a composição de processos e documentos que fortaleçam a execução de direitos e a autonomia das diferentes comunidades.

1. POVOS INDÍGENAS E PENSAMENTO TRADICIONAL

Nhanderu[10] *tem uma estratégia, a qual consiste em que quando os pesquisadores vão colocar no papel aquilo que escutam contar os mais velhos, as palavras fogem, e eles só conseguem escrever uma pequena parte de tudo aquilo que puderam ouvir. Os jurua, os brancos, não só não devem saber de tudo, como não possuem a capacidade para isto, pois as suas ferramentas de conhecimento, a sua escrita, não alcançarão, jamais, a sua tarefa.*

José Benites

A escrita de uma tese impõe inúmeros desafios, dentre eles, um dos mais significativos, a determinação das coisas. É preciso nomeá-las e dar-lhes sentidos constritos. No entanto, pessoas, por exemplo, são *ilimitáveis*. Percorrer esse trajeto, portanto, torna-se inseguro. Não obstante, encaro esta tarefa despretensiosamente, sem a ilusão de estancar os entendimentos, assumindo suas amplitudes inesgotáveis. Para isso, não me abstive de circunscrever fenômenos e até pessoas, mas busquei fazê-lo através de uma perspectiva assumidamente frágil. Este caminho não busca debilitar a estrutura fundamental do discurso aqui desenvolvido, mas, ao contrário, tornar sustentável um diálogo permissivo, incompleto e menos pretensioso.

Inicio apresentando o conceito de *indígena* ou *índio,* fundamental ao longo deste trabalho, através de uma narrativa delicada e potente de Kaká Werá Jecupé (2020, p. 20):

> O índio não se chamava nem se chama de índio. O nome "índio" veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito "índio" habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do Sol, da Lua e do sonho. [...] Antes de existir a palavra "índio" para designar todos os povos indígenas, já havia o índio espalhado em centenas de tons. Os tons se dividem em afinidade, em clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, que, por sua vez, constituem nações. [...] Assim, índio é uma qualidade de espírito posta em uma harmonia de forma.

Ser indígena, para este trabalho, se relaciona com uma ética sobre conhecer e habitar o mundo. Personifica o que é tratado, durante este capítulo, por *pensamento tradicional.* Inevitavelmente, por insuficiência narrativa, muitas vezes acabei escolhendo apresentar essa ética em contraposição a outra, tratada, por sua vez, no terceiro capítulo desta fundamentação como *pensamento moderno*. Isso porque essa oposição permite

[10] O divino criador para o povo Guarani.

sentidos sensíveis às diferenças ontoepistêmicas projetadas de essências da experiencia da vida.

Os entendimentos sobre um pensamento tradicional estão de acordo com o registro de Ailton Krenak (2018, p.13):

> No pensamento de muitos desses povos que nós estamos, com licença, chamando de indígenas, que é um apelido, quando uma pessoa nasce, antes até de uma pessoa constituir-se pessoa, ele ou ela é uma construção, ele ou ela é um desejo, ele é uma expectativa cheia de existência, cheia de potência, é a potência da vida se expressando nos ciclos da nossa reprodução cultural, física, nas nossas famílias, naquilo que nós poderíamos chamar de constituir as nossas unidades que são comunidades, que são povos. Essas constelações de pessoas são constelações que têm uma vinculação cósmica. Para alguns de vocês que tem o seu pensamento educado pela racionalidade, pode parecer que eu estou fazendo um comentário místico sobre a experiência humana, sobre os ciclos de reprodução, nascer-morrer, que seja, mas eu estou falando de um jeito de estar no mundo com uma integralidade onde a pessoa se constitui numa rede de relações que envolvem o lugar onde ela nasce, as montanhas, os rios, a floresta, o deserto, todas as potências que envolvem a nossa experiência como seres humanos.

O pensamento tradicional se desenvolve em estreita relação com o(s) mundo(s), com os lugares habitados. Esta relação é o que enfaticamente resulta na conservação de 80% da biodiversidade mundial sob guarda indígena em seus territórios (GARNETT *et al*, 2018). No livro *A Queda do Céu*, Davi Kopenawa Yanomami (2015) narra em diversos momentos a relação do povo Yanomami com as florestas e os conhecimentos elaborados com os *xapiri*[11] que é possível a partir dos recursos desse contexto. Ele diz: "na floresta, os ninhos dos *japins ayokora*[12] ficam bem alto nas árvores, longe de nossas fogueiras e das folhas de mel de nossas mulheres, não é? Eles só cheiram e comem coisas da floresta. Por isso seus espíritos temem tanto os cheiros das cidades" (p. 504). O povo Yanomami vive há milhares de anos na floresta amazônica e seu contato com povos não indígenas se deu, significativamente, apenas a partir de 1940. As ameaças aos seus territórios são constantes. Sua sobrevivência, estando diretamente ligada à floresta, segue ameaçada e toda sua cosmologia está em intrínseca ligação com suas terras originárias.

Kaká Werá Jecupé (2020) discorre sobre a constituição do ser indígena a partir desta relação com a terra:

> Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se

[11] Espíritos, na tradução do livro ao português.
[12] Xapiri altamente apreciados entre os xamãs.

> desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal (p. 21).

Por essa razão, a principal frente de batalha entre indígenas e não indígenas é em relação à terra. Isso demonstra que todas as sociedades depositam alto valor no lugar em que se habita, mas o que distingue seus interesses e cria conflito vem da diferença essencial da relação com este lugar. Sobre essa diferença, Davi Kopenawa (2015, p. 253) diz:

> Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. Contento-me em olhar para o céu e caçar os animais da floresta. É só.

Como bem resgata Bruce Albert, co-autor de A Queda do Céu (2015) com Davi Kopenawa, não são poucos os povos indígenas que afirmam que a terra não lhes pertence, eles que pertencem à terra.

Essa ontoepistemologia se desdobra e promove específicas relações entre seres humanos e não humanos, ou, ainda, que tratam de incluir outros seres ao seleto grupo dos *humanos*. Para muitos povos indígenas, eles são percebidos como legítimos habitantes das terras, das águas, dos céus, mantenedores da ordem cósmica. Kaká Werá Jecupé (2020) defende que "cabe lembrar que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra. É assim, como foi ensinado por meus avós, que as vidas acontecem" (p. 20-21).

Daniel Munduruku (2017) trata de algumas dinâmicas essenciais à elaboração do conhecimento a partir da perspectiva do seu povo, mas que podem oferecer traços comuns ao que aqui está sendo tratado por *pensamento tradicional*. No seguinte excerto de seu livro *Mundurukando 2*, ele aborda essas dinâmicas numa narrativa autobiográfica:

> A verdade é que a história que meu pai contou – e para a qual não me deu explicação alguma – ficou dentro de mim querendo brotar como se ele tivesse jogado uma semente que precisa ser cuidada. Sementes necessitam de silêncio. Meu pai silenciou. (...) Confesso que conversei por horas com os seres invisíveis da floresta. Andava de um lado para o outro me esforçando para entender a história da origem dos povos. Perguntei para a árvore mais velha da aldeia. Ela silenciou. Perguntei para o igarapé, avô que atravessa o mundo. Ele silenciou. Perguntei para a Mãe-Terra. Ela nada explicou. Todos queriam me dizer algo com aquele silêncio (...) (MUNDURUKU, 2017, p. 39).

Nessa narrativa, é possível perceber outro traço fundamental no pensamento tradicional: *a oralidade*, via de *transmissão geracional* para o desenvolvimento e manutenção dos conhecimentos. São experiências que organizam os conhecedores, seus locais e situações de transmissão de conhecimentos em dimensões distintas das organizadas pelo pensamento moderno, que, por sua vez, tem defendido uma universalidade através de uma pretensa despersonificação dos saberes, transmitidos, preferencialmente, sob uma lógica grafocêntrica. Para os povos indígenas, a oralidade permite a permanência do saber. Primeiro, porque o som é material e espiritualmente manifesto. Sobre isso, Kaká Werá Jecupé (2020, p. 20) explica:

> Para o índio, toda palavra tem espírito. Um nome é uma alma provida de um assento, diz-se na língua *ayvu*. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som conta com um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor. Quando o espírito é entonado, torna-se, passa a ser, ou seja, ganha um tom.

Segundo, porque o que se fala permanece em cada um, fica na memória, que se prolonga e fortalece. Davi Kopenawa (2015) esclarece que para o povo Yanomami as palavras ficam gravadas dentro deles e, por isso, não desaparecem. Sobre esta diferença, ele denuncia que *Omama*[13] "fixou suas palavras dentro de nós. Mas, para que os brancos as possam escutar, é preciso que sejam desenhadas como as suas. Se não for assim, seu pensamento permanece oco" (p.77).

Gersem Baniwa (2017) defende que diferentemente dos saberes evolucionistas (e eu incluo que, de certa forma, analogamente ao pensamento cristão), para alguns povos indígenas as línguas fazem parte inerente do processo da criação. Desta forma, *no princípio era o Verbo* pode ser percebido na história da criação de diferentes povos. A exemplo é apresentada a história do povo Ticuna[14], que vive às margens do Rio Solimões, na floresta amazônica, sobre dois irmãos que criavam o mundo conforme iam pronunciando as coisas ao seu redor:

> Quando eles ainda estavam andando na terra e criando os lugares, eles iam andando juntos, e quando Jo'í tinha uma ideia e expressava essa ideia, as coisas iam se fazendo, surgindo da sua vontade. O irmão mais velho dele vigiava, para ele não ter ideias muito perigosas, e quando percebia que ele estava tendo alguma ideia esquisita, falava com ele para não pronunciar, não contar o que estava pensando, porque ele tinha o poder de fazer acontecer as coisas que pensava e pronunciava (KRENAK, 1999, p. 26-27).

---

[13] O demiurgo Yanomami.

[14] Ver O Livro das Arvores – Professores Ticuna Bilíngues, 1997.

Isso não quer dizer que as cosmologias indígenas tenham se fundamentado no pensamento Cristão – o que não deveria ser necessário esclarecer – mas, que para estes saberes, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação entre criadores e criaturas. Baniwa (2017, p. 298) desenvolve:

> Na medida em que os criadores foram criando as coisas, algumas dessas coisas não saíam como se pretendiam e os erros precisaram ser sanados e administrados também por meio da palavra. Daí o surgimento dos rituais de pajelança e xamanismo, que são processos de reestabelecimento da comunicação entre os seres da natureza.

A oralidade enquanto construção da realidade, para os povos indígenas, prevê a fala e a sua ausência, sendo o silêncio também imprescindível para o respeito ao tempo de cada coisa. A oralidade carrega uma dimensão temporal que, se for percebida de forma prospectiva, conecta o tempo passado com o presente através da memória. Daniel Munduruku (2017) elabora a dimensão *memorial* que permite a permanência do que é anterior no que é recente:

> Para o indígena existem dois tempos: o *passado* e o *presente*. O *passado é memorial*. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto onde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. É ele que nos obriga a sermos gratos, a cantar e a dançar ao Espírito Criador. É ele que nos lembra o tempo todo que somos seres de passagem (p. 49).

Este mesmo pensamento se repete na narrativa de Ailton Krenak (1999) e sua avaliação do movimento que organizou a separação entre povos tradicionais e povos modernos. Ele diz:

> Nossos parentes sempre reconheceram na chegada do branco o retorno de um irmão que foi embora há muito tempo, e que indo embora se retirou também no sentido de humanidade que nós estávamos construindo. Ele é um sujeito que aprendeu muita coisa longe de casa, esqueceu muitas vezes de onde ele é, e tem dificuldade de saber para onde está indo. Por isso que os nossos velhos dizem: "você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai" (KRENAK, 1999, p. 27).

Essa relação com o tempo, que conecta passado e presente, aparece de forma fundamental no pensamento tradicional e na obra de Daniel Munduruku (2017) é elaborada através de seu entendimento sobre *a Memória*:

> O que é interessante registrar aqui é que, apesar das diferenças entre os povos indígenas, que podem ser notadas pelo porte físico, pelo grafismo corporal ou pelos objetos manufaturados, pela língua ou pelas manifestações culturais, há um ponto comum que norteia a construção do ser pessoal, que cria uma relação de resistência e vai além do desejo individual: a Memória.
> A Memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos

> povos chamam de *tradição*. Fique claro, no entanto, que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a dar respostas adequadas para as situações presentes (p. 116).

Entre os povos indígenas, "a Tradição é passada pelo uso da Palavra" (MUNDURUKU, 2017, p. 117). A Palavra – para o autor, maiúscula - aparece distintivamente na relação do pensamento tradicional com o conhecimento. Portanto, a oralidade, o ato de fala, o silêncio e a manifestação linguística (simbólica, gráfica) se estabelecem de forma significativa na estruturação do pensamento tradicional. Os povos indígenas detêm conhecimentos sobre estes fenômenos que determinam experiências específicas, inacessíveis a outras cosmologias e que supõem necessidades também específicas numa relação intercultural.

A Palavra enquanto entidade mantenedora da Memória determina também a relação dos povos indígenas com o último fenômeno apresentado neste breve tratamento do pensamento tradicional: sua relação com a literatura enquanto tecnologia contemporânea. A tradição sendo sempre uma relação do passado com o presente e a palavra tendo lugar de destaque no pensamento tradicional, a escrita alfabética passou a ser um instrumento de atualização da Memória (MUNDURUKU, 2017). Para o autor, "a literatura indígena (...) nasceu com o primeiro sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente" (p. 121). Davi Kopenawa (2015, p. 64) também reflete sobre a escrita e a relevância da literatura:

> Mais tarde, eu disse a você: "Se quiser pegar minhas palavras, não as destrua. São as palavras de Omama e dos xapiri. Desenhe-as primeiro em peles de imagens, depois olhe sempre para elas. Você vai pensar: "Haixopë! É essa, mesmo, a história dos espíritos!". E, mais tarde, dirá a seus filhos: "Estas palavras escritas são as de um Yanomami, que há muito tempo me contou como ele virou espírito e de que modo aprendeu a falar para defender a sua floresta".

Olívio Jekupé (2019), autor Guarani, elabora o que trata por *literatura nativa*, aqui compreendido como um desdobramento específico do pensamento tradicional:

> o nosso corpo é daqui, sempre foi daqui, e o nosso espírito também é daqui, então a nossa mente, quando a gente escreve, a gente escreve um pensamento do povo, da cultura. Então é diferente. Por isso que eu gosto de falar que literatura nativa é essa diferença dessa literatura indígena que os brancos sempre escreveram desde mil e quinhentos, eles falando sobre nós e hoje, nós indígenas começamos a escrever nossa própria realidade, nossas próprias histórias, nossos pensamentos (transcrição de entrevista).

A literatura nativa permite o acesso a narrativas até então distantes para alguns. São referenciais grafológicos para a Memória que pretendem informar sobre a

diversidade e que permitiram, por exemplo, esse excerto da fundamentação teórico-metodológica do trabalho aqui apresentado.

Aprofundando os fenômenos até aqui trazidos, trato, a partir de então, do Povo Guarani e do seu *Teko*, seu *modo de ser,* entre os Guarani chamado *Nhandereko*. Consciente da complexidade intraduzível do contexto completo de manifestação do *Nhandereko* e submetida à estratégia de *Nhanderu* elaborada na epígrafe deste tópico, limito esta elaboração ao que foi acessível através de algumas narrativas produzidas por e sobre este povo.

2. POVO GUARANI E *NHANDEREKO*

> Nos primórdios não havia nada,
> era um lugar sombrio.
> Havia somente o oceano primitivo, lava.
> Não havia vidas sequer.
>
> Ainda não existia a Terra,
> nem o sol,
> nem a lua,
> nem as estrelas.
>
> Permanece a noite originária.
>
> Uma luz infinita
> surge.
> Através da noite originária,
> surge
> *Nhamandu Tenondegua,*
> nosso primeiro pai divino,
> com sabedoria infinita
> e com amor infinito
> (...)
> Nosso pai verdadeiro, *Nhamandu*, ainda não havia criado sua morada celeste e também ainda não havia criado a primeira Terra, *Yvy tenonde*. Vivia no meio do vento originário, *Yvytu yma'ĩ*. Nesse lugar, nosso pai ficou durante o seu desdobramento.
> Da sabedoria de *Nhamandu*, da sua chama e da sua neblina divina, nascem as belas palavras, *ayvu rapyta*. Ele é o dono da palavra. Ainda não existe a Terra, nem mesmo todas as coisas que vão se reproduzir no mundo. Todavia, permanece a noite primitiva.
> Depois de ter criado a origem das belas palavras, *Nhamandu* criou a fonte do amor infinito e *mborai*, o canto sagrado. A Terra ainda não existe, permanece a noite primitiva.

> *Nhamandu*, depois de ter criado as três origens divinas – *ayvu porã rapyta*, a origem das belas palavras, *mborai*, o canto divino, *mborayu miri*, o amor infinito, gerou aqueles com quem iria dividir estas três fontes divinas de sabedoria infinita"
> (POPYGUA, 2017, p. 14-18).

Na história da Criação enunciada por Timóteo Verá Tupã Popygua (2017), é possível perceber a intrínseca relação do povo Guarani com a linguagem. As *belas palavras* - *ayvu rapyta* - nascem diretamente de *Nhamandu*[15], que cria também o *canto sagrado* e o *amor infinito*. Para os Guarani, as criações de *Nhamandu* se manifestam em relação com a linguagem e a língua guarani nasce diretamente de *ayvu porã rapyta*[16] (POPYGUA, 2017). Os primeiros filhos e filhas de *Nhamandu* (*Kuaray – Nhamandu py'aguaxu* e *Nhamandu py'aguaxu xy eterã; Jakaira ru eterã* e *Jakaira xy eterã*; *Karai ru eterã* e *Karai xy eterã*; *Tupã ru eterã* e *Tupã xy eterã*[17]) são incumbidos de passar a seus descendentes as manifestações divinas, além de desdobrá-las e fornecer a sabedoria do *petỹgua*, o cachimbo que recebe as emanações de *ayvu porã rapyta,* do *jerojy*, a dança ritual, e de *Opy*, a casa de rituais (POPYGUA, 2017). Cada um habita uma morada celeste, um *amba*. Eles correspondem aos quatro pilares do conhecimento para a cultura Guarani. Segundo Teodoro Tupã Jeguavy Alves, os pilares são: "*Jakaira,* dos ventos, no Norte; *Karai ete,* do fogo, no Sul; *Tupã ete*, das águas, no Oeste; *Nhande rovai*[18], do Sol, no Leste" (GEORGE DE BRANCO, 2015, p. 70).

Estes filhos de *Nhamandu* são pais e mães dos *nhe'ẽ*. Para Mario Guimarães, *xeramõi*[19] da Tekoa Marangatu, "falar dos *nhe'ẽ* é muito difícil; não é qualquer um que fala, e não é qualquer um que entende, que compreende. E até mesmo para os xeramõi é

---

15 Também chamado *Nhamandu Tenondegua* e *Nhanderu* (*nosso pai).*

16 As narrativas alternam o emprego de *ayvu rapyta* e *ayvu porã rapyta.* O adjetivo *porã* corresponde ao que é bom, belo. No entanto, as versões em língua portuguesa também atribuem essa qualidade mesmo quando empregado somente *ayvu rapyta.*

17 Kuaray, o Sol, também aparece sob nomeação Nhamandu Py'aguaxu, cuja correspondência em português poderia ser *coração grande de Nhamandu.* Sua complementar feminina é Nhamandu py'aguaxu xy eterã. *Xy* pode ser traduzido como *mãe.* Surgem com grande poder de iluminação, dando a seus filhos seus poderes divinos e um coração calmo.
Jakaira ru eterã e Jakaira xy eterã, pai e mãe da neblina, além de seus poderes divinos, dão também a sabedoria do *petỹgua,* o cachimbo Guarani.
Karai ru eterã e Karai xy eterã, pai e mãe da chama, além de seus poderes divinos, dão força espiritual.
Tupã ru eterã e Tupã xy eterã, pai e mãe do trovão, além de seus poderes divinos, dão o *jerojy*, a dança ritual, e *mbaraete*, força física e mental.

18 Também chamado Kuaray.

19 Avô, sábio.

difícil. Nós os chamamos de *mombyryy va'e kueryy*, '*aqueles que vieram de longe*'" (CTI, 2015, p. 20). Sandra Benites (2015) alerta com grande crítica sobre as tentativas de explicação e de tradução de *nhe'ẽ* empreendidas, principalmente, pelos *jurua kuery*[20] (aos quais me incluo). Ela diz:

> Estranhamos não apenas algumas traduções feitas pelos jurua kuery, mas também a frieza do registro escrito. Quando os xamõi kuery nos falam sobre o nhe'ẽ, eles se emocionam. Porque nhe'ẽ está ligado ao sentimento, ao nosso py'a. Xamõi kuery oendu opy'are - eles sentem com o coração. Quando escrevemos, colocamos no papel *nhe'ẽ*, parece que é uma simples palavra, mas não é. Quando pronunciamos *nhe'ẽ*, estamos nos referindo a todo o nosso pensamento, conhecimento, nos conectamos com o nosso mundo espiritual (BENITES, 2015, p. 12-13).

Minha justificativa para, apesar deste alerta, continuar a escrever sobre *nhe'ẽ* se dá por duas vias: a primeira, que tenho tentado fazer isso não através de palavras minhas, mas de publicações de pesquisadores Guarani e narrativas registradas de *xeramõi kuery*[21], o que visa a minimizar os equívocos; em segundo lugar, porque se torna inevitável a aproximação a estes conhecimentos para o tratamento minimamente decente do conteúdo desta pesquisa: em última instância, conhecimentos e experiências linguageiras e educacionais Guarani. Assim, não me eximo de quaisquer imprudências, inevitáveis ao processo de pesquisa intercultural, mas antevejo algumas críticas necessárias e os limites do que é possível ser tratado por mim.

Sandra Benites (2015, p.4) esclarece: "o *nhe'ẽ* é o fundamento da pessoa Guarani, é o início da vida". Ela indica que, talvez, uma tradução mais aproximada, em língua portuguesa, seja *espírito-nome* (BENITES, 2015, p. 12). Aristides da Silva (CTI, 2015), *xeramõi* da Tekoa Tarumã Mirim, explica que o que cada *nhe'ẽ* vai fazer quando descer à Terra depende de qual *amba* ele vem. Há então, na cultura Guarani, o trabalho do *onhemboery va'e*, que deve dizer o *nhe'ẽ* de cada criança, no ritual do *Nhemongarai.* Este processo acontece quando a criança começa andar, o que simboliza o fortalecimento de sua conexão com a Terra, e consiste na nomeação, a identificação do *nhe'ẽ* e do *amba* de onde vem cada criança. Kaká Werá Jecupé diz que, para os Guarani, "o ato da nomeação é a manifestação da parte céu de um ser na parte terra" (2020, p. 15). Cada nome é o desdobramento de um *nhe'ẽ* e identifica de onde se inicia o

[20] Não indígenas.
[21] Avôs, sábios.

conhecimento, segundo Jeguavy Alves (GEORGE DE BRANCO, 2015). Augusto da Silva, *xeramõi* da Tekoa Marangatu, explica:

> a gente já vem com o nome de lá dos *amba* dos Nhanderu[22], mas, aqui na Terra, ninguém sabe ainda. [...] Então eles mesmos, os *nhe'ẽ*, se apresentam. Eles contam: eu vim de tal lugar, de tal parte, e meu nome é assim. E o Karai [23] conta o nome no outro dia de manhã (CTI, 2015, p. 26).

Sandra Benites (2015) esclarece que este processo de nomeação no *Nhemongarai* é fundamental à cultura Guarani e que "o *reko*[24] de cada Guarani depende do *amba*, mas principalmente do nome" (p.18). Por isso, ela também alerta: "diferente de *jurua kuery* os nossos nomes têm função, implicam responsabilidades e cuidados" (p. 19).

A relação com *nhe'ẽ* permeia todas as instâncias do *Nhandereko.* Inclusive o contínuo movimento dos povos Guarani, uma das suas distintas características entre os povos da América do Sul, é guiado pelos *nhe'ẽ*. Sobre isso, Felix Karai Brizola, *xeramõi* da Tekoa Ara Ovy, esclarece:

> Antigamente, os *nhaneramõi kuery*[25] não paravam em um lugar só porque eles procuravam terras boas para plantar. Quem guiava eles eram os *nhe'ẽ*. Por outro lado, com o tempo, o *tekoa* ficava sem proteção. Para se afastar dos maus espíritos, os nossos avós se mudavam mais para frente; eles não podiam voltar atrás. Assim, eles seguiam através dos cantos e com o *petỹgua* (CTI, 2015, p.35).

No entanto, por causa dos *jurua kuery*, os não indígenas, essa mobilidade começou a ser reduzida. Não é mais possível aos Guarani transitarem livremente e a razão disso se encontra em uma distinção fundamental entre o modo de ser Guarani e o modo de ser *jurua.* Para os Guarani, a Terra é uma só, *yvyyrupa.* Não reconhecem as fronteiras políticas e os contingenciamentos que elas promovem. Para a cultura Guarani, *Nhanderu* colocou os primeiros homens e mulheres em *yvymbyte*, o centro da Terra[26], e de lá saíram, em caminhadas sagradas em busca de *Yvy Marã e'y*, a Terra sem Males.

---

[22] Os primeiros filhos de Nhamandu também são chamados de Nhamandu ou Nhanderu, enquanto seus desdobramentos.

[23] Também chamado *onhemboery va'e.* É o *xeramõi* cujo *nhe'ẽ* descende de Karai, que dá força espiritual e, portanto, na Terra, é responsável por certos rituais na *Opy.*

[24] Ela traduz como *jeito.*

[25] Antepassados.

[26] Timoteo Oliveira e Timoteo da Silva esclarecem que na história da Criação Guarani, *Nhamandu Tenonde* criou *yvyrupa*, a Terra, plantando o gérmen de *pindo marã e'y*, a palmeira sagrada invisível aos olhos humanos, que se expandiu sobre a água com a ajuda do *tatu ratã'i*, o tatu, que espalhou a terra gerada. A água sobre a qual foi gerada a Terra é o que os *jurua* chamam de Aquífero Guarani, um imenso aquífero de cerca de 1.200.000m^2, que abrange parte dos territórios do Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai. A água subterrânea serve como espelho para os líderes espirituais que podem, assim, indicar caminhos a seguir e a localização de outros Guarani (CTI, 2015).

Sobre esta distinção entre os movimentos dos Guarani e dos *jurua* sobre a Terra, João Silva, *xeramõi* da Tekoa Xapukai/Brakui, diz:

> Guarani nunca para, vai assim, de um lugar a outro, mas Guarani nunca faz nada. Os brancos não. Vai um grupo ou uma pessoa, procura um lugar, olha, faz usina, fábrica, barragem. Pra isso que os brancos caminham. Vão chegar em uma cachoeira bonita, vão fazer hotel; vão encontrar um rio bom, vão tirar a água, vão botar um cano bem grande pra levar pra cidade, vão fazer açude. Pra isso que os brancos caminham desde antigamente. O Guarani não; ele caminha, mas não é pra fazer nada. A gente vai pra todo lugar, mas nunca aparece (CTI, 2015, p. 57).

A diferença entre o modo de ser Guarani, o *Nhandereko,* e o modo de ser do "branco", *jurua reko*, de acordo com a narrativa do *xeramõi* Augusto da Silva (CTI, 2015), remonta à criação da Terra por *Nhanderu*, que distinguiu dois povos: o Guarani, na mata, e o *jurua*, no campo. Aos *jurua* não deixou comida, mas ensinou o trabalho sobre as coisas do mundo, que perpetuamos até hoje para construir nosso sustento. Aos Guarani deixou os recursos da mata, por isso não precisam ter posses. Assim, os Guarani aprenderam a ocupar e usar a Terra, mas não dizem ser os donos dela.

Outra distinção se configura, como mencionado no tópico anterior, sobre o pensamento tradicional, na valorização de diferentes manifestações da linguagem. A comunicação com *Nhanderu* e os *nhe'ẽ* acontece, muito fortemente para o povo Guarani, através dos sonhos, por exemplo. Tereza, *xejaryi* da Tekoa Mboapy Pindo, conta sobre o processo de conhecimento sobre a vinda de um bebê Guarani: "Quando a mãe vai ficar grávida, ele recebe um aviso: no sonho, os nossos *xeramõi* e as nossas *xejaryi* já sabem. Nhanderu fala pra eles que a criança está vindo para a Terra. E, assim, já sabem" (CTI, 2015, p. 25).

Além dos sonhos, a oralidade também se conecta às dimensões divinas de *Nhanderu* e aos *nhe'ẽ*. Sendo de cada *nhe'ẽ* onde se inicia o conhecimento, é através da manifestação da linguagem que os Guarani se mantêm alinhados a eles e a *Nhanderu.* Para Bartomeu Melià (2006, p. 79), "o Guarani busca a perfeição do seu ser na perfeição do seu dizer". A fim de permanecer na ontologia divina concebida por *Nhamandu Tenondegua* e seus primeiros filhos e filhas, torna-se necessário existir conforme a própria natureza de humanos-divinos, sendo a palavra, precisamente, a instauração deste estado. Graciela Chamorro afirma que entre os Guarani as experiências da vida são experiências de palavra e *dizer,* como elo entre o divino e o humano, não exclui *ver* e *sonhar* (CHAMORRO, 2008). A educação Guarani, portanto,

é uma educação da palavra e pela palavra, de acordo com Melià (2006). Seja através da mediação, ouvindo as palavras proferidas por outros, seja direta, incondicionada, recebida por inspiração e sonho.

O coletivo de Pesquisadores Guarani autor do livro Xondaro (CTI, 2013) defende que, no mundo Guarani, aprende-se observando, ouvindo os *xeramõi kuery*, praticando e recebendo as transmissões diretas de *Nhanderu kuery*[27], sendo que nada se aprende sem sentir dentro de si. Assim, a palavra, através da qual acontece a experiência de vida, não se limita à experiência lógica, sendo, necessariamente, ôntica. A exemplo, trago o relato da experiência do pesquisador Guarani Marcos Moreira sobre seu processo investigativo:

> Na primeira conversa com o xeramoĩ (meu avô, ou ancião), ele não falou nada, ficou quieto. No outro dia foi lá de novo, e aconteceu a mesma coisa. No terceiro momento quando foi, o xeramoĩ lhe disse: "Então pega o petygua (cachimbo) e fuma". Ele pegou o petygua e fumou. Então, conta Marcos, começou a vir aquela emoção de querer saber mesmo da dança, e ele falou pro xeramoĩ. No momento Marcos sentia aquela emoção de falar, de chorar e aí o xeramoĩ disse: "eu vou te ajudar sim, mas eu quero que você chame todas as crianças da sua escola, e eu quero que vocês dancem" (CTI, 2013, p. 10).

Este relato permite tangenciar outro aspecto fundamental ao mundo Guarani intimamente relacionado à palavra e à educação Guarani, o *silêncio*. Como já mencionado no tópico anterior, o silêncio permite o respeito ao tempo das coisas, mas não implica a falta de sentido; em seu lugar, permite um modo de transmissão do conhecimento que corresponde ao caráter daquilo que deve ser transmitido. O silêncio se relaciona intimamente ao sentimento, constituintes fundamentais do conhecimento e da fala Guarani. A palavra enquanto conexão entre o divino e o terreno, não deve ser proferida levianamente e, como disse o *xeramõi* Augusto da Silva, da Tekoa Marangatu, é necessário esperar o momento em que as palavras brotam e a pessoa sente vontade de falar (*ibidem*). Assim, não é apenas no fornecimento do conhecimento que isso se leva em conta, mas também na maneira e nos tempos de perguntar e ouvir.

Sandra Benites (2015), ao tratar da educação Guarani, explica que tudo se inicia quando os pais recebem em sonho a chegada de uma criança. No *Nhandereko*, é necessário que os pais disciplinem seus hábitos e suas palavras desde antes de a criança nascer. Sandra esclarece que o *nhe'ẽ* está no *py'a,* o coração, e é ali que está a base do

[27] As divindades.

rete, o corpo. Por isso, na educação Guarani, estão conectadas as dimensões espirituais, materiais, comunicativas e sentimentais. É essa atenção às manifestações que permite que o ambiente familiar, a primeira instância da educação Guarani, seja orientado para *teko porã*, o bem viver. Ela diz: "o papel dos pais é de mostrar *toripa*[28], *vy'a*. Dessa forma ensinamos os nossos filhos a serem calmos, a falarem baixo, é assim que aprendemos a ser Guarani" (BENITES, 2015, p. 16).

Para a pesquisadora, a manutenção do *Nhandereko* depende necessariamente do *tekoa*, o lugar onde se vive. Ela atenta que, idealmente, não deva ser qualquer *tekoa*, mas lugares com mata, com variedades de árvores, animais, plantas medicinais e espaços para roçar. Neste lugar, é necessária a *Opy*. Para Sandra (2015), a *Opy* é a referência do conhecimento Guarani, onde se discute saúde, educação e a vida em geral. Sobre a *Opy*, ela diz: "Aqui é o princípio da nossa forma de ser, é o lugar onde praticamos o *nhandereko"* (BENITES, 2015, p. 22). Assim, todo o *Nhandereko*, direcionado para o *teko porã*, o bom viver, está intimamente ligado ao *tekoa.* "Este *tekoa* é para nós Guarani *yvy porã* – alegria que nos possibilita ter *teko porã rã – boa vida, bom viver.* Se nós Guarani não tivermos acesso a *yvy porã – terra boa*, a gente perde *mbya arandu rã – a sabedoria guarani*" (*ibidem*).

A partir de agora, então, apresento *Tekoa Araça'í,* o lugar em que se desenvolveu este trabalho e onde têm vivido Olívia, Laércio, Neiva, Isaque, Silvio, Seu Marcolino e demais participantes desta experiência.

2.1 TEKOA ARAÇA'Í

Quando se fala do território Guarani, estamos falando de espaço, tempo, convivência, terra, animais, plantas medicinais, deuses e da crença. Então, quando o povo Guarani fala de territorialidade, fala do mundo onde vive e do cosmo, nada fica separado um do outro (MOREIRA, 2015).

Para os Guarani, seu território é um Tekoa. Na língua Guarani, Teko é uma palavra triforme, com uma forma absoluta, *teko*, e duas formas construtivas, *reko* e *heko*. Teko tem uso impessoal, como em *teko iporã, a cultura é linda*. Ao indicar possessão, tem-se *Nhandereko*[29], por exemplo, *nosso modo de ser*. No caso do território,

---

[28] Ou ainda *torypa*, que pode corresponder a *alegria.*

[29] Nhande, nesse caso, é um prefixo pronominal que indica a 1ª pessoa do plural inclusiva, em contraposição a Ore, que indica a 1ª pessoal do plural exclusiva. Assim, quando falam do seu modo

é o sufixo *-a* que indica *o lugar onde está*. Assim, *tekoa*, é o lugar onde os Guarani são quem são.

Figura 2: Sílvio no Tekoa Araça'í

Fonte: FELIX, 2019

O Tekoa Araça'í está localizado na Floresta Atlântica (Floresta Ombrófila Mista) do Primeiro Planalto Paranaense, a cerca de 20 kilômetros do centro da cidade de Piraquara. É habitado por cerca de 80 pessoas, número que varia de acordo com a movimentação tradicional Guarani. A retomada desse território acontece desde 1999, a partir da reinstalação de alguns núcleos familiares desdobrados da Tekoa Laranjinha, sobreposta ao município de Mangueirinha, no sudoeste do estado do Paraná. O Tekoa Araça'í faz fronteira com o Parque Estadual Pico do Marumbi e com a Represa de Piraquara I, o que implica questões de autonomia de manejo e de ameaça ao modo de ser Guarani que não podem ser negligenciadas. Assim como muitas outras Terras Indígenas no Brasil, o Tekoa Araça'í enfrenta desafios para ser homologado junto aos órgãos competentes federais e até o momento da escrita desta tese, o processo não foi finalizado.

Marcolino da Silva, *xeramõi* do Tekoa Araça'í, revela como lhe foi indicado que aquela seria sua nova morada com seus parentes: "*Nhanderu* iluminou mesmo, mostrou,

---

de ser entre si, os Guarani incluem o interlocutor, tendo, portanto, *Nhandereko*. Quando apresentam seu modo de ser a outros interlocutores não Guarani, tem-se, então, Ore Reko.

em forma de sonho. Ele mostrou tudo. Mostrou, realmente mostrou que essa seria uma aldeia, que nós iríamos parar aqui por um tempo" (CTI, 2015, p. 52).

O responsável por iniciar os trabalhos com práticas de letramento e com o ensino formal no Tekoa foi Gilmares da Silva, filho de Seu Marcolino e Dona Natalina e irmão do cacique Laércio. Através de suas formações no Magistério Indígena e de seus estudos autônomos sistemáticos, ele iniciou o letramento de crianças, jovens e adultos em língua guarani, através de encontros na Opy.

Neiva Gabriel Fernandes, professora participante da pesquisa, apresenta a instalação da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, no Tekoa Araça'í, a partir do trabalho de Gilmares.

> No inicio da constituição da Aldeia não havia Escola, e o professor Nhe'ẽngatu (Gilmares guilherme da Silva) começou ensinar as crianças na (opy) - casa de reza local sagrado para os guarani apoiado, pelo seu pai marcolino Silva e sua mãe Natalina da Silva. Lá ele procurava alfabetizar as crianças mesmo sem estrutura e com sonho de ter uma Escola dentro da Aldeia mesmo ciente, que os mais antigos não queriam escola porque para eles a casa de reza já era para as crianças um Aprendizado, eles não viam a necessidade e a importância em aprender a ler e escrever, porque era transmitido a cultura Guarani Através da casa de Reza. Até que durante uma campanha da fraternidade por uma "terra sem males" o Colégio Bom Jesus chegou até Aldeia, e no ano de 2002 foi construída, duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro para o funcionamento da Escola, que foi inaugurada pelo então Secretário do Estado do paraná, o professor Maurício Requião. oficialmente a Escola foi criada e autorizada pela Resolução nº 229/03 que foi publicada no diário oficial de 14/08/2003. Além da colaboração do colégio Bom Jesus a construção e o fornecimento do material didático da Escola, inicialmente teve apoio pedagógico da prefeitura municipal de piraquara através da Secretaria Municipal de Educação. Em 2005, secretaria Estadual de Educação, passou a ser mantenedora e Responsável por toda a orientação pedagógica aos docentes através do Núcleo Regional de Educação da Área metropolitana Norte e do departamento da coordenação Escolar Indígena. O processo do nome foi escolhido pela sua comunidade e significa "sabedoria guarani". No período de 2005 a 2009 a escola foi abrindo turmas gradativamente para atender os Educandos do Ensino fundamental das séries iniciais, também em 2005 o educador gilmar guilherme da silva, assume oficialmente como docente e passa a integrar o quadro de Educadores.

Olívia Krexu Palácio, também professora participante da pesquisa, reflete sobre a educação no território e o papel da escola.

> Primeiramente vou falar sobre "a educação"
> existiu porque no opy aprendemos muitas coisas através do xamoi e xaryi, aprendemos educação para vida. É a primeira escola que existiu para educar crianças e jovens dos antepassados, os nossos pais aprenderam no opy pois na época não existia escola e era mais valorizado os conselhos dos mais velhos do que hoje. A escola fortalece sim a educação porque as crianças já vêm com certas aprendizado da família, e os professores só abrem a janela para o mundo da leitura e escrita…

A escola atualmente oferece educação formal de 1° a 9° anos do Ensino Fundamental[30] e também a Educação de Jovens e Adultos – EJA. São cerca de 30 crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Médio, no total. O quadro de professores é híbrido, sendo composto por professores Guarani residentes do Tekoa e professores não indígenas contratados pelo estado do Paraná. O quadro administrativo da escola, Direção, Coordenação Pedagógica e Secretaria é composto por não indígenas.

Figura 3: Fachada da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Fonte: FELIX, 2018

3. PENSAMENTO MODERNO E PRÁTICA CIENTÍFICA

Eles vieram, Eles viram, Eles nomearam, Eles reivindicaram[31]
Linda Tuhiwai Smith

Este terceiro capítulo está organizado para contrapor uma outra ética, um outro *ser no mundo,* que, por muitas vezes, concorre com o que tratei anteriormente por *pensamento tradicional.* Neste capítulo, enfatizo a transversalidade possível entre os adjetivos *moderno, abissal, indolente* e *colonial,* para conceituar um pensamento que

[30] A Educação Básica no Brasil constitui-se do *ensino infantil, ensino fundamental* e *ensino médio.* Suas subdivisões implicam, para o segundo, a estruturação entre Ensino Fundamental I (composto pelos anos 1º ao 5º) e Ensino Fundamental II (composto pelos anos 6º ao 9º).
[31] No original: They came, They saw, They named, They claimed.

co-constrói discursos e se relaciona com a emergência do conhecimento enquanto ciência.

Enrique Dussel (1998) apresenta dois paradigmas que organizam entendimentos sobre o *pensamento moderno*: um eurocêntrico e outro planetário. No primeiro, um pensamento europeu crescente a partir das ideias iluministas faz surgir uma corrente que se expande para o resto do mundo subsequentemente. Gayatri Spivak (1990) percebe este fenômeno como "mundialização do Ocidente como mundo"[32], em que interesses ocidentais são universalizados e naturalizados no resto do mundo. O paradigma planetário, por sua vez, retrata a modernidade como um produto e não a causa da globalização europeia. Para Walter Mignolo (2002), este último paradigma faz parte de uma narrativa sobre sistemas mundiais modernos produzidos a partir da inclusão das Américas no circuito comercial no século XV. Esta narrativa destaca uma articulação de poder baseada no espaço, mais do que numa sucessão linear de eventos.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), o pensamento moderno se organiza em função de "um sistema de distinções visíveis e invisíveis sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis" (p.1). Assim, ele traça conceitualmente a *linha abissal* constituinte do pensamento moderno. Essencialmente, a divisão acontece entre um universo "deste lado da linha" e um "do outro lado da linha". O *pensamento abissal* é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade e é mesmo produzido como inexistente. Ele cria o lado da linha legitimado pelos valores de verdadeiro e falso, assim como cria a inexistência das possibilidades do outro lado da linha, em que experiências são desperdiçadas e tornadas invisíveis, assim como os sujeitos que as constroem. Para Santos (2007, p.4), "tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como sendo o Outro". Ele defende que a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença. Este lado da linha esgota o campo da realidade relevante e promove que do lado de lá haja apenas "inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (ibidem). Ailton Krenak (1999, p.29) elabora a abissalidade que vem fundamentando relações entre comunidades modernas e comunidades tradicionais no Brasil, apontamento que se torna especialmente relevante no contexto deste trabalho. Ele denuncia:

[32] No original: "worlding of the West as world".

> Uma outra margem, é uma outra margem do Ocidente mesmo, é uma outra margem onde cabe a idéia do Ocidente, cabe a idéia de progresso, cabe a idéia de desenvolvimento. A idéia mais comum que existe é que o desenvolvimento e o progresso chegaram naquelas canoas que aportaram no litoral e que aqui estava a natureza e a selva, e naturalmente os selvagens. Essa idéia continua sendo a idéia que inspira todo o relacionamento do Brasil com as sociedades tradicionais daqui [...].

Essa outra margem, que faz alusão ao título do livro em que se encontra publicada a narrativa de Krenak - A Outra Margem do Ocidente (NOVAES, 1999), é para onde são relegadas as possibilidades que não se encontram dentro do lado legitimado pela linha abissal e que cria, portanto, as sociedades marginais. Ela desloca quem vive por outras lógicas para um outro lugar, que é fora, periférico (KRENAK, 1999).

Boaventura de Sousa Santos (2002) destaca a relação com o conhecimento como uma das manifestações mais evidentes do pensamento abissal. Ele aponta duas formas essenciais:

> o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar de essas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegémonico e se institucionalizou como tal (ibidem, p.29).

A linha abissal promove que seja concedida à ciência moderna a univocidade que distingue verdadeiro de falso, enquanto do outro lado da linha permanecem conhecimentos não científicos, que não são reconhecidos como verdades outras e são produzidos discursivamente como inexistentes. A ciência moderna pauta o acúmulo de conhecimento no pensamento moderno e tem negado o caráter legítimo de quaisquer outras formas alternativas a ela. Estes modos de produção de inexistência têm constituído o que Santos trata por *epistemicídio*, "a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena" (SANTOS, 1998, p.208).

O rigor, imprescindível à ciência moderna, está intimamente ligado ao privilégio da construção quantitativa de mundo, que muitas vezes acaba por incorrer na redução da complexidade. Santos entende que:

> as leis, enquanto categorias de inteligibilidade, repousam num conceito de causalidade escolhido, não arbitrariamente, entre os oferecidos pela física aristotélica. Aristóteles distingue quatro tipos de causa: a causa material, a causa formal, a causa eficiente e a causa final. As leis da ciência moderna são

> um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou qual o *fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum (SOUSA SANTOS, 2002, p. 64).

Em contraposição, percebe-se no pensamento tradicional que o conhecimento está diretamente ligado à *agência*, o que implica não necessariamente numa individualização do conhecimento, mas numa *responsabilidade* sobre ele, que também aparece a partir da centralidade da *função* de cada conhecimento, seu *fim*, como propõe Sousa Santos.

Enquanto o *como funciona* das coisas – capaz de ser identificado inclusive nesta tese – tende a despersonificar o conhecimento e, muitas vezes, incorrer em usos irresponsáveis de "descobertas" científicas, a ética tradicional se apoia sobre processos "subjetivos", menos suscetíveis à verificabilidade tão cara aos métodos científicos. Branca Fabrício defende que as lógicas que vagam pela ilegitimidade não têm lugar no método científico como formas de conhecer "porque a ancoragem, sistematização, padronização, previsibilidade e reprodutibilidade a ele tão caras são nômades e refratárias" (2017, p. 603). Do outro lado da linha abissal, não haveria conhecimento, mas sim "crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objectos ou matéria-prima para a inquirição científica" (SANTOS, 2007, p.4).

Análogo ao pensamento abissal está o que Santos define, a partir de Gottfried Leibniz, como *razão indolente*[33]. Ele situa que "a consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu" (SANTOS, 2010, p. 96). Lynn Mario Menezes de Souza esquematiza as quatro manifestações desta razão denunciadas por Santos:

> 1. razão impotente – o refreamento total da razão frente à percepção de que nada pode ser feito contra uma contingência externa;
> 2. razão arrogante – o refreamento da razão pela percepção de que, porque se vê como livre, não se faz necessária;

[33] "No prefácio da Teodiceia [1710 (1985)], Leibniz refere a perplexidade que desde sempre tem causado o sofisma que os antigos chamavam a "razão indolente" ou "razão preguiçosa": se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independentemente do que fizermos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento. Esta razão é indolente porque desiste de pensar perante a necessidade e o fatalismo de que Leibniz distingue três versões: o *Fatum Mahometanum*, o *Fatum Stoicum* e o *Fatum Christianum*" (SOUSA SANTOS, 2002, p. 42).

> 3. razão metonímica – em que uma forma particular de razão é percebida como a única forma de racionalidade e, portanto, evita a descoberta de outras formas, ou, caso confrontada por estas, se apropria como pertencentes a si mesma;
> 4. razão proléptica – o refreamento da razão para pensar o futuro, porque o futuro é visto como sempre antecipado e, portanto, conhecido[34] (MENEZES DE SOUZA, 2014, p.42).

A razão metonímica, vigorosa manifestação do *pensamento indolente*, é apegada à totalidade e à homogeneidade. As partes são vistas apenas como particularidades de um todo. Para Santos, "a modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria" (2010, p. 98). Esta matriz fundadora reduz a multiplicidade e induz a uma contração do presente, limitando o alcance de possibilidades apenas àquelas eleitas pela razão metonímica. Também fundamento do pensamento indolente, a razão proléptica se manifesta, por sua vez, em relação a um futuro ilimitado, ao mesmo tempo que homogêneo e vazio. Além da concepção sobre uma deficiência superada através da caminhada linear em direção ao progresso, esta manifestação não envolve a totalidade das experiências, sendo a marginalidade inerente ao processo.

Fazendo confluências entre os entendimentos das Epistemologias do Sul, de Santos e Meneses (2010) e o caráter colonial da modernidade denunciado por Quijano (1991; 2000), torna-se possível identificar que o pensamento moderno – abissal, indolente – é também *colonial*. A colonialidade é aqui compreendida, a partir de Bauman (1991), enquanto força significativa e distinta capaz de definir e fazer as definições permanecerem. A diferenciação, o sentido de progresso, a invisibilização da diferença, a pressuposição do consenso racional, a formação de minorias e a imposição de sua inclusão em modelos hegemônicos são traços coloniais do pensamento moderno que se desenvolvem nos domínios econômico, político, social e epistêmico.

No campo epistêmico, os encontros que se dão entre comunidades modernas e tradicionais têm sido dominados pelos modos de produção de violência produzidos pelo pensamento colonial. A exemplo da epígrafe que compõe este tópico, destaco aqui o

[34] No original: "1. impotent reason – the total refraining from reasoning in the face of the perception that nothing can be done against an external necessity; 2. arrogant reason – the refraining from reason resulting from the perception that, because it sees itself as free there is no necessity to reason; 3. metonymic reason – where a particular form of reason is perceived as the only form of rationality and therefore refrains from discovering other forms of rationality, or if it does come across these, it appropriates them as its own; 4. proleptic reason – the refraining from reason in thinking the future, because the future is seen as always already anticipated and hence, known".

poder de *nomear* que o colonialismo se auto atribui. Isto simboliza a apropriação de tudo: terras, recursos naturais e sujeitos "descobertos", marcados linguisticamente na história da dominação (LAGARES, 2018).

3.1 UMA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

Os conhecimentos tradicionais não encontram voz nas instituições modernas e são, portanto, encurralados em seus espaços marginais. Ailton Krenak (1999) manifesta uma percepção sobre os encontros epistêmicos enfrentados pelas populações tradicionais frente à colonialidade, mas que podem se reorganizar:

> Se continuarmos sendo vistos como os que estão para serem descobertos e virmos também as cidades e os grandes centros e as tecnologias que são desenvolvidas somente como alguma coisa que nos ameaça e nos exclui, o encontro continua sendo protelado. Tem um esforço comum que nós podemos fazer que é o de difundir mais essa visão de que tem importância sim a nossa história, que tem importância sim esse nosso encontro, e o que cada um desses povos traz de herança, de riqueza na sua tradição, tem importância, sim (p. 26).

É através da crítica aos desdobramentos do pensamento colonial – moderno, abissal, indolente – que irradia uma *transição paradigmática* nas práticas científicas e universitárias, entendida a partir de Santos (2010, 2011). Esse combate figura o princípio de uma transição cuja radicalidade consiste não em conceber alternativas, mas um pensamento "alternativo de alternativas" (SANTOS, 2007). Enquanto as epistemes "alternativas" são deliberadamente desacreditadas, tornadas invisíveis ou apropriadas pelas manifestações da razão indolente, o desafio incorre justamente em promover formas de experienciar conhecimento que não percorram esta marginalidade. Santos (2010) elabora:

> Enquanto se transita, o sentido das transformações é ambíguo se não mesmo opaco. No entanto, apesar disso vale a pena falar de transição para salientar a necessidade de experimentação e interpelar o sentido das transformações, por mais fugidio que ele seja (p.33).

A crítica das *Epistemologias do Sul* (SANTOS; MENESES, 2010), por exemplo, trata desta transição paradigmática a partir de perspectivas geopolíticas. Para os autores:

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

Embora os entendimentos sobre uma linha abissal que cisma um norte metrópole e um sul colônia sejam estendidos até as circunstâncias literais da divisão geográfica, fronteiriça, Santos (2007) defende que o Sul seja entendido não exclusivamente por aspectos geopolíticos, mas como metáfora do sofrimento humano e a partir de onde se deva aprender.

Santos expõe uma busca por procedimentos que incitem uma "sociologia das ausências" (2010) para o combate à razão metonímica. Uma vez que através do pensamento abissal o que não existe é efetivamente produzido como não existente, deve-se trazer da invisibilidade exatamente o que a razão indolente não logrou apropriar. A sociologia das ausências propõe a identificação de pontos-cegos, por isso se fundamenta nas ausências. Este procedimento metassociológico pretende fazer emergir o conhecimento solidário, que desacredita a visão colonial do outro como objeto e não como sujeito. Ailton Krenak (1999) elabora o que essa emergência do conhecimento solidário deve promover:

> Só quando conseguirmos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo, só assim poderemos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós (p.1).

Está no fundamento desta proposta o conhecimento-reconhecimento, designado por Santos como "solidariedade" (SANTOS, 2002, p.30), que pretende elevar à condição de sujeito os conhecedores e sabedores até então marginalizados, objetificados, pela ética moderna. Este procedimento não pretende deslegitimar o saber científico, mas identificá-lo como um dos saberes disponíveis. Assim, uma sociologia das ausências promove a expansão do presente, exponenciando as possibilidades de experiências entre os saberes disponíveis. O que se busca para o saber científico é sua prática contra-hegemônica, a partir da qual poderão ser promovidas experiências comprometidas com o combate ao desperdício de experiências e ao epistemicídio.

Complementar à sociologia das ausências, o autor evoca uma sociologia das emergências, que busca substituir o vazio do futuro orientado pela razão proléptica, por "um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado" (SANTOS, 2010, p. 116). Santos fundamenta seu entendimento sobre uma sociologia das emergências a partir das reflexões de Ernst Bloch (1995) sobre o conceito de Ainda-Não (Noch Nicht).

Esta categoria exprime aquilo que existe apenas como tendência, "um movimento latente no processo de se manifestar" (SANTOS, 2010, p. 116). A sociologia das emergências pretende, então, a "investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas" (ibidem). Neste entendimento, o progresso não ocupa um futuro infinito e determinado, sendo a determinação substituída pela axiologia do cuidado. O cuidado, na sociologia das emergências, é exercido em relação às alternativas possíveis de um futuro concreto e sempre incerto; por isso não mais vasto, mas contraído.

É a partir de uma reorientação solidária, disponível ao diálogo entre diferentes saberes que se desenvolve uma transição paradigmática da ciência, tal como percebida por Santos. Pushkala Prasad (2005) apresenta uma análise sobre três orientações que promovem críticas à modernidade - e à ciência moderna - que em muito se relacionam: a pós modernidade, o pós estruturalismo e o pós colonialismo. Ela considera que o prefixo "pós" que preconiza os conceitos pode ter diferentes interpretações: um estado de decorrência (após a modernidade, após o estruturalismo e após o colonialismo); uma negação ou ruptura com o passado; uma reconstituição ou regeneração de pensamentos; e uma relação de dependência e continuidade, sendo que estas interpretações não são mutuamente exclusivas. As três orientações se aproximam por uma profunda crítica às lógicas centrais e às dinâmicas da modernidade, em que figura a racionalidade científica, além de uma preocupação explícita com a constituição discursiva das subjetividades (ANDREOTTI, 2011).

Embora seja relevante diferenciar os pormenores de cada orientação, elegi por transitar por entre suas aproximações. Essa decisão se dá por duas maiores vias: a primeira, porque não havia a previsão de discussão destes termos entre o coletivo que gerou o processo de pesquisa, não sendo necessário, portanto, negociar estes entendimentos; a segunda, porque preferi permanecer nos termos empregados prioritariamente por Boaventura de Sousa Santos, permitindo uma continuidade de tratamento a partir de suas ideias sobre um pensamento *moderno*, *colonial* e uma transição paradigmática, por sua vez, *pós-moderna*, *pós-colonial*. Não ignoro que outros termos, tal como *decolonial,* a partir dos trabalhos de Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, e outros defensores do *giro decolonial*, seja, de fato, semanticamente mais próximo a um embate contínuo que busca um desencadeamento epistêmico, como

propõe Mignolo (2008), afastando-se da decorrência e, consequentemente, da limitação dicotômica por ela imposta. Não obstante, percebo que é possível fazer leituras diversas e, por que não, solidárias, de abordagens que mantêm o emprego do prefixo *pós*. Dessa forma, ao invés de incorrer na crítica a pensadores que não se encontrem originalmente no lado invisibilizado da linha abissal (porque são europeus ou por fazerem uso de línguas imperialistas) opto por interseccionar as orientações.

Nesse sentido, uma transição paradigmática no campo epistêmico protagoniza o rompimento com a hegemonia do saber e pode ser tratada sob a forma de um pensamento *pós-colonial*. Neste sentido, a *pós-colonialidade* é percebida como:

> um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais [...] que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória (SANTOS, 2010, p. 88).

Interrogar as violências e os efeitos da colonialidade, particularmente nas relações epistêmicas, vigora como raiz de abordagens científicas pós-coloniais (ANDREOTTI, 2011). Estas propostas incluem a promoção de uma conscientização sistêmica e de um engajamento ético com o Outro, além de mudanças fundamentais de ordem estrutural, social e relacional. Para Vanessa Andreotti (2011, p. 18), uma metodologia pós-colonial:

> propõe uma constante e iminente problematização da produção de conhecimento (mesmo o conhecimento produzido pelo "oprimido") que desafia conceitualizações tradicionais de história, teleologia e emancipação. Esta constante problematização se apoia sobre uma hiper-autorreflexividade como uma estratégia que reconhece a cumplicidade e os investimentos de todos (opressores e oprimidos) em sistemas de crença opressores e coercivos, ao mesmo tempo em que abre possibilidade e oferece um convite às significações, narrativas e relações diferentes[35].

A hiper-autorreflexividade como prática metodológica está relacionada à axiologia do cuidado enunciada por Santos, uma vez que ambas buscam garantir a constante revisão dos termos das relações. Spivak (2004) atribui uma forma de

[35] No original: "proposes a constant and immanent problematization of knowledge production (even knowledge produced by the "oppressed") that defies traditional conceptualizations of history, teleology, and emancipation. This constant problematization relies on hyper- self- reflexivity as a strategy that acknowledges everyone's complicities and investments (of oppressors and oppressed) in coercive and repressive belief systems, at the same time that it opens possibilities and offers an invitation for signifying, narrating, and relating otherwise".

solidariedade acionada por um imperativo ético em direção ao Outro como fundamento da prática científica pós-colonial. Relaciona-se aqui o conceito de "desaprender o privilégio"[36], definido por John Beverly (1999, p. 31) como "o trabalho contra o âmago dos nossos interesses e preconceitos ao contestar a autoridade da academia e de centros de conhecimento ao mesmo tempo em que continuamos a fazer parte deles[37]".

É no contexto de uma transição paradigmática da prática científica que se insere esta pesquisa, que pretende reconhecer a indolência presente na relação entre diferentes conhecimentos, especialmente entre o conhecimento científico e outros conhecimentos de diferentes grupos sociais. Por esta razão, a pesquisa em questão não foi elaborada por interesses investigativos apenas dos pesquisadores, mas se construiu em co-participação/co-autoria com outros agentes, representantes do povo Guarani. Os professores da educação escolar indígena que participaram desta elaboração representam comunidades epistêmicas que têm sofrido marginalização no encontro com o pensamento científico. Como aponta Linda Smith (2008), as pesquisas não têm sido neutras na objetificação do Outro; na sua relação com o conhecimento moderno, elas têm gerado uma relação particular com povos indígenas que continua a ser problemática. A partir, então, de uma transição paradigmática da prática científica, torna-se possível vislumbrar a construção de conhecimentos de maneira dialógica e solidária. Neste sentido, são elaborados, nos próximos tópicos, epistemologias e procedimentos capazes de reorientar teórico-metodologicamente empreendimentos científicos, principalmente no campo das ciências humanas.

4. ECOLOGIA DE SABERES E PESQUISA-AÇÃO

En lo puro no hay futuro.
La pureza está en la mezcla.
En la mezcla de lo puro que antes que puro fue mezcla.

Jarabe de Palo

A reorientação das práticas científicas vislumbradas por um pensamento pós-colonial busca impugnar as produções de não-existência através da suplementação desses fenômenos por relações ecológicas. Ecológicas porque se baseiam no

[36] No original: "unlearning privilege".
[37] No original: "working against the grain of our interests and prejudices by contesting the authority of the academy and knowledge centers at the same time that we continue to participate in them".

reconhecimento da pluralidade e em interações sustentáveis e dinâmicas que não comprometem a autonomia dos diferentes componentes (SANTOS, 2010). Em contraposição à monocultura do saber, é proposta uma *ecologia de saberes* que "parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que uma forma de saber e, portanto, de ignorância" (SANTOS, 2010, p.106). Deve-se começar, então, pela crítica ao próprio conhecimento. Não existe conhecimento absoluto assim como não existe ignorância absoluta. A incompletude de todos os saberes é o que possibilita a relação de diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Através da ativação de conhecimentos diferentemente ignorantes e, portanto, em relação complementar, a ecologia de saberes permite práticas "diferentemente sábias" (ibidem p.107).

O conhecimento científico moderno, além de inerentemente limitado, também é desigualmente distribuído. Não se trata, no entanto, de promover uma prática solidária que pretenda estabelecer o conhecimento científico indiscriminadamente, como única forma válida de conhecimento. Na análise de Menezes de Souza e Andreotti (2016) sobre diferentes pensamentos críticos, poderíamos associar essa concepção ao que os autores determinam como uma reforma suave da modernidade, em que soluções críticas passam por prescrever mais modernidade para os problemas causados pela própria modernidade. Para Santos (2010), "a injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global" (p.76), em que não apenas o acesso a determinados conhecimentos é regulado, como também a legitimação de diferentes conhecimentos. O combate à injustiça cognitiva também trata de promover o conhecimento científico, mas consciente de suas limitações intrínsecas e de sua legitimidade contingencial. Isto não implica o descrédito do conhecimento científico, mas sua utilização contra-hegemônica.

Numa ecologia de saberes, o saber científico se concebe como uma das epistemologias possíveis, que dialoga com outros conhecimentos até então invisibilizados através de relações dinâmicas e pautadas por hierarquias contingentes emergentes. Desta forma, evita que os saberes sejam colocados alternativamente ao saber científico, o que acabaria por designar um em função do outro. A concepção de alternatividade pode acabar funcionando sob a ética metonímica da razão indolente, incorrendo na subalternidade de um conhecimento em relação ao outro ou na apropriação do que é alternativo como um desdobramento do próprio saber científico. O

combate à razão indolente passa justamente pela expansão dos saberes disponíveis no presente, desconstruindo a lógica totalitária do saber hegemônico, universal. Não se trata de percorrer o absoluto relativismo, o que, por si só, já configura uma manifestação arrogante da razão indolente, em que a liberdade *per se* justifica a ausência de critérios. A transformação paradigmática se tornaria, neste caso, impossível, porque inflige uma posição insustentável à relação entre conhecimentos (SANTOS, 2010). O que a ecologia de saberes desafia são as hierarquias absolutas, universais e os poderes naturalizados. Apenas a relação de diálogo entre conhecimentos legítimos torna possível a determinação de hierarquias emergentes, que definem quais conhecimentos serão colocados em prática para superar quais ignorâncias. É esta horizontalidade fundamental e permissiva de hierarquias contingenciais que efetiva a orientação por uma ecologia de saberes.

Na prática científica, a ecologia de saberes se relaciona à *pesquisa-ação* como abordagem teórico-metodológica. Boaventura de Sousa Santos, em *A Universidade do Século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2011), apresenta a ecologia de saberes como um aprofundamento da pesquisa-ação que implica uma revolução na prática universitária. Para o autor, a ecologia de saberes deve existir a partir da criação de espaços institucionais que facilitem a ocorrência dialógica entre o saber científico e outros saberes circulantes, como os saberes indígenas.

Santos (2011) defende:

> A pesquisa-ação e a ecologia de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão, uma vez que tanto actuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação. [...] Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidade dos grupos sociais que não têm poder pra pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (p. 55).

Para Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 106), a "pesquisa-ação nasce dentro de uma abordagem da pesquisa experimental" que considera uma forma de pesquisar que "pressupõe a concomitância da pesquisa e de ação, [...] com a finalidade de transformação social". Para a pesquisadora, falar de pesquisa empírica nas ciências humanas, principalmente em educação, é dizer sobre os empreendimentos científicos que são vivenciados entre o pesquisador e determinado grupo de participantes da sociedade. A pesquisa-ação é então conceituada como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos no modo operativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Franco (2005) elabora o entendimento sobre uma metodologia de pesquisa-ação cujos processos consideram:

> a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio de etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (p. 142).

René Barbier (2002) defende que "todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação" (p. 117). É desta forma que a pesquisa-ação se distingue de outras práticas científicas que objetificam os sujeitos do conhecimento e que organizam instrumentos metodológicos *a priori* da relação com os participantes. A pesquisa-ação, por sua vez, "altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática" (FELCHER, FERREIRA, FOLMER, 2017, p.6).

Evidentemente, esta abordagem de pesquisa sofre críticas que se desenvolvem, principalmente, sobre seu caráter restrito e, de acordo com Cohen e Manion (1994), não-representativo. De fato, a pesquisa-ação não pretende dar conta de contextos generalizados e se situa, especificamente, entre os níveis microssocial, do indivíduo, e macrossocial, da sociedade (THIOLLENT, 1986). Sua relevância reside no fato de que ela permite superar a dissociação do tripé universitário pesquisa-ensino-extensão e seus resultados visam ampliar a oferta de conhecimentos disponíveis, favorecendo amplamente mudanças que se desdobram a partir da experiência contingente da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação compreende uma vasta gama de ações de valorização dos conhecimentos disponíveis, cuja partilha entre pesquisadores e outros grupos sociais, pelo estabelecimento de uma série de ações que devem ser sistematicamente submetidas à reflexão, faz criar comunidades epistêmicas mais amplas, que "convertem a universidade num espaço público de interconhecimento" (SANTOS, 2011, p. 57).

O desenvolvimento desta pesquisa também está sustentado por entendimentos sobre um processo investigativo narrativo (CLANDININ; CONNELY, 1995; 2015).

Compreende-se que todo processo investigativo está orientado multidimensionalmente e estão presentes "quatro direções de qualquer investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva" que, por sua vez, balizam a construção de narrativas tanto como método quanto objeto de pesquisa. Estas dimensões sustentam a construção de narrativas que organizam as experiências do pesquisador através de "um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida" (CLANDININ; CONNELY, 2011, p. 108). Assim, a narrativa como recurso investigativo, "destina-se ao entendimento e à *composição de sentidos* da experiência" (ibidem, p. 119).

A narrativa surge, então, nesta aproximação, como materialização do dialogismo, como material linguístico, parte imanente da linguagem, da qual deve partir qualquer processo de compreensão. Sendo assim, "já que a materialização da linguagem serve como meio e *locus* de diálogo entre diferentes instâncias, esse deve ser ponto de partida para investigar os fios dialógicos que dão sustentação aos dizeres dos sujeitos" (CORDEIRO DOS SANTOS, 2015, p. 22).

Nesta tese, os materiais empíricos promovidos pelo desenvolvimento das etapas metodológicas estabelecidas pelo coletivo responsável pela pesquisa são sistematizados em narrativas que compõem um dossiê que é submetido à análise também narrativa, em que eu busco impor ordem a um fluxo de experiências, delineando possíveis encontros e ligações entre fenômenos sistematizados e os objetivos de pesquisa (RIESSMAN, 1993; CLANDININ; CONNELY, 2015).

4.1 HERMENÊUTICA DIATÓPICA

Hermenêutica diatópica, para Gerald Hall (2011, p.5), é "literalmente, a arte de vir a compreender "através de lugares" (dia-topoi) ou tradições que não compartilham padrões comuns de compreensão e inteligibilidade". O conceito é desenvolvido por Raimon Panikkar (1979) como metodologia para os diálogos interculturais, juntamente com os compostos *diálogo dialógico* e *equivalências homeomórficas* (elaboradas por Santos [2010], posteriormente, como *preocupações isomórficas*). Neste contexto, representa "a consideração temática de compreender o outro sem assumir que ele tenha a mesma autocompreensão e compreensão básicas que eu" (PANIKKAR, 1979, p. 9). Para Santos (1999, p. 90):

> a hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi[38] de uma dada cultura, por mais fortes que sejam são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objeto inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura, outro noutra.

A hermenêutica diatópica consiste, compostamente, na busca por *preocupações isomórficas* e as diferentes respostas dadas a elas (SANTOS, 2010), num processo de *diálogo dialógico* que constitui "a busca conjunta pelo compartilhado e pelo distinto" (PANIKKAR, 2002, p. 114). São compreensões e estratégias para o diálogo entre conhecimentos que orientam metodologicamente a pesquisa-ação. Por isso, aparece como recurso para a abordagem das problemáticas e dos objetivos da pesquisa, ainda que não ofereça instrumentos detalhados para o estabelecimento dos diálogos que a sustentam, visto que este detalhamento só pode ser construído pelos participantes ao longo do processo investigativo.

Os confrontos entre diferentes conhecimentos fazem surgir complementaridades ou contradições, o que determina que a hermenêutica diatópica "seja presidida simultaneamente por juízos cognitivos e juízos éticos e políticos" (SANTOS, 2010, p. 108). Enquanto valor epistêmico, o ponto de saber, cognitivo, é legitimado pela prática a que corresponde, essa de valor ético e político. É o que torna tão complexa a relação do conhecimento científico com os conhecimentos desacreditados pelo pensamento moderno. As contradições que surgem no procedimento da hermenêutica diatópica, se não forem tratadas pelos juízos cognitivos, mas também éticos e políticos são neutralizadas pela imposição da razão indolente, sendo então simultaneamente um trabalho intelectual e um trabalho político (SANTOS, 2010). Essa configuração assume uma forma complexa para todos os envolvidos e demanda do pesquisador uma conduta ética relacionada ao que Santos (2010) defende ser o *princípio de prudência*. Este princípio visa garantir que "em igualdade de circunstâncias deve preferir-se a forma de conhecimento que garanta a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção" (ibidem, p. 160). A exigência é

[38] "Topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. Topoi fortes tornam-se altamente vulneráveis e problemáticos quando 'usados' numa cultura diferente" (SANTOS, 1999, p. 47).

para que os juízos não se deem sobre hierarquias abstratas entre saberes, mas a partir "de deliberações democráticas sobre ganhos e perdas" (ibidem). A condição necessária para que cada conhecimento seja considerado legítimo e participe de diálogos com outros conhecimentos reside na *credibilidade contextual*, que permite ações combinadas entre diferentes grupos epistêmicos sem que estes grupos tenham que apagar suas diferenças.

Um processo com estes fundamentos tem que ser "o resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades" (SANTOS, 2010, p. 132) e a estruturação de tal empreendimento implica uma revisão metodológica constante. As ações conjuntas demandam investimento dos diferentes interlocutores, o que exige um alto nível de confiança recíproca entre eles para que assumam os riscos inerentes às ações deste tipo. Para Santos:

> cabe a cada prática cultural decidir os aspectos que devem ser seleccionados para confronto multicultural. Em cada cultura há aspectos considerados demasiado centrais para poderem ser postos em risco pelo confronto que a zona de contacto pode representar ou aspectos que se considera serem inerentemente intraduzíveis noutra cultura (2010, p. 130).

Menezes de Souza (2014) esclarece que Santos não pretende a inteligibilidade mútua total, mas, em seu lugar, que através da emergência de preocupações isomórficas seja possível identificar similaridades correspondentes para além da diferença. Isso quer dizer que não há expectativa sobre o alcance de consensos, numa analogia ao entendimento sobre a *síntese* na dialogia marxista, por exemplo. Em seu lugar, Santos compreende que a negociação existente no processo de desenvolvimento da hermenêutica diatópica permite a emergência de pontos comuns e de pontos de divergência, que não necessariamente precisam ser elaborados com fins de concordância e ou disposição hierárquica entre eles. O objetivo repousa na composição de repertórios ontoepistêmicos mais ricos, favorecendo a disposição de respostas possíveis para problemas imediatos ou posteriores em cada comunidade.

Esta conduta metodológica expõe mais explicitamente o caráter argumentativo da hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010). Desta maneira, são previstas no processo dificuldades relativas às premissas da argumentação. Há que suspender a expectativa por um campo discursivo compartilhado, na busca para que os sentidos sejam construídos no encontro. Desta maneira, concepções sobre *loci* discursivos

compartilhados "deixam de ser premissas da argumentação e transformam-se em argumentos" (ibidem, p. 124). Um segundo desafio diz respeito à dimensão linguística da argumentação. Santos (2010, p. 133-134) aponta:

> É pouco comum que os saberes e as práticas em presença nas zonas de contacto tenham uma língua comum ou dominem do mesmo modo a língua comum. Acresce que, quando a zona de contacto cosmopolita é multicultural, uma das línguas em presença é frequentemente a que dominou a zona de contacto imperial ou colonial.

No caso deste trabalho, era sabido que o português brasileiro, língua nacional no Brasil, não era a principal língua de referência da comunidade Mbya Guarani com quem estabelecemos este trabalho e tampouco era para mim, como pesquisadora participante, o guarani a principal língua de referência. Isto prenunciava desafios linguístico/argumentativos que esta pesquisa acabaria por enfrentar.

Não obstante, a hermenêutica diatópica aparece como potencial fundamento teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação orientada para a Ecologia de Saberes por prever, em seu fundamento, a pluralidade ôntoepistêmica e a incompletude de todos os saberes, abrindo espaço para o enriquecimento mútuo sem a sobredeterminação arbitrária de um conhecimento sobre o outro.

A seção seguinte está organizada para apresentar o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná, vinculado à Universidade Federal do Paraná, por configurar uma experiência universitária orientada para a Ecologia de Saberes. Tendo a pesquisa e algumas ações do Projeto ocorrido concomitante no mesmo território, não é tarefa fácil a delimitação de seus escopos. Considero que o Projeto tenha oferecido um amplo campo de desdobramento de pesquisa-ação, dentro do qual, especificamente, é possível caracterizar a pesquisa aqui apresentada. Desta maneira, busco tratar suas ações que se relacionam com a pesquisa ao longo desta tese. Por mais que essa segregação não corresponda necessariamente ao desenvolvimento complexo e radiculado das interseções entre os projetos, tornou-se necessária esta contingência para o devido tratamento desta tese. Não obstante, permanece a ressalva sobre a indeterminação de algumas fronteiras, ou, melhor, da existência de sobreposições e complementariedades que resultaram em desdobramentos para ambos projetos.

4.2 PROJETO DE EXTENSÃO ECOLOGIA DE SABERES COM POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO PARANÁ

Estabelecido em 2019, o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenado pela Profª Drª Carina Catiana Foppa, ele envolve diretamente um grupo transdisciplinar da Universidade Federal do Paraná e lideranças indígenas em ações orientadas para a articulação entre acesso e permanência universitários, pesquisa-ação, Ecologia de Saberes e ensino básico "orientadas na perspectiva dialógica de pensar a universidade do século XXI apresentada por Boaventura de Sousa Santos" (FOPPA; FELIX; GÓES, 2019[39]). O Coletivo se pauta em dois eixos: as ações nos territórios indígenas e as ações no território universidade, em busca por uma extensão ao contrário (SANTOS, 2011). Estes espaços constituem o que Linda Smith (2008) aponta como caminhos pelos quais avança a pauta indígena na ciência: o primeiro é através de projetos de ação comunitária, iniciativas locais e pesquisas étnicas envolvendo reivindicações; o segundo é através de espaços conquistados dentro de outros territórios, institucionais. O Projeto de Extensão Ecologia de Saberes se estabelece nos dois sentidos, com ênfase no segundo.

Ao todo, durante os anos de 2019 e 2021, estiveram envolvidos:

> professores, estudantes e lideranças das etnias dos povos Guarani, Kaingang, Xokleng, Umutina e Kambeba. Os cursos de graduação envolvidos foram: Pedagogia, Ciências Biológicas, Medicina, Direito, Química e Educação do Campo. Na pós-graduação, foram envolvidas estudantes do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade), Letras (PPGLet) e Antropologia. A robustez do coletivo foi possível pela integração com outros programas, como o Programa Licenciar[40]. Os territórios indígenas diretamente envolvidos foram: Tekoa Araça'í (Guarani), Tupã Nhe'ë Kretã (multiétnica) e Kakané Porã (multiétnica).

O Projeto se organiza metodologicamente como um processo mobilizado participativamente, sendo planejado e executado pelo coletivo transdisciplinar e as lideranças indígenas "com base na valorização da oralidade, das narrativas dos sujeitos

---

[39] Os relatórios do projeto estão disponíveis apenas nos bancos de dados do Sistema Integrado de Gestão da Extensão Universitária – SIGEU da Universidade Federal do Paraná.

[40] O Programa Licenciar se desenvolve na UFPR a partir da congregação de diferentes cursos de Licenciatura, com o objetivo de apoiar ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino nas Licenciaturas desta universidade, a partir da oferta de bolsas, orientações aos coordenadores de projetos, acompanhamento pedagógico e organização e promoção de eventos.

envolvidos e, sobretudo, das cosmologias e temporalidades das diferentes etnias envolvidas no projeto" (FOPPA; FELIX; GÓES, 2019, p.9). O projeto foi responsável, durante os anos de 2019 e 2021 por diversas ações e materiais extensionistas. Figuram: bolsas para alunos indígenas e não indígenas da Universidade Federal do Paraná; assessoria técnica durante processos judiciais relativos à sobreposição territorial; deflagração de processos de reformulação de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas inseridas em territórios indígenas; cursos de extensão universitária; ações para o letramento de estudantes indígenas; fomento à manutenção de grupos de jovens indígenas; oficinas de formação técnica audiovisual; organização de eventos; participação em eventos científicos; participação em eventos de organizações indígenas; publicações; integração com projetos de pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação; cursos preparatórios para o vestibular indígena[41]; elaboração de materiais didáticos; e editoração literária.

As ações do Projeto assentam no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e na articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. As realizações que alcançou foram empreendidas sob estes pressupostos, organizadas a partir da demanda emergente do diálogo de saberes.

> O diálogo de saberes, mediado por metodologias transdisciplinares, favorece o protagonismo e conhecimento dos povos, considera as questões do letramento e da linguagem como estruturas fundamentais para garantir a permanência dos povos na universidade e, sobretudo, para refletir criticamente sobre as limitações ainda proeminentes da universidade em lidar com a diversidade étnica-cultural e de conhecimentos desses grupos (FOPPA *et al,* 2019).

A ação do Projeto que mais teve intersecção com esta tese foi a deflagração da reformulação do PPP da Escola Mbya Arandu, do Tekoa Araça'í. Esse processo foi mediado pelo Projeto até o início da crise sanitária da COVID-19 e se deu sob uma orientação teórico-metodológica que considera como etapa primordial o reconhecimento e a valorização de narrativas dos professores indígenas e de coletivos da comunidade, como o corpo estudantil, as lideranças envolvidas com a escola e os professores não indígenas que também compunham o quadro docente. Estas narrativas emergiram de um processo de construção dialógico estabelecido entre diferentes agentes nesta

[41] O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná oferece uma modalidade de ingresso nos cursos de graduação das universidades estaduais paranaenses a candidatos indígenas do estado do Paraná e na Universidade Federal do Paraná a candidatos indígenas de todo o Brasil.

experiência. Eles tomam a forma de conversas informais, entrevistas, textos multimodais elaborados a partir de metodologias heurísticas[42] e rodas de conversa temáticas. Houve, especialmente, a construção de *árvores representativas*, elaboradas entre o coletivo transdisciplinar do projeto e os seguintes grupos da comunidade escolar: i) professores indígenas; ii) o quadro de professores completo; iii) alunos do Ensino Fundamental I; iv) alunos do Ensino Fundamental II. Quatro árvores foram elaboradas em cartazes e concentravam as significações negociadas relativas aos fenômenos educacionais e escolares naquele território. Os materiais foram construídos a partir de uma analogia entre: a) raízes - princípios cosmológicos e fenômenos fundamentais à prática escolar naquele território; b) tronco - caminhos metodológicos; c) copa - objetivos da experiência escolar (PROJETO, 2019). Realizaram-se o registro e a sistematização dos entendimentos construídos a partir da aferição e anuência realizada com a comunidade do Tekoa Araça'í.

Em suma, os participantes aplicaram, em um guia gráfico elaborado por eles mesmos na figura de árvores, palavras que compuseram as analogias intencionadas. Estes materiais fundamentaram um diagnóstico capaz de estruturar eixos para a elaboração de documentos preliminares ao PPP, sistematizado pela construção de textos pautados na valorização dos tempos-espaços e formas de aprender e ensinar do povo naquele território e na incorporação dialógica entre práticas linguísticas indígenas e não indígenas para a definição de estruturas, formatos e redações dos documentos (PROJETO, 2019).

Estas palavras, surgidas numa atividade promovida oficialmente pelo Projeto, foram retomadas durante uma etapa da pesquisa. Assim, justifica-se a apresentação de sua sistematização na fundamentação teórico-metodológica desta tese e sua retomada, posteriormente, na etapa de análise. Os dados apresentados na tabela a seguir organizam as palavras que compuseram raízes, caule e copa das quatro árvores elaboradas sob mediação do Projeto de Extensão, numa estrutura que delimita o conteúdo elaborado por cada grupo.

Quadro 1 – Sistematização *Árvores Representativas*

ÁRVORES REPRESENTATIVAS	-	KURI	ARAÇÁ	PINDÓ YURA

[42] Heurística é aqui compreendida relativamente a manifestações criativas e espontâneas numa ação intuitiva.

	PROFESSORES INDÍGENAS	PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II
FOLHAS, FLORES E FRUTOS: OBJETIVOS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ESCOLAR	• Pensar uso da tecnologia • Oralidade • Crianças • Plantas medicinais (produção de cartilha) • Consulta do xamõi • Pais repassarem /conversarem com os filhos • Trabalho • Interesse dos jovens com a escola • Não precisar consumir /comprar tantos produtos da cidade • Falar e fazer • Saberes indígenas • Chamar mulheres Guarani (Xary'i) • Colheita • Estudo • A escola se organizar para manter nhemongarai sem auxílio dos juruá • Culinária Guarani (fazer algumas vezes por mês) • Ser alguém na vida é encontrar o seu caminho dentro da comunidade • Uso/alimentação dos animais (como consumir, quem pode) • Pensar em formas de chamar a comunidade • Entender o verdadeiro valor do dinheiro • Filhos • Apresentações coletivas.	• Abelhas nativas • Artesanato • Aulas com xamoi e xary • Aulas diferenciadas • Comunicação • Conteúdos indígenas e não indígenas • Coral • Culinária Guarani na escola • Derrubar mentalidade do ganho individual • Descolonização • Devolutiva para comunidade • Educação escolar Guarani • Encontro jovens mais professores Guarani • Encontro professores Guarani e não indígenas • Escola diferenciada • Família participarem da vida escolar • Jogos indígenas • Lendas • Lideranças indígenas • Não consumir tantos produtos da cidade • Nossas palavras na letra do Branco • Participação dos pais na escola • Professores Guarani • Projeto do plantar-roça • A política e os políticios	• Cerâmica • Coral • Mapa • Saúde dos cachorros • Pães • Grupo de jovens • Contos • Trilha • Plantação.	• Culinária • Desenhar • Desenhos • Horta • Escrever • Plantar • Brincar • Estudar • Artesanato • Nadar no rio • Exercícios fora sala • Lanche • Nhemongarai • Ler • Mae'ty /cultivo • Mbo'y • Ka'irepoxi • Educação física

		• Relacionar conhecimentos de fora e dentro • Resgate de saberes e cerimônias • Responsabilidade • Saber as leis do branco • Saber ouvir • Saúde Guarani • Universidade		
TRONCO: CAMINHOS METODOLÓGI-COS	• Reunião de andamento das atividades em sala • Responsabilidade • Disciplina • Respeito • Devolutiva para comunidade • Socialização das atividades que são realizadas • Participação dos pais na escola (reuniões, ações, reflexões deles na escola) • Comprometimento • Liberdade (não na obrigação) • Autonomia • Mutirão • Interculturalidade • Interesse pela comunidade.	• Autosustentação • Complexidade • Consulta ao xamoi e xary • Contação • Despertar a vontade dos jovens • Educação Bilíngue • Escola da cultura Guarani • Escola da liberdade (não na obrigação) • Escola de luta • Escola intercultural • Estudo • Filosofia do sentir os mais velhos • Horários das aulas e intervalos • Merenda • Metodologia • Momentos escola comunidade • Mutirão • Organização dos conteúdos • Planejamento coletivo • Plantas medicinais • Projetos escolares no território • Resistência • Reunião-andamento atividades em sala	• Coletivo • Organização • Apoiadores • Colaboração • Cartografia • Respeito • Pajé • Trabalho em equipe • Participação da comunidade • Mutirão	• Sala • Eiró (casa do mel) • Amizade • Amor • Juntos • Concentração Ajudar

		• Semana pedagógica com demandas comundiade • Silêncio • União • Usos da natureza • Valorizar as conquistas		
RAÍZES: PRINCÍPIOS COSMOLÓGI-COS E FENÔMENOS FUNDAMENTAIS À PRÁTICA ESCOLAR NAQUELE TERRITÓRIO	• Conquistas • Pensar na família • União/organizado • Doações como lidar • Nhemongarai ka'a • Nhemongarai • Resgate de cerimônias • Plantar • Resistência • Utilizar a natureza nas atividades da casa • Produção de alimentos • Pensar com o coletivo • Liderança espiritual • Xeramõi • Comunidade pensar como melhorar a nossa escola • Casa de Reza opy • Canto e dança • Cultura Guarani • Língua Guarani Mbya • Território	• Autonomia • Canto e dança • Casa de reza • Comprometimento • Comunidade • Comunidade como melhorar nossa escola • Consciência histórica escolas nas aldeias • Cultura Guarani • Dois mundos (Juruá e Guarani) • Educação Guarani • Famílias • Liderança espeiritual - xeramõi • Língua Guarani Mbya • Natureza provedora do que utilizamos • Pensar como coletivo • Postura de participação • Práticas tradicionais • Produção de alimentos • Sabedorias Guarani • Tempo guarani • Território • Xamoi e Xary	• Artesanato • Plantação • Alimentação • Cultivo (mae'ty) • Plantar • Opy'í • Alimento • Músicas • Artes • Língua • Trabalho • Coral • Nhanderu • Caça • Cura • Cachimbo • Importância da própria língua • Casa de reza (opy'i), escola, são dois lugares que nos ensina onde aprende-mos sobre a nossa cultura	• Nhandereko • Opy'i • Escola • Artesanato • Poã renda / Postinho de saúde • Kyringue / crianças.

(PROJETO, 2019)

Esta atividade promoveu recursos para uma etapa diagnóstica imprescindível no processo de realização de ações dialógicas entre universidade e território indígena orientadas pela Ecologia de Saberes e vinculadas à extensão universitária. Compõe,

portanto, o eixo de atuação do Coletivo no sentido da ação comunitária (SMITH, 2008; FOPPA *et al*, 2019). Quando articulada com esta e outras pesquisas, bem como com cursos de extensão decorrentes, num processo de fortalecimento dos eixos universitários de pesquisa, extensão e ensino, estabelece o outro eixo de atuação do Projeto, o da extensão ao contrário, de forma que, neste contexto, a universidade pode aprender tanto mais do que ensinar (SANTOS, 2010).

É determinante que esta elaboração conjunta entre o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes e a pesquisa apresentada nesta tese tenha gerado interseções teórico-metodológicas e a articulação de processos. As ações complementares ora potencializaram-se umas às outras ora concorreram no debate coletivo que situava as ações naquele território. Os participantes engajados em ambas empreitadas permitiram o espessamento das articulações possíveis entre as ações, ao mesmo passo em que não distinguiam, por vezes, os referentes técnicos que separavam o Projeto de Extensão da pesquisa de doutoramento. Desta forma, evidencia-se o caráter complexo e intrincado da trama que se constrói para a sustentação de práticas científicas orientadas pela Ecologia de Saberes.

5. A LINGUÍSTICA E A PLURALIDADE

Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo.

Fernando Pessoa

A ciência absorve a estreita relação entre o surgimento dos Estados nacionais enquanto *comunidades imaginadas*[43] e a constituição de línguas nacionais, com papéis essenciais no processo de construção de uma consciência nacional. A existência de uma entidade linguística padronizada, oficial, foi fundamental na construção dos Estados nacionais. Seu efeito era poder determinar, no sentido da linha abissal, que "tal coisa era isso e não aquilo, que fazia parte disso e não daquilo. Essa coisa qualquer era delimitada, determinada e, portanto, em princípio enumerável" (ANDERSON, 2008, p.253). A criação de línguas nacionais acaba por promover o que Xoán Lagares (2018)

[43] Benedict Anderson (2008 [1991]) defende que o Estado-nação é uma realidade historicamente recente, produto de uma *comunidade imaginada* pela burguesia, uma realidade social construída, de alguma maneira, pela imaginação. Segundo Xoán Lagares (2018), esta identificação acima das interações concretas que constituem as comunidades locais permite estabelecer vínculos de certa familiaridade entre "desconhecidos que se imaginam e, por isso mesmo, passam a agir como membros de uma mesma comunidade" (p. 50).

compreende, a partir de Henrique Monteagudo (2012), como a invenção do *monolinguismo*[44]. Lagares (2018) adverte que em comunidades tradicionais, que pouco ou nada compartilham com a lógica moderna, o comum é que existam práticas heteroglóssicas, diversas vozes e estilos que atravessam as simples fronteiras entre línguas como entidades discretas. Suresh Canagarajah (2013) ilustra que em comunidades sul-asiáticas, as práticas comunicativas são empreendidas pelo uso de repertórios linguísticos que podem ser mais ou menos compartilhados e que as negociações de sentido envolvem não apenas a heteroglossia, como também uma exploração mais enfática de outros recursos semióticos. Essa relação heterogênea, plural e performática, Canagarajah apresenta como *translinguajar*[45], numa alusão ao que não está contido nem restrito a uma entidade linguística.

Os modelos de nacionalização europeus promovidos a partir de Napoleão e Herder, especialmente, apresentaram dois caminhos que acabam por convergir a importância de reificar uma entidade linguística - *a língua*. Enquanto o modelo napoleônico procura *etnizar o Estado*, através da construção de uma nação que almeja uma representação cultural unitária e relativamente homogênea – o cidadão francês da nação francesa que fala a língua francesa – o modelo herderiano segue em direção contrária, pretendendo uma *estatalização da Etnia* (MONTEAGUDO, 2012). Este modelo parte de uma perspectiva que demanda uma nação para o conjunto de diferentes regionais que compunham um continuum linguístico/cultural alemão, por assim dizer. Lagares (2018, p. 55) defende que um dos pontos de encontro desses pensamentos se dá na decorrente totenização linguística:

> O que se consolida é um laço estreito entre Estado, Identidade nacional e Língua, que coloca como objetivo certa homogeneização cultural expressa num monolinguismo social. A ideologia monoglóssica, que torna "natural" desenvolver todas as atividades diárias ao longo de toda uma vida, falando apenas uma língua, é característica, nessa perspectiva, de ambos os nacionalismos.

O modelo monolíngue nacional foi difundido pelo pensamento colonial por todo o planeta. Na nacionalização do Brasil, especificamente, aconteceu que sob o ideário de

---

[44] A lógica monoglóssica permanece na expectativa e na imposição abissal de estruturas estáveis, homogêneas e delimitadas, que acabam por configurar (um)*a língua*. Assim, os Estados nacionais empreendem a busca idílica de realização de *apenas uma língua* pela lógica do monolinguismo e tem-se, então, *poucas línguas* que interagem em escalas globais e locais; uma oligarquia que ao mesmo tempo que compete por espaços de poder nas instituições, mutuamente se reforça através de discursos compatíveis que subjugam, por sua vez, outras variedades de práticas de linguagem.

[45] Translanguaging, no original.

um povo, uma nação, uma língua, desenvolveu-se uma política linguística direcionada ao monolinguismo em detrimento da pluralidade de práticas linguísticas que vigorava. Surge como uma das primeiras ações deliberadas para a criação e manutenção desta tradição a imposição do Diretório dos Índios, promovido pelo Marquês de Pombal no início do século XVIII no Brasil Colônia, que institui o ensino formal nos estados do Grão Pará e do Maranhão destacando nenhuma outra língua além do português. Sobre este momento, Trouche (2000, p. 97) afirma:

> A atitude de Portugal em relação à questão linguística no Brasil Colonial reflete uma preocupação com a estreita ligação entre língua e domínio imperial, entre língua e espaço português, entendido este último como uma identidade cuja coesão interna o defenderia contra a corrupção externa.

Até naquele momento no Brasil, repertórios autóctones imperavam, sendo que línguas tupi-guarani[46] compunham *línguas gerais* de grande veiculação no território que estava sendo invadido, tendo sido aprendida e praticada por colonizadores por séculos. A partir do decreto pombalino, a situação das línguas autóctones muda radicalmente, tornando-se, inclusive, proibida suas práticas.

Marcos Bagno (2011) sintetiza a reificação da língua na produção de conhecimento que se estabelece com os fenômenos da nacionalização e da emergência da linguística enquanto ciência:

> Não há remédio: para se falar de uma língua é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características, personalidade, índole. E esse é um trabalho empreendido não somente pelo linguista, em suas pretensões de objetividade científica, mas também (e talvez sobretudo) pelos falantes comuns, em suas práticas de higiene verbal, de mitificação e mistificação coletiva dos bens simbólicos, de construção do imaginário social acerca da própria cultura a que pertencem e dos mitos de origem que lhe dão raízes históricas e memória comum (p.357).

Bagno desenvolve esse entendimento a partir do conceito de *hipóstase*: "Essa língua construída, língua-sujeito, língua com alma, desejo e poder de decisão, seria aquilo que na filosofia se chama de *hipóstase*" (BAGNO, 2011, p. 358). Ele se apoia sobre a definição moderna do termo pelo dicionário Houaiss, onde é compreendido como "equívoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano". Todavia, um caráter equivocado sobre a

---

[46] No Brasil, as línguas indígenas se dividem, de acordo com a linguística histórico-comparativa, em dois grandes troncos: Tupi e Macro-Jê. Daquele, sucede a família linguística Tupi-Guarani.

substancialidade da língua não exime as consequências claras e palpáveis da sua decorrência. Assim, a crença sobre a substancialidade linguística "tem sérias, amplas, largas e fundas consequências sociais, políticas, pedagógicas, institucionais, culturais etc" (BAGNO, 2011, p.358).

O modelo de escolarização proposto a partir do século XVIII colaborou para que a educação pública se tornasse definitiva na constituição de uma lógica promotora do monolinguismo através de gramáticas, relatos historiográficos, mapas dialetais, obras literárias canônicas e hinos, instrumentos educacionais fundamentais ao projeto escolar moderno. Durante o século seguinte, se consolidam conceitos nacionais - entre eles a *língua* - em um processo que se deu através de um trabalho árduo de delineação das fronteiras entre os territórios recém-demarcados e a implementação de práticas pedagógicas que visavam à separação linguística dos povos (LAGARES, 2018).

5.1 CIÊNCIA LINGUÍSTICA

A *linguística* enquanto objeto científico surge somente a partir do século XIX e inicialmente ganham espaço os estudos histórico-comparativos, orientados principalmente para a documentação e sistematização de línguas que se relacionam geneticamente. É deste entendimento que se deriva a estruturação de troncos e famílias linguísticas, uma promoção de historicidade que acabou por dialogar com a construção dos Estados nacionais.

É a partir da crescente influência de teorias sociais, como a sociolinguística variacionista, emergente na metade do século XX, que os paradigmas científicos passam a promover que:

> na realidade empírica dos usos, só se tem acesso a falas dialógicas, configuradas na forma de textos, portadores de discursos ancorados tanto no contexto imediato de sua produção-recepção quanto na história singular e coletiva dos membros de uma comunidade-cultura. Não se trata de negar o valor e a importância das teorizações, mas, ao contrário, de acentuar a necessidade de incluir nelas não só o "sistêmico", o "estrutural", mas igualmente, e na mesma proporção, o sociocultural, o sociocognitivo e o político-ideológico (BAGNO 2014, p. 22).

A perspectiva *crítica*, que adentra o campo disciplinar da linguística a partir dos anos 1980, se consolida "a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma *prática social*. A linguística também o é" (RAJAGOPALAN,

2003, p. 126). *Linguagem*, na perspectiva crítica da sociolinguística, se compreende como "todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido" (BAGNO, 2017, p.230), sendo que os sentidos emergentes da interação da linguagem são práticas sociais que constroem a experiência de cada falante. Sendo, *língua,* também, uma *linguagem*, pode-se evidenciar sua intercorrência quando, por exemplo, associado o sentido de *linguagem verbal*, "precisamente aquela que se expressa por meio do *verbo* - termo de origem latina que significa "palavra" -, ou seja, por meio da *língua* [...]" (ibidem). A partir desse entendimento se justifica o emprego, nessa tese, da intercorrência *língua(gem)*, quando referente aos dois conceitos indiscriminadamente.

Dada essa intercorrência, é possível definir uma *educação linguística*, de acordo com Bagno (2017, p. 104), como:

> o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitaram adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

O autor também organiza entendimentos sobre um conceito mais restrito de educação linguística, a *educação linguística escolar*. De acordo com Bagno (2017, p. 105):

> Essa educação linguística tem como principais elementos constitutivos: (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar; (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor; (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. Cada um desses pontos poderia ser sintetizado em um conceito: (i) letramento; (ii) variação linguística e (iii) reflexão sobre a língua/linguagem.

Em suma, pode-se afirmar que a linguística contemporânea não está alheia às abordagens normativas, mas também oferece perspectivas atentas explicitamente à pluralidade e às dimensões sociopolíticas da linguagem. Embora nem todas dialoguem diretamente com a crítica ao pensamento abissal ou se encontrem declaradamente entre as abordagens pós-coloniais, em muito se aproximam. São conhecimentos que compreendem *linguagem* como prática social relacionada intimamente com a pluralidade e *educação linguística* organizada em função do saber-ser numa Ecologia de Saberes, numa *ecologia linguageira*[47].

[47] No sentido de sistemas de significação que interagem dinamica e sustentavelmente.

O recorte proposto dialoga com os estudos sociolinguísticos críticos e pretende apresentar conhecimentos da linguística enquanto ciência que se fundamentam na pluralidade e dão ênfase ao caráter sociopolítico da prática linguística. Esta estruturação não pretende questionar quaisquer outros saberes em relação aos fenômenos da linguagem, apenas se inserir no campo dos conhecimentos possíveis e acessíveis. Eles organizam e são apresentados enquanto conhecimentos que compuseram meu repertório no desenvolvimento deste trabalho e que foram colocados em confronto para a construção da hermenêutica diatópica pretendida. Enquanto saberes desenvolvidos numa dimensão científica, acabam por construir discursos que se relacionam entre si na historicidade da construção do conhecimento moderno. Por essa razão, muitas vezes permanecem arraigados aos entendimentos coloniais sobre linguagem e educação linguística, mesmo quando crivados por um princípio de prudência e hiper-autorreflexividade. Assim, não se nega a incorrência de um discurso incompleto e por vezes contraditório.

5.2 DIDÁTICA DA INTERCOMPREENSÃO

O linguista Jules Ronjat (1913) cunha o termo *intercompreensão* que se torna, a partir de meados dos anos 1990, objeto de estudo de uma abordagem científica orientada para uma *educação plurilíngue/pluricultural*. Em sua tese publicada em 1913, ele evidencia a *intercompreensão* entre falantes de variedades franco-provençais que se comunicavam com sucesso:

> As diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e de vocabulário não são tamanhas que impeçam uma pessoa proficiente num dos nossos dialetos de conversar nesse dialeto com outra pessoa falante de um outro dialeto diferente (...). Existe o sentimento muito claro de uma linguagem comum, pronunciada de forma um pouco diferente; o contexto faz com que se compreendam os sons, as formas, as colocações e os vocábulos, os quais, isolados, atrapalhariam a comunicação; no máximo, às vezes, é necessário repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a estrutura de uma frase a fim de que ela seja melhor compreendida (ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 35).

De partida, a *intercompreensão* pode ser entendida como fato de comunicação oral ou escrita entre falantes que usam suas próprias línguas para compreender o discurso do outro e se fazer compreender (DEGACHE, 2006; CHAVAGNE, 2010; DE CARLO; GARBARINO, 2016). Embora seja uma prática historicamente reconhecida, sua elaboração científica busca reorientar a visão sobre os saberes linguísticos de uma

compartimentalização de competências e de unidades linguísticas a uma experiência plurilíngue/cultural que inclui todo o repertório linguístico disponível aos indivíduos (CONSELHO DA EUROPA, 2002; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997).

Assim, a intercompreensão compreende fenômenos espontâneos e abordagens científicas que se organizam em torno das sinergias presentes no plurilinguismo, em que são enfatizadas proximidades entre os repertórios dos falantes e negociadas as distâncias a fim de promover uma comunicação que valoriza os repertórios já existentes e se fundamenta em relações *ecológicas*. Esse conceito aparece aqui relativo à construção de sentido emergente da situação semiótica plural em que se dão os fatos da intercompreensão; uma ecologia em que os interlocutores acionam competências e recursos de um sistema de linguagem complexo baseado no reconhecimento da pluralidade e em interações sustentáveis e dinâmicas.

Enquanto conhecimento participante no estabelecimento de políticas linguísticas empenhadas para o fortalecimento da comunidade europeia enquanto espaço ao mesmo tempo comum e plural, a *abordagem científica da intercompreensão* (doravante IC) se densifica a partir da publicação do Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CANDELIER, 2012). O referencial organiza abordagens "que colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam, ao mesmo tempo, várias (mais de uma) variedades linguísticas e culturais" (ibidem). Os materiais que compõem o CARAP foram elaborados para suprir a ausência de um referencial "fundamental em toda didática orientada à execução dos objetivos fixados pelo Conselho da Europa" (CANDELIER, 2012, p. 10). Evidencia-se, então, o contexto que insere a existência de tais elaborações no campo das necessidades concretas para o estabelecimento de diretrizes e subsídios políticos que operam na promoção de determinados conhecimentos.

A noção de *competência* que envolve todo o marco referencial busca precisar o que se pretende alcançar através das abordagens plurais e, em particular, o que é suscetível de ser trabalhado na *educação linguística escolar*. O referencial organiza que:

> las competencias representan, seguramente por su propia naturaleza, unidades de cierta complejidad que implican al individuo en su totalidad y que están ligadas a tareas socialmente pertinentes en el contexto en el que se activan; consisten, en estas situaciones, en la movilización de recursos diversos que pueden ser internos (relativos a los saberes, saber hacer y saber ser) o

> externos (uso del diccionario, recurrir a un mediador, etc.) (CANDELIER, 2012, p. 12).

Portanto, a noção de *competência plurilíngue e pluricultural* promovida no CARAP organiza conhecimentos sobre língua(gem) e educação linguística que envolvem a percepção sobre *saber-ser* e *saber-fazer*, reforçando o entendimento de linguagem como prática social.

A partir da constatação de que "a linguagem está em constante tensão por causa da interação entre diferentes falantes em diferentes contextos espaciais, temporais e sociais" (ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 19), a IC promove que as línguas sejam seja percebida em *continua linguísticos*. Sendo, a IC, portanto:

> prática pragmática - e não necessariamente acadêmica - que enfoca as competências e capacidades entre falantes para identificar e compreender variedades (registros, dialetos, línguas) inscritas no *continuum* de um mesmo diassistema, dispersas por motivos políticos, sociais ou históricos (ESCUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019, p. 37).

Os territórios continentais poderiam, neste sentido, representar *continua* que desenvolvem, através dos contatos históricos, variedades que têm sido classificadas, por correntes da ciência linguística, como pertencentes a diferentes *famílias linguísticas*. No caso da América Latina, por exemplo, o contato entre línguas pertencentes à *família românica*, de origem latina, e *línguas indígenas*, como as da *família tupi-guarani*, vêm compartilhando contatos num mesmo espaço geográfico há centenas de anos, o que criou áreas de influência mútua e de confluências não apenas no léxico, mas também em construções morfológicas e sintáticas (KALLFELL, 2016; FELIX, 2019). São exemplos expressivos desse *continuum* as práticas de *portunhol* - a variedade linguística mais comum nas fronteiras entre o Brasil e seus vizinhos hispanófonos - e o *jopara,* que integra guarani e espanhol e constitui um entendimento mais aproximado das práticas linguísticas no Paraguai, onde ambas línguas são consideradas oficiais. Todavia, vale lembrar que essas práticas híbridas sofrem forte preconceito como consequência da ideologia monolíngue imperante nos Estados nacionais. Isso demonstra que:

> o número de *línguas* reconhecidas como faladas numa área depende do número de *variedades padronizadas*, autônomas, que conseguiram destacar-se e colocar-se acima do *continuum* dialetal. Assim, qualquer divisão de um continuum dialetal é eminentemente arbitrária, feita segundo critérios não linguísticos, mas políticos, culturais, ideológicos etc. (BAGNO, 2017, p. 63).

Assim, de um ponto de vista sociolinguístico, as *práticas linguísticas* são "práticas sociais em continuum, infinitamente variáveis e variadas" (BLANCHET, 2018, p. 29), cujas características principais se definem pela heterogeneidade, fluidez e hibridismo e que se imbricam inextricavelmente a outros fenômenos micro e macrossociais, de ordem relacional, cultural, política, econômica, histórica.

A didática da Intercompreensão se caracteriza por organizar pedagogicamente conhecimentos que privilegiam a compreensão através de estratégias (meta)cognitivas e (meta)linguísticas no trabalho simultâneo com variedades que se encontram em um mesmo *continuum* (CADDÉO; JAMET, 2013; DE CARLO *et al*, 2015). Isso quer dizer que a IC se define por uma questão de compartilhamento de contextos, de histórias, de relações e de projetos (BLANCHET, 2018). Nesse sentido, prevê precisamente que o aprendente se envolva com a ressignificação de seus conhecimentos através de recursos didáticos que envolvem "atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização e as capacidades do sujeito de controlar e planificar seus próprios processos de tratamento linguístico em compreensão e em produção" (CARULLO; MARCHIARO; PÉREZ, 2010, p.251). Assim, são aproximados os conhecimentos que tratam da *didática da IC* e da *Ecologia de Saberes*, ambos orientadores da prática científica em direção a espaços de construção de *interconhecimento* que não estabelecem hierarquias *a priori* das relações e construções de sentido.

Na IC, a identificação das proximidades entre as variedades de um mesmo *continuum* linguístico se dá numa lógica que se inscreve "em um conjunto de estratégias procedimentais onde o conhecido serve de suporte para confrontar o desconhecido, por meio das inferências e da construção de hipóteses (JAMET; SPIŢĂ, 2010, p.21). Sobre esse conjunto de estratégias, Degache (2006) destaca: (i) a transferência dos conhecimentos disponíveis na(s) língua(s) de referência dos aprendentes; (ii) a associação entre conhecimentos de diversas ordens durante o processo de construção de sentido (o que permite a aproximação aos entendimentos *ecológicos* do processo comunicativo); (iii) a inferência, sinal de tolerância ao aproximativo; (iv) a dedução/indução dos sistemas linguísticos por meio da atividade metalinguística de reflexão sobre os sistemas das línguas/variedades envolvidas.

O que a abordagem intercompreensiva faz é, justamente, desenvolver junto com os aprendentes esta lógica comparativa, integrativa de saberes e, consequentemente,

plurilíngue (MIRANDA-PAULO, 2018). Em sua tese, Lívia Miranda-Paulo (2018), que têm trabalhado a IC no território brasileiro, aponta que:

> em todas as etapas e na base dos conceitos envolvidos na IC está o aspecto "meta", isto é, a reflexão sobre os processos envolvidos, sejam eles de ordem linguística, cognitiva, ou especificamente ligados à aprendizagem. Nesta lógica, "os aprendentes comparam também - de novo, diferentemente do ensino tradicional - seus percursos de aprendizagem e aprendem desta maneira a aprender de maneira eficaz (BÄR, 2008, p.114, tradução nossa). Nisto consiste o "aprender a aprender" preconizado pela IC, que parte da competência parcial de compreensão para redimensionar a relação do sujeito com as línguas, as culturas e os diferentes tipos de saberes (p. 103).

A potencialidade do trabalho plurilíngue não se dá, portanto, numa lógica de justaposição de conhecimentos, mas de integração. As competências almejadas numa experiência de educação plurilinguística envolvem saber circular entre as línguas, percebendo o valor do que já sabe e mobilizando justamente esse saber prévio para o desenvolvimento de novos saberes. Isso permite o (re)conhecimento e a (re)apropriação de repertórios linguísticos e experienciais a partir da constante crítica sobre as dimensões meta e aplicada dos fenômenos.

5.2.1 Experiência Guaranet

Em 2013, quando eu finalizava minha graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí, iniciei um curso de formação em Intercompreensão na Universidade Federal do Paraná, organizado pelo Prof. Christian Degache e pela Prof. Lúcia Peixoto Cherem. Foi durante aquele ano, me aproximando das Abordagens Plurais, que me questionaram, pela primeira vez, sobre as línguas indígenas do Brasil. Eu já era professora de língua inglesa há mais de sete anos, terminava o curso de língua francesa, já tinha a língua espanhola na vida, pela família, desde pequena. Mas, sobre as línguas indígenas não sabia nada. Planejava cursar o Mestrado em Letras na UFPR e, portanto, me aprofundar nos estudos linguísticos, mas, até então, ignorava nossas línguas nativas. Minha futura orientadora, a Prof. Lúcia Cherem, me falava sobre como essas línguas estavam desaparecendo e me sugeriu a leitura de um artigo publicado por Jean-Pierre Chavagne e Mariana Frontini, de 2009, intitulado *Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud*. Iniciei ali um caminho sem volta. Passei por leituras que alarmavam os números crescentes de línguas morrendo (EVANS, 2010; MOORE *et al* 2008; LEWIS; SIMMONS, 2013), que denunciavam a diminuição da pluralidade linguística em detrimento de relações

imperialistas (PHILLIPSON, 1991) e que me mostraram que no Brasil não se fala só português, mas mais de 270 línguas indígenas[48], além de línguas crioulas, falares afro-brasileiros, línguas de imigração e de sinais (IPHAN, 2016).

Quanto à língua guarani, descobri que sempre estive muito mais próxima do que imaginava. Trata-se de uma língua contemporânea que, assim como o português e o espanhol, pode ser considerada uma *língua glocal*, que se expande através do globo em práticas amplamente disseminadas (localismo globalizado), mas que também reserva suas características de produção local (globalismo localizado) (GUILHERME; 2014; FELIX, 2019; GUILHERME; MENEZES DE SOUZA, 2019). São cerca de 6 milhões de falantes de guarani que, mesmo se desdobrando em diversas variantes, compartilham traços comuns capazes de comungar uma identidade linguística, um *continuum* (NOLL; DIETRICH, 2010; D'ANGELIS,[s/d], FELIX, 2021). No Paraguai, é língua oficial do país junto com o espanhol e por isso conquistou sua primeira gramática publicada em 2018 (ALG, 2018). Embora grande feito para a determinação de políticas públicas que pretendem colocar o guarani em pé de igualdade junto ao espanhol no que se refere às práticas institucionais no país, é necessário apontar as complexidades que envolvem a determinação de uma variante enquanto prática normativa e as decorrências da implementação de tal documento nas práticas da língua. Por causa deste seu status oficial no Paraguai, o guarani também é língua oficial do Mercosul, embora não goze dos mesmos privilégios estendidos ao português e ao espanhol.

No Brasil, são quase 50 mil falantes de Guarani (IBGE, 2010), sendo a língua da segunda maior etnia no estado do Paraná, atrás em números dos Kaingang e a frente dos Xetá, e a primeira em relação à manutenção de suas práticas dentro das comunidades. A descoberta naquele momento de início de Mestrado fora que o guarani não apenas é uma língua vivíssima, que combate incessantemente as tentativas de obliteração, mas que também está presente no meu próprio repertório enquanto brasileira. São centenas de compartilhamentos léxicos entre o guarani, enquanto descendente contemporânea do tupi, e o português brasileiro que, obviamente, muito absorveu dos contatos centenários

[48] O Censo de 2010 calculou a quantidade de línguas indígenas no Brasil a partir de um critério de autodeterminação, o que promove que, às vezes, haja presença de línguas não identificadas por linguistas. E obvio que a quantificação de práticas linguísticas é uma prática que deve ser compreendida com cuidado e contingencialmente, vista a pluralidade de representações sobre as línguas e as fluidas fronteiras entre elas. Dessa maneira, os dados numéricos trazidos aqui devem ser compreendidos como um aporte ilustrativo que deve ser recebido com crítica.

entre línguas colonizadoras e línguas nativas (FELIX, 2021; BAGNO; CARVALHO, 2014).

Por sua forte presença no Paraná e a partir do contato da professora Lúcia Cherem com o professor Gilmares da Silva, do Tekoa Araça'í, foi que encontramos a justificativa para a elaboração de um projeto de pesquisa para meu mestrado que contemplasse a língua guarani. Elaboramos, portanto, um argumento de pesquisa ao redor da problemática da discrepância de status e investimento entre as línguas indígenas e as línguas românicas nos espaços escolares. Apresentamos esse interesse na Escola Indígena Mbya Arandu, à gestão escolar e ao cacique da Tekoa, que nos direcionaram para a Escola Estadual Professor Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, onde havia, no Ensino Médio, cinco alunos Guarani. A partir desse encaminhamento, elaboramos um projeto cujo objetivo foi desenvolver uma experiência de ensino-aprendizagem de línguas fundamentada nas Abordagens Plurais (CANDELIER, 2012), especialmente nas perspectivas do Despertar para as Línguas (*Éveil aux Langues*) e da didática da Intercompreensão, envolvendo as línguas guarani, portuguesa, espanhola e francesa.

Intitulado Projeto Guaranet, a experiência previu o desenvolvimento de encontros presenciais na escola, entre alunos indígenas e não indígenas do Ensino Médio[49], além de uma professora de língua espanhola da escola, e encontros virtuais na Plataforma Galanet[50], que permitiram o contato com participantes de fora daquele contexto escolar. Esses participantes, chamados elétrons livres, eram professores universitários envolvidos com ensino e pesquisa no campo da Intercompreensão, falantes de português, espanhol e francês.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: promover visibilidade à língua guarani dentro do espaço escolar; aproximar os participantes de aspectos da cultura guarani; avaliar os limites e potencialidades da utilização de plataformas numéricas fundamentadas nas Abordagens Plurais, como a Galanet, para experiências como aquela; e problematizar as práticas de letramento entre os jovens.

---

[49] O Ensino Médio compreende as três últimas séries da educação básica brasileira.

[50] Extinta ferramenta de elaboração pedagógica de projetos de ensino-aprendizagem de línguas fundamentada nas Abordagens Plurais, desenvolvida pelo Grupo Socrates Lingua com financiamento da Comissão Europeia. A este espaço sucedeu a elaboração da plataforma MIRIADi (www.miriadi.net) que hospeda projetos de ensino e pesquisa, além de uma rede de pesquisadores e formadores dedicados a essa área.

Figura 4 – Registros do Projeto Guaranet

Fonte: FELIX, 2016

A experiência promovida pelo Projeto Guaranet elaborou a presença da língua guarani no espaço escolar, a fim de que houvesse maior visibilidade e reconhecimento, ao menos dentro do grupo participante. Os participantes não indígenas da experiência, que no início dos encontros ignoravam a existência desta comunidade linguística/cultural na escola, foram capazes de elaborar novos conhecimentos e, ao fim do projeto, demonstravam ter superado algumas das lacunas tão comuns nos espaços escolares brasileiros, onde a presença indígena é subjugada. O desenvolvimento da experiência a partir da metodologia e dos recursos da Plataforma Galanet permitiu a expansão do grupo de participantes e a inclusão da língua francesa, a partir da participação dos professores francófonos. Isso permitiu que os professores, alheios àquele contexto, pudessem elaborar seus conhecimentos acerca da língua/cultura guarani, além de promover o enriquecimento do repertório linguístico da experiência. Ademais, a interação entre jovens alunos do Ensino Médio e professores universitários promoveu momentos em que, tratando da língua/cultura guarani, os jovens puderam se aproximar de outras línguas e perceber as possibilidades da Intercompreensão como abordagem ao contato linguístico. Através dos diversos materiais elaborados ao longo da Sessão, foi possível problematizar as práticas de letramento entre o grupo presencial,

tendo sido discutidos gêneros textuais, as interfaces entre escrita e oralidade, as tradições de cada cultura e as funções sociais de cada prática linguística.

Obviamente, nem tudo são flores. A pesquisa demonstrou inúmeros desdobramentos questionáveis que advêm de uma análise crítica sobre seus processos e alcances. Dessa forma, embora tenha sido uma experiência em geral bem sucedida, que alcançou satisfatoriamente seus objetivos previstos, também permitiu o vislumbre sobre pontos complexos, por vezes falhos.

Quanto mais o tempo passa, mais percebo que a pesquisa se desenvolveu a partir de interesses pessoais, no máximo estendíveis ao grupo de pesquisadores com interesses em comum, mais do que de um interesse coletivo, da escola, do Tekoa, dos alunos. Sua temática e sua justificativa são indubitavelmente interessantes aos coletivos, mas a maneira como foi elaborada, apresentada e executada permitiu pouca negociação e, portanto, um engajamento e relevância restritos. Esse foi o ponto mais relevante da elaboração posterior à defesa da pesquisa, que fez com que a aproximação para o desenvolvimento desta outra experiência, tratada por sua vez nesta tese, se desse de forma distinta. Não fazia mais sentido apresentar um projeto pronto, que antevisse elaborações sobre problemas existentes, mas não discutidos. A partir dessa análise, tornou-se claro que a implementação de uma pesquisa junto com o Tekoa Araça'í deveria ser realizada a partir de outra abordagem.

Outra questão envolveu a pontualidade da experiência. Tratava-se de uma pesquisa de mestrado, de curta duração, mas que necessitava de implementação e tempo para negociação de espaços e recrutamento. Isso tudo fez com que o desenvolvimento da Sessão na Plataforma Galanet se desse durante dois meses apenas. Novamente, embora a intervenção tenha se mostrado relevante para aquele contexto, essa pontualidade dificultou a extensão das elaborações, a permanência das mudanças vislumbradas pelos objetivos e a minúcia dos aspectos metodológicos. É dizer que, nessa experiência, ficaram lacunas referentes ao aprofundamento das relações entre o grupo e a escola, das possibilidades de desenvolvimento de cada fase mais detalhadamente e referentes ao polimento dos processos investigativos, a partir da elaboração de materiais que pudessem sustentar mais fortemente os resultados percebidos nas análises. Dessa forma, torna-se muito mais relevante a intervenção nesses espaços quando ela é capaz de se realizar por muito mais tempo.

Finalmente, o projeto superestimou em grande escala os recursos materiais e tecnológicos da escola básica brasileira. Ao decidir realizar uma experiência que envolvia computadores e acesso à internet, deveríamos ter antevisto as inoperações óbvias que ocorreriam. Assim, ficou clara a discrepância entre a realidade escolar, enquanto realidade social mais ampla, e a expectativa científica a partir de pesquisadores que, com muito cuidado na afirmação, se encontram em lugares materialmente mais privilegiados.

A pesquisa de mestrado foi finalizada sob orientação do Prof. Francisco Calvo del Olmo, após o afastamento da Profª. Lúcia Cherem. A partir dessas críticas vislumbradas, pudemos elaborar um desdobramento, para a pesquisa de doutorado, que levou em conta as reformulações necessárias. Embora ainda cheio de restrições e demandas reguladas, como: o fato de ser uma pesquisa de doutoramento, com processos e tempos estanques; de eu estar em formação enquanto pesquisadora, o que implica desconhecimentos e ignorâncias relativos a certos assuntos e habilidades; de contar com participantes também em formação enquanto cientistas, universitários, e que vêm de tradições epistêmicas distintas; pretendemos levar em conta os aprendizados oportunizados pela experiência anterior e estabelecer um processo que, impreterivelmente, fosse colaborativo na determinação dos objetivos, processos e engajamento dos envolvidos e que não preconizasse o uso de ferramentas e materiais por vezes pouco disponíveis. Sabíamos que uma nova experiência, com um novo formato, traria novos problemas, novas complicações, novas falhas. Mas, compreendemos que o processo investigativo, principalmente o de formação de pesquisadores, como em pesquisas de mestrado e doutorado, permite o acolhimento de experiências que sirvam, inclusive, para esta elaboração educacional dos processos de pesquisa, para além do alcance dos seus resultados.

5.3 LETRAMENTO CRÍTICO

No dicionário Houaiss, o termo *letramento* designa "1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Incorporação funcional das capacidades a quem conduz o aprender a ler e escrever". No Brasil, o tema integra discussões desde a década de 80 (JORDÃO, 2013) e sua utilização tornou-se ampla complementarmente ao conceito de *alfabetização*, esse mais especificamente designativo do processo de

aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções. Assim, *letramento* pretende tratar amplamente sobre práticas de representação gráfica da linguagem mais complexas do que o desenvolvimento da aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala (SOARES, 2005).

Tradicionalmente, a *pedagogia do letramento* se desenvolveu a partir de uma perspectiva abissal alinhada à principal função da escolarização: a de homogeneizar a heterogeneidade (DEWEY 1916 [1966]). Assim, desenvolve-se uma pedagogia do letramento que, denunciada pelo New London Group no célebre trabalho *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN *et al*, 1996, p. 61), consiste em:

> ensinar e aprender a ler e escrever em formas delimitadas pelas páginas, oficiais, padrões da língua nacional. A pedagogia do letramento, em outras palavras, foi um projeto cuidadosamente restrito – restrito a formas linguísticas regulamentadas, formalizadas, monolíngues e monoculturais[51].

Essa prescrição normativa se desenvolve no seio dos empreendimentos educacionais e reforça o crescimento do caráter grafocêntrico da escola, que, por sua vez, cumpre papel fundamental no fortalecimento do pensamento moderno. A reificação de uma língua, sua objetificação, passa pela sua delimitação, pela extração de sua essência para tornar possível sua prescrição, pela compilação de seu repertório lexical, para que a escola se torne seu principal veículo de transmissão (BAGNO, 2011). Obviamente, as formas orais de manifestação linguística não estão excluídas do modelo de escolarização crescente a partir do século XVIII, mas sedimenta-se o logocentrismo e o grafocentrismo (DERRIDA, 1974), e a escrita alfabética se firma como representante da manifestação mais importante e representativa do progresso moderno. Bagno (2011) afirma: "a escrita confere à "língua", mera abstração, uma aparência concreta, de coisa tangível, material, que se pode tocar, ler, ouvir, desenhar, apagar, copiar, bordar, gravar no metal, esculpir no mármore etc. É uma hipóstase total, concluída, consumada" (p. 363-364). É por essa razão que no imaginário moderno conferiu-se à escrita superioridade em relação à oralidade - *verba volant, scripta manent* (*as palavras voam, os escritos permanecem*).

---

[51] No original: Literacy pedagogy as traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project – restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language.

Para Brian Street (1985, 1988, 2003), é a partir desse paradigma que se desenvolve o conceito de *letramento autônomo*. O acesso à prática grafocêntrica da língua, o desenvolvimento de sujeitos letrados, se torna, descontextualizada e abissalmente, o caminho único e direto para o desenvolvimento cognitivo, social e econômico tanto do indivíduo quanto do seu grupo social. Assim, o movimento de ascensão aconteceria *autonomamente*, a partir da interpretação de que a leitura e a escrita estão intimamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo e à evolução social. Essa interpretação se sustenta a partir da abissalidade e da indolência do pensamento moderno, em que os indivíduos e as sociedades letradas são evoluídos, ao passo que a predominância oral representa o outro lado da linha, desvalorizado sob o julgamento de uma suposta primitividade, incivilidade. Dessa forma, esse modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e, para Street (2014, p. 44), "associa-o a *progresso*, *civilização*, liberdade individual e mobilidade social" (*grifos do autor*).

O logocentrismo e o grafocentrismo, fundamentais ao pensamento moderno e denunciados por Derrida (1974), se organizam em função da crença sobre a representatividade imediata do pensamento através da prática letrada alfabética (MENEZES DE SOUZA, 2017). No entanto, esse projeto mitificado está quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente letramento (GRAFF, 1979; GRANT, 1986; GEE, 1990; STREET, 1990).

Abordagens contemporâneas têm problematizado e descontruído essas perspectivas e pedagogias, reorientando os entendimentos para abordagens plurais sobre letramento (GEE *et al*, 1998; STREET, 1993; 2003, 2014; JORDÃO, 2013; 2019; MENEZES DE SOUZA, 2011; 2014; GARCIA; OTHEGUY, 2019). Essas orientações compartilham a consideração sobre letramento enquanto intrinsecamente conectado a práticas situadas socialmente, sendo impossível tratar o tema, portanto, no singular. Brian Street (2003, 2014), por exemplo, propõe um modelo *ideológico* de abordagem epistêmica que, em contraposição ao modelo autônomo, trata, inevitavelmente, de *práticas de letramento*. Esta abordagem reconhece:

> uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

Menezes de Souza (2017, 2014, 2011, 2004) é outro autor que tensiona as epistemes que sustentam as pedagogias para o letramento. Para ele, é necessário levar em conta que o entendimento sobre letramento centrado nas práticas alfabéticas é uma tendência do pensamento moderno/ocidental que não faz parte da cosmologia de todas as comunidades epistêmicas. Ele destaca, assim, a fragilidade do pensamento moderno que propõe a univocidade de valor das práticas letradas alfabéticas, tal como apontado por Street em sua crítica ao letramento autônomo. Comunidades epistêmicas que centralizam seus processos de linguagem e aprendizado em manifestações grafológicas, mas não alfabéticas, como a partir de marcas e desenhos corporais e em objetos, tendem a ser subjugadas pelas proposições modernas, cujos entendimentos sobre letramento são centrados em práticas alfabéticas. Assim, povos, como os indígenas, que têm incorporado as práticas alfabéticas apenas nos últimos séculos, tendem a ser julgados como *orais* ou *iletrados* e são, consequentemente, desvalorizados.

Menezes de Souza defende uma percepção sobre práticas de letramento que expõe sua *multimodalidade* (MENEZES DE SOUZA, 2004). Essa dimensão plural considera que:

> (a) Sociedades humanas usam variados modos de representação; (b) cada modo tem um potencial representacional diferente para a construção de sentidos; (c) cada modo tem um valor social específico em contextos sociais particulares; (d) potenciais de construção de sentidos diferentes implicam diferentes potenciais para a formação de subjetividades; (e) uma série de modos representacionais podem ser utilizados e uma série de meios de construção de sentidos estão disponíveis, cada um afeta a formação de subjetividade dos usuários; (f) os diferentes modos representacionais não são separados e, sim, interagem; (g) cada modo representacional está continuamente em evolução e se adapta para novos usos e funções (KRESS; VAN LEEUEN, 1996 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 86-87).

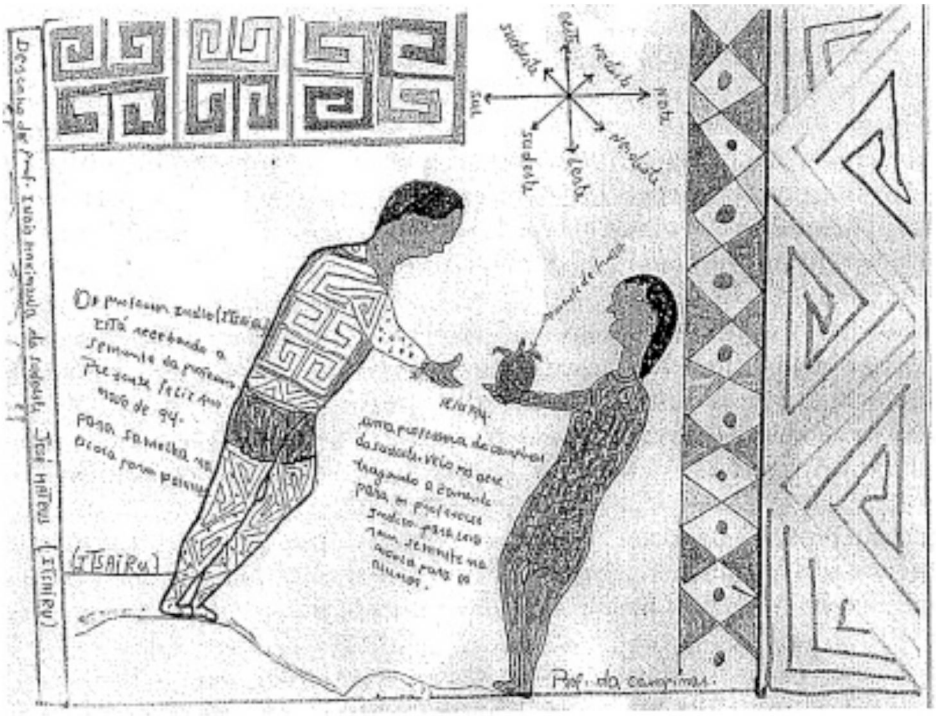
Apresentado a partir de Syverson (1999), Menezes de Souza enfatiza um entendimento *ecológico* da escrita que critica concepções constritas sobre as práticas de letramento e pode ser explicado a partir do seguinte argumento:

> Uma composição [textual] não consiste em transferir o que está dentro da cabeça para o papel ou para a tela do computador. É uma manifestação da coordenação entre estruturas internas e externas que se constituem por e são expressas através de dimensões culturais e cognitivas de toda atividade humana (p. 183).

O autor ilustra essa multidimensionalidade ecológica da escrita através da apresentação de uma carta elaborada por um professor Kashinawa e direcionada para um professor não indígena, composta durante uma experiência de educação de

professores, que ilustra a expansão de entendimentos sobre texto, superando a linearidade e a exploração de recursos apenas alfabéticos.

Figura 5: Um exemplo de escrita multimodal (visual e alfabética) Kashinawa



Fonte: MENEZES DE SOUZA, 2004

Abordagens como essas defendidas por Street e Menezes de Souza se apoiam sobre perspectivas epistêmicas *críticas*. Defendem, assim, um modo de ser reflexivo, que reconhece a incompletude e a situcionalidade dos saberes. As abordagens críticas, portanto, se propõem a desenvolver pedagogias para o ensino e aprendizagem de práticas de letramento para além da abstração de conteúdo informativo a partir de um texto alfabético, a fim de que nos localizemos como produtores de sentido sócio-historicamente localizados, detentores de caráter político (PAUL, 2012).

Desdobrando o entendimento de Paulo Freire (1997) sobre a leitura crítica do mundo, Menezes de Souza (2011) considera que, para as pedagogias críticas, tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*.

> Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto

> está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (p. 129).

Para estas perspectivas, os entendimentos sobre o que é *texto* – considerando a possibilidade de expansão da dimensão alfabética para dimensões multissemióticas - são colocados em xeque. Numa abordagem crítica sobre letramento, pode-se compreender que não existe, no mundo, nada fora do texto (DERRIDA, 1974). Essa afirmação pode ser compreendida a partir da necessidade de orientar práticas pedagógicas para os letramentos que não apenas levem em conta outros processos de ensino e aprendizagem e comunicação – a exemplo de comunidades indígenas que sustentam práticas linguageiras ao redor da visão, por exemplo, mas que não se concentram na escrita alfabética – como também que sustentem o desenvolvimento de habilidades para uma leitura do mundo capaz de possibilitar a prática de *ler-se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011). Esse pressuposto é fundamental ao que está sendo entendido aqui por Letramento Crítico e significa a tomada de consciência dos próprios processos de construção de significado e dos contextos que influenciam nossa forma de ler, nossa visão, nosso ponto de vista que, junto com os textos, com o mundo, fazem emergir nossas significações. Implica aprender a ler o outro e a ler-se lendo o outro, se perguntar como nossa genealogia e pertencimento sócio-histórico interferem nesse processo e, quando em situações de confronto com ontoepistemes diferentes, superar a imposição de valores e normas (linguísticas e culturais) pré-concebidas para dar lugar à criação de espaços de negociação, em que conflito e contradição são vistos como produtivos (*ibidem*).

Torna-se sensível que os entendimentos que vêm construindo os campos de saber do Letramento Crítico e da Didática da Intercompreensão podem ser compreendidos analogamente à Ecologia de Saberes enquanto buscas por uma transição paradigmática que reoriente relações epistêmicas, linguísticas, educacionais, institucionais de éticas monológicas a relações dialógicas fundamentadas na pluralidade. Sendo assim, a reorientação a favor de espaços que promovam ativamente a hierarquia contextualizada, emergente, de saberes, surge como arquétipo de práticas científicas contra-hegemônicas.

5.3.1 Ensino de leitura pela via direta

Este subtópico desenvolve o que aqui é compreendido como uma das possíveis pedagogias para as práticas de letramento fundamentadas numa perspectiva crítica, o *ensino de leitura pela via direta*. Promovido principalmente a partir do trabalho da Association Française pour la Lecture – AFL[52], esse suporte teórico-metodológico compreende o ensino de leitura e escrita a partir de um modelo interativo, em que a construção de sentidos emerge da interação entre o leitor e o texto, sendo os textos necessariamente o ponto de partida dos trabalhos, por isso, *pela via direta*.

Essa compreensão sustenta que, numa situação de leitura (ou de ensino formal de leitura), são colocadas em dinâmica: uma *zona exterior ao texto*, relativa aos leitores (ou aprendizes-leitores), cujos componentes comportam (i) conhecimentos sobre o mundo; (ii) conhecimentos linguísticos; (iii) conhecimentos sobre as funções da escrita; (iv) conhecimentos sobre os gêneros de linguagem escritos; (v) compreensão da situação de leitura; (vi) conhecimentos sobre o texto com o qual se interage; e uma *zona interior ao texto*, que considera sua estrutura "física", sua materialidade, e seu contexto, "informações que não fazem parte literalmente do texto (...) mas que influenciam sua compreensão" (GIASSON, 1993, p.7). A materialidade do texto envolve, por sua vez, (i) sua organização (capítulos, parágrafos, no caso de textos alfabéticos, por exemplo); (ii) sua disposição gráfico-espacial; (iii) letras; (iv) organizadores; (v) recursos visuais (ilustrações, por exemplo); (vi) palavras e grupos de palavras.

Fundamentalmente, o que sustenta os entendimentos sobre práticas de letramento dentro desse aporte é a percepção de que a leitura é uma organização de signos para os olhos. Não se limita aos recursos grafocêntricos, alfabéticos, sendo possível a expansão dos entendimentos sobre texto para abarcar, por exemplo, a multimodalidade, exposta no tópico anterior. Não obstante, assume-se que as experiências pedagógicas que envolvem a leitura pela via direta têm sido, primordialmente, ao redor de práticas alfabéticas.

Em todos os casos, o movimento que organiza essa abordagem é o caminho que parte da mensagem ao código e não o contrário. A mensagem, nesse caso, é o que se compreende do texto (seu conteúdo, suas intenções, seus valores, ideologias etc). O

[52] www.lecture.org

código, aqui, diz respeito aos signos semióticos, que vão da disposição espacial às convenções ortográficas. Assim, numa experiência de ensino, o primeiro passo é negociar as compreensões que emergem do contato com o texto, seja através da mediação de um leitor já experiente, no caso do trabalho com aprendizes-leitores, seja através de leituras individuais, no caso do trabalho com o ensino de línguas estrangeiras [53], por exemplo. É a partir da negociação dessas compreensões que se inicia, então, o trabalho sobre a materialidade textual, o código, por assim dizer, sob o objetivo de identificar os recursos textuais que permitiram essas compreensões. Colocam-se em evidência os elementos semióticos próprios daquele texto que, na interação, influenciam a construção de sentido. Desprende-se, nesse caminho, a análise linguística, ou seja, as regras linguísticas, ortográficas, espaciais – mesmo que provisórias – e manipulam-se suas especificidades, a fim de testá-las num ambiente de negociação de percepções, sentidos, apreensões, entendimentos, inferências.

É sob essa dinâmica que o caminho pedagógico da leitura pela via direta parte do ensino de uma história – de uma informação, de uma narrativa – ao ensino de uma escrita – de uma composição, de um empreendimento linguageiro – (RAZET, 2014). Faz-se relevante, para esse argumento, a analogia com a aprendizagem da oralidade exposta por Jean Foucambert (2008):

> Quando a criança aprende a falar e a compreender, porque fala e escuta, o que ela desenvolve são comportamentos de fala e de escuta, ou seja, *uma certa maneira de ser, de fazer, de comunicar, de entrar em contato com os seres e as coisas*; ela não aprende a língua oral no sentido em que a língua seria alguma coisa que existe independentemente da fala, sua e dos outros. [...] *O que ela aprende é uma maneira de "ser falante", é um comportamento* (p. 35 – grifos do autor).

Acontece o mesmo no ensino de leitura: não se aprende independentemente do ato de ler. O que interessa a quem ensina, portanto, é uma análise sobre *o que é o ato de ler*. Assim, buscam-se aprendizagens sobre maneiras de ser, de fazer, de comunicar, de entrar em contato, ou seja, *modos de ser leitor*, tal como já anunciava o título da obra de Foucambert (2008). O leitor que aprender a *ser* leitor – e não simplesmente a decodificar um código alfabético – é capaz sustentar relações com os textos que passam, como já anteriormente mencionado, por ler *o outro* e por *ler-se lendo*, e é capaz de

[53] Não vou entrar aqui na problemática que envolve o atributo *estrangeiras* às línguas. O sentido aqui se limita à referência sobre línguas que não são as principais referências dos aprendizes.

abstrair, numa dimensão *meta*, indícios, contextos, nuances de sentido, visões de mundo e dinâmicas que são colocados em relação na construção dos sentidos.

Metodologicamente, as experiências têm se desenvolvido ao redor de *lições de leitura*, um dispositivo de ensino fruto de pesquisas-ações realizadas entre 1991 e 2000 no INRP (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) e pela AFL (RAZET, 2014). Esse dispositivo pedagógico não é a leitura em si, mas permite passar do "como fui levado a construir um sentido na escrita" a "como a escrita faz para invocar sentidos a serem construídos". A questão, então, não é somente compreender o que o texto "conta", é também e principalmente perceber *como* a história é contada (RAZET, 2014). Novamente, embora as experiências tenham se dado no contexto de ensino de leitura e escrita alfabética, principalmente a partir de textos literários, é possível elaborar os mesmos princípios em um processo de leitura *ecológico*, de leitura do mundo. Assim, seja um texto alfabético, seja um texto multimodal, seja uma cena, uma imagem, uma narrativa oral, é possível desdobrar os indícios que evocam essas compreensões, a partir da negociação das compreensões emergentes.

No trabalho com textos alfabéticos ou multimodais, desenvolve-se o interesse pela composição, de forma a buscar compreensões sobre as escolhas voluntárias do autor, a partir das quais é inferida sua visão de mundo que pretende provocar tal ou tal efeito no leitor. Nesse sentido, Razet (2014, p. 110) afirma:

> Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas...

Nesse caso, a pesquisa *sobre* o texto e releituras atentas permitem compreender melhor o funcionamento da linguagem e a apreensão dos códigos semióticos.

A metodologia de uma lição de leitura envolve: (i) coletivamente, negociar e construir os sentidos do texto; (ii) recuperar os indícios que permitem a compreensão; (iii) estruturar, sistematizar esses fatos semióticos; (iv) exercitar a reescrita/ recomposição. O objetivo fundamental é fazer os alunos perceberem que há uma interação constante entre as informações vindas do leitor e as contidas no próprio texto, ressoando, assim, a prática de ler-se lendo.

Finalmente, os construtos teórico-metodológicos apresentados até agora são resgatados, no próximo capítulo, durante a análise dos dados gerados pela pesquisa.

6. ANÁLISE

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação (SANTOS, 2011; FRANCO, 2005; THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005) e desenvolveu uma hermenêutica diatópica para a elaboração de preocupações isomórficas (SANTOS, 2010; 2011; PANIKKAR, 1979) relacionadas à *língua(gem)* e *educação linguística*. Metodologicamente, essa pesquisa-ação se organizou participativamente (SMITH, 2008; FRANCO, 2005) a partir de um grupo formado por cinco professores da educação fundamental indígena e eu, mas que também incluiu participações de lideranças do território, do quadro administrativo da escola, dos alunos do ensino Fundamental e de membros do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná.

O primeiro passo, de reconhecimento situacional, foi orientado pelo objetivo de *negociar as inquietações investigativas dos participantes a fim de estabelecer preocupações isomórficas que poderiam ser tratadas por uma hermenêutica diatópica.* O cumprimento deste objetivo deflagrou a emersão das nossas problemáticas de pesquisa: i) *o que é língua(gem) para os participantes?* ii) *Como se dá e como pode se dar a educação linguística naquela escola?* Definiram-se, portanto, nossos objetivos: *compreender os entendimentos dos professores participantes sobre língua(gem) e sobre práticas de ensino naquele contexto, com ênfase na educação linguística.* Decorreu desta identificação a determinação de um objetivo específico: *investigar a relevância do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão enquanto recursos teórico-metodológicos para o ensino linguístico naquele contexto.*

Para a redação desta tese, outra pergunta foi elaborada, delineada *a posteriori* do trabalho da hermenêutica diatópica: *que reflexões autoavaliativas surgiram da experiência?* Essa pergunta, de ordem metainvestigativa, se relaciona ao meu processo formativo enquanto pesquisadora e visou *promover uma autoavaliação de ordem processual.*

A análise do dossiê heterogêneo de dados gerados, previsto num processo de pesquisa-ação, se deu a partir de uma abordagem qualitativa narrativa (CLANDININ; CONNELY, 2015; LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; PAIVA, 2008) que apresenta os excertos relevantes dos dados gerados e os conteúdos analíticos elaborados a partir deles. Os excertos dos materiais empíricos são apresentados em itálico e a análise que os intermeia aparece sem destaque. Ela foi guiada por filtros que pretenderam identificar:

- A negociação metodológica constitutiva do nosso trabalho;
- A emergência dos conhecimentos intencionada;
- Conteúdos-chave do processo;
- Fenômenos relevantes para o processo de autoavaliação individual e processual;
- Indicativos de futuros desdobramentos da pesquisa.

Optei por uma divisão do capítulo de análise seguindo uma série de passos consecutivos: i) um primeiro momento de reconhecimento situacional; ii) um segundo momento de negociação e efetivação metodológica que corresponde ao desenvolvimento da hermenêutica diatópica; iii) um terceiro momento que privilegia a análise autoavaliativa, os conteúdos-chave e a organização dos desdobramentos possíveis do trabalho.

6.2 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Laércio da Silva: Cacique da Tekoa Araça'í e Professor de Língua Guarani na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Olívia Krexu Palácio: Professora de Geografia e Língua Guarani na Escola Estadual Indigena Mbya Arandu

Neiva Gabriel Fernandes: Professora de Artes e Língua Guarani na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Mayara Vieira: Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Isaque Karai da Silva: Professor de História e Educação Física na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Sílvio de Quadros: Professor de Ciências na Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Marcolino da Silva: xeramoĩ do Tekoa Araça'í

Eriton Ricardo Teixeira: Diretor da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Cíntia Bach: Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Alunos do Ensino Fundamental I e II da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu

Alunos-bolsistas, *coordenadora* e *colaboradores* do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná

6.3 RECONHECIMENTO SITUACIONAL

No dia 01 de junho de 2018, eu abordei o diretor da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, Eriton Teixeira, por mensagens em rede social, para investigar a possibilidade de executar uma pesquisa no Tekoa Araça'í, vinculada ao meu doutoramento. Ele acolheu meu contato e marcamos de nos encontrar na escola alguns dias depois. Apresento um excerto do caderno de campo que registrou esse evento:

Quando me encontrei com o Eriton e a Cíntia nas dependências da escola, era dia 26 de junho. Enquanto nos ajeitávamos na sala que era ao mesmo tempo diretoria, sala dos professores, sala pedagógica e secretaria, eu percebia o movimento dos alunos que entravam e saíam das salas, que cruzavam com professores, com o xamõi e o cacique, que também transitavam pelos espaços da escola. Havia um aluno, com idade para estar no ensino fundamental, que sentava em uma cadeira na sala em que estávamos e jogava no celular até que a Cíntia perguntou o que ele fazia ali e por que ainda não havia aparecido na sala. Eu estava absorta pela dinâmica tão diferente da qual eu havia crescido acostumada. Eu percebia que o espaço da escola não era um espaço clássico, formal, "embolhado", mas um espaço da comunidade, um lugar onde se encontravam para diferentes práticas. Era ali que a maioria das crianças e todos os professores almoçavam, onde o diretor e um Guarani pitavam seu Pytãgua, o cachimbo Guarani, onde as crianças brincavam dentro e fora da sala de aula, onde cachorros e gatos da comunidade também transitavam, enquanto a secretária, os professores, o diretor e a pedagoga trabalhavam e também interagiam (RELATÓRIO 1 – 26 junho de 2018).

Esses primeiros contatos ainda causavam um impacto de surpresa em mim. Embora já conhecesse o Tekoa, não havia estado lá muitas vezes anteriormente e eu percebia que a escola e a relação da comunidade com ela tinham dinâmicas diferentes do que eu possuía como referência. O fato de ela estar dentro do território e ocupar uma área central na geografia do território favorece alguns fenômenos que não acontecem na

maior parte dos contextos urbanos, por exemplo. No excerto seguinte, eu apresento algumas dessas características que me chamaram atenção.

Além dessa sala, a escola era composta por outras três salas de aula e uma pequena cozinha. As crianças, quando comiam na escola, transitavam com a comida pelo espaço exterior da escola, um corredor de cerca de cinco metros de comprimento por menos de três metros de largura, cercado por cercas de madeira, ou sentavam em carteiras encostadas nas paredes da sala de aula. Era daquela cozinha que saía o almoço dos funcionários da escola também, que se revezavam e também comiam ali. O que realmente me chamava a atenção era que o espaço da escola parecia integrado à comunidade, mesmo que ainda dividido por cercas, contido. (RELATÓRIO 1 – 26 junho de 2018)

Passados os primeiros momentos de ambientação, eu me acomodei para que tivesse início a minha apresentação ao Eriton e à Cíntia.

Quando o Eriton pode começar a nossa reunião, a Cíntia ainda estava às idas e vindas pela escola, resolvendo vários tipos de questões. Foi quando ela se sentou conosco que iniciamos a nossa conversa sobre a pesquisa. Ele pediu que eu apresentasse as minhas ideias. Comecei por dizer que o trabalho de 2014 fora muito importante pra mim, que me abriu espaço para continuar a buscar um caminho profissional e de vida que prezasse pelos encontros entre diferentes saberes. Esclareci que tinha consciência dos muitos tropeços que cometi na implementação da pesquisa do Projeto Guaranet, começando pelo fato de ela ter sido implementada e não efetivamente discutida e negociada. (RELATÓRIO 1 – 26 junho de 2018)

Busquei, naquele momento, resgatar os processos que iniciaram meu contato com o povo Guarani, através do projeto de pesquisa de mestrado realizado entre 2014 e 2016. Ao mesmo tempo, minha intenção foi de apresentar as reflexões que promoviam que, naquele momento, eu abordasse o projeto intencionado de outra forma.

Destaquei que embora o desdobramento mais direto do Projeto Guaranet pudesse ser um caminho para o qual poderíamos ir, ele não era o único e eu achava importante negociar as ações dessa vez. Percebi que ambos reconheciam que o projeto anterior havia sido relativamente impositivo e que nesse momento era interessante partir para outra abordagem. No entanto, a proposta parecia tão aberta que confundia a visualização desses delineamentos. (RELATÓRIO 1 – 26 junho de 2018)

Este início já apresentava algumas das dificuldades que esta abordagem de pesquisa enfrentaria: a negociação dos termos da pesquisa desde sua elaboração, num ambiente cujo repertório não dispõe de referências anteriores para esse processo,

apresenta momentos de dúvida, confusão e incompreensão. Naquele caso, pareceu óbvio que, embora todos houvessem compreendido e acolhido a intenção de um trabalho colaborativo, alguns delineamentos mais específicos que apontavam caminhos possíveis se faziam necessários.

Negociávamos o que, mais especificamente, poderia ser feito, então. Eu justificava que minhas possibilidades, dentro do programa de doutorado, envolviam o ensino-aprendizagem de línguas, as práticas de letramento, a formação de professores e que podíamos pensar em alguns dos fenômenos que vinham ocorrendo na Escola da aldeia, que eles já haviam visualizado e que acreditavam demandar reflexões, ponderamentos, análises e possíveis ações. Apontavam que havia algumas coisas que poderiam ser feitas "pra formação de professores", que "seria interessante ir por aí, se puder". Também, que "à primeira vista, ensino de línguas também pode ser". Mas, que "talvez, formação de professores seja o mais interessante, à princípio". Eles declararam que embora houvessem compreendido e concordassem com a proposta de estabelecimento da pesquisa lá, seria necessário que eu desenvolvesse algumas ideias mais especificas para apresentar para eles, que eles pudessem apresentar à comunidade e reportar as decisões a mim posteriormente. Combinamos que eu enviaria um documento escrito ao Eriton e ele apresentaria à comunidade. (RELATÓRIO 1 – 26junho de 2018)

Esse primeiro encontro, então, permitiu o acolhimento do meu interesse em desenvolver um trabalho no Tekoa e com os agentes escolares, mas destacou também as dificuldades dos contatos iniciais para o estabelecimento de uma pesquisa de caráter participativo.

A escola e o quadro diretivo cumprem um papel de mediação com o mundo exterior ao território do Tekoa. Esse atravessamento configura a estratificação do acesso ao estabelecimento de relações com a comunidade. Ele permite que quem chega naquele espaço sem muitas referências anteriores e, portanto, com um repertório visivelmente marcado pelo estranhamento, como eu naquele momento, passe por uma triagem necessária.

Outra questão que pode ser levantada a partir desse primeiro relatório é que o delineamento dos escopos da pesquisa já começou a se dar a partir dos interlocutores que iniciaram a negociação e do espaço em que nos encontrávamos. Eles, enquanto educadores, pensavam em processos dentro desse âmbito e eu, enquanto pesquisadora de uma linha também orientada para a educação, também delineei contingências.

Assim, o passo seguinte do que eu estou chamando aqui como reconhecimento situacional foi a elaboração de uma carta direcionada a representantes do Tekoa Araça'í que eu nem sabia quem seriam, uma vez que o instrumento seria apresentado pelo Eriton. A carta pretendia apresentar meu interesse de trabalho, mas deveria estabelecer algumas problemáticas possíveis. Embora meu interesse pessoal idealizasse um processo em que seriam expostas para mim problemáticas de pesquisa passíveis de serem abordadas no contexto em que eu estava, a realidade demandava outra estratégia. Era eu quem tinha ido até eles, nada mais sensato do que eu apresentar meus interesses, minhas capacidades e limitações para que quem eles julgassem ser um passível interlocutor fizesse a análise que favoreceria ou questionaria a relevância da minha proposta.

A carta, apresentada na íntegra a seguir, foi, então, elaborada e enviada ao Eriton por email.

À comunidade da Aldeia Araça'í

Eu só aprendi a olhar para as causas indígenas depois de mais de vinte anos de vida. Depois disso, se tornou incabível para mim uma existência que não reconhecesse o quanto perdemos se não trabalhamos juntos. Espero que possamos plantar numa terra que recebe cada semente, cada um de nós, como um futuro de prosperidade. Nossas práticas culturais estão entrelaçadas, nossas línguas estão entrelaçadas. Que os conhecimentos de vocês, a sabedoria de vocês, possam encontrar nos nossos conhecimentos, na nossa sabedoria, um aliado.

Eu ofereço um espaço que conquistei dentro da universidade, um espaço dentro da cultura branca, ao saber indígena, à língua indígena. Esse espaço pode ser ocupado por nós, se vocês quiserem. Proponho pensarmos o que seria possível fazermos para que não apenas nós possamos viver em um mundo mais balanceado, mas para que nossos filhos aprendam conosco que o respeito uns pelos outros é o único caminho de paz.

Eu ofereço alguns caminhos, algumas ideias por onde podemos ir: posso oferecer meus conhecimentos nas áreas da educação, do ensino de línguas e da psicologia.

Podemos trabalhar com formação de professores em alfabetização/letramento, educação plurilíngue-pluricultural, ensino de línguas (Guarani, Português, Espanhol, Francês, Inglês).

Podemos trabalhar com os alunos e o(s) professor(es) em um projeto de leitura, em educação plurilíngue-pluricultural.

Podemos oferecer oficinas de ensino de línguas para a comunidade, no espaço da escola.

Podemos trabalhar a transição dos alunos egressos do 9º ano e que pretendem fazer o Ensino Médio em outra escola.

Podemos usar o espaço da Reitoria da UFPR para realizar encontros entre os alunos indígenas que estudam lá e os alunos da aldeia que pretendem ingressar no ensino universitário.
Podemos realizar encontros sobre a cultura e a língua Guarani na Reitoria da UFPR ou no Consulado do Paraguai. (O Consulado é um outro contato que fiz pelo interesse na língua guarani. Eles têm um edifício com espaço para eventos e têm bastante interesse em trabalhar questões linguísticas e culturais conosco.)
Podemos realizar encontros entre professores da universidade e o cacique, professores e outros agentes escolares e da aldeia interessados em discutir, por exemplo, as epistemologias, os saberes, os conhecimentos das diferentes culturas e os caminhos que podem ser traçados.
O Doutorado eu comecei este ano. São 4 anos no total, mas nada impede desdobramentos e que nosso contato e nosso trabalho continuem. Vai depender de nós. Há interesse em que trabalhemos alguma(s) dessas ou outras questões que por ventura sejam interessantes a vocês?
Eu espero que sim.

O primeiro apontamento que pode ser levantado é o fato de, até aquele momento, eu me referir ao território como *aldeia*. Não que esteja inadequado, já ouvi várias vezes os próprios professores Guarani se referindo ao espaço assim, quando falando em português conosco. O destaque aqui é porque depois de começarmos a trabalhar juntos, aprendi que o território Guarani é um *Tekoa*, que, inclusive, partilha etimologia com o *Nhandereko*. Assim, achei válido destacar que naquele momento ainda não havia me apropriado da palavra guarani, que acaba por associar o território ao modo de vida, o que permite sentidos mais específicos e, ao meu entender, condizentes.

Em relação ao conteúdo da carta, achei que deveria destacar o meu interesse pessoal em desenvolver esse trabalho a partir de motivações não apenas acadêmicas. Eu imaginava que pesquisadores que chegavam lá, como eu havia chegado anos antes, com um foco direto e impessoal, poderiam se privar da criação de vínculos que, em algum momento, resultariam em trabalhos mais relevantes para ambos os lados. Também, achei relevante contextualizar os meus campos de formação, estudos linguísticos e psicologia, para justificar as ideias que estavam sendo apresentadas.

Alguns dos argumentos de pesquisa que eu propus estavam relacionados a problemáticas sobre as quais eu já havia ouvido na escola do território ou durante a pesquisa de mestrado. Eram elas: a transição dos alunos que saem do 9º ano da escola Mbya Arandu e seguem para o Ensino Médio na escola de Piraquara, normalmente a

Estadual Mario Brandão Teixeira Braga. Lá, onde havia feito a pesquisa de mestrado, era evidente a ruptura de caminho socioeducacional daqueles adolescentes que, muitas vezes, provocava uma evasão escolar nessa etapa. No início do ano de 2019, por exemplo, havia apenas uma aluna do Tekoa estudando na escola de Piraquara, ainda que houvesse outros adolescentes que, em teoria, estariam também no Ensino Médio. Até a metade do ano letivo, ela também já havia desistido, por enfrentar muita hostilidade naquele ambiente. O que acontecia é que muitos alunos, depois de terminarem o ensino fundamental, permaneciam sem estudar até completarem 18 anos, quando poderiam ingressar na Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que acontece no território do Tekoa. Essa questão, que não foi privilegiada por essa pesquisa, permanece um dos contextos de maior demanda. Também sugeri o encontro entre alunos universitários e alunos que ainda não estavam neste ambiente, a fim de fortalecer as ações de ingresso e permanência dos alunos indígenas no território universitário. O Projeto de Extensão Ecologia de Saberes acabou por absorver, ao longo dos anos, essa demanda e promove ações nesse sentido.

Os outros argumentos permaneciam perspectivas mais pessoais, que moviam meus interesses investigativos. Naquele momento, busquei abranger as possibilidades de ensino e aprendizagem de língua/cultura de diferentes ângulos, oferecendo ideias que pudessem ser polidas para se encaixarem numa demanda que por ventura já houvesse no território.

A última ideia sugerida, "*Podemos realizar encontros entre professores da universidade e o cacique, professores e outros agentes escolares e da aldeia interessados em discutir, por exemplo, as epistemologias, os saberes, os conhecimentos das diferentes culturas e os caminhos que podem ser traçados*", revelava não apenas um dos meus interesses investigativos pessoais, mas também fazia referência ao processo de reformulação do PPP da escola, que havia sido sugerido pela Cíntia ainda durante minha pesquisa de mestrado. Naquela época, eu não me sentia preparada para enfrentar tal projeto, nem tive o incentivo para isso da minha orientadora, assim que acabou não sendo atendido. Neste novo contato, eu vislumbrava ser possível colaborar ao processo, ainda que não o liderar, porque sabia da complexidade, para a qual a contingência de um doutoramento não revela grandes compatibilidades. Essa demanda, a de liderança do processo de reformulação do PPP, acabou também empreendida pelo

Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, como já mencionado na Fundamentação Teórica, e interseccionada pelas ações relacionadas a nossa pesquisa-ação. Ainda, esse argumento, que situaria nosso trabalho numa ampla problemática de articulação intercultural, tangenciava as expectativas do quadro administrativo da escola sobre processos de educação continuada de professores. Por todas essas razões, eu imaginava que, ainda que talvez não fosse receber diretamente o retorno sobre o interesse específico nessa possibilidade, esse seria um promissor caminho a ser negociado nos encontros seguintes.

O Eriton me retornou por mensagem em rede social e se conteve a dizer que haviam gostado da carta e me chamavam para uma reunião com ele e a Cíntia novamente, no dia 27 de setembro. Os relatos desse registro foram realizados, como no caderno de campo analisado anteriormente à Carta de Apresentação à Comunidade, em momentos posteriores ao efetivo encontro. Dessa forma, são relatados conforme minhas lembranças e sensações. A seguir, excertos do caderno de campo e as análises que seguem seu desenvolvimento.

Nesse dia, o Eriton comentou muito sobre a necessidade de trabalho em "interculturalidade" na escola. Concordando, a Cíntia comenta que os professores juruá não são desenvoltos em guarani e pouco trocam com os professores Guarani. Eles vêm à escola nos horários em que terão aula e não há trabalho conjunto entre os professores. Sobre as dinâmicas da escola, honestamente, foi confuso nesse momento entender, mas vou tentar explicar.
São dois períodos. O da manhã, com turmas do 6º ao 9º ano (8º e 9ºsão juntos, uma turma só). No período da tarde, do 1º ao 5º ano e também há duas turmas juntas, as de 4º e 5º ano. São poucas crianças por turma, porque a escola é só pra comunidade.
Eles não trabalham com professores regentes. Os alunos têm, desde sempre, aula com diferentes professores, indígenas e não-indígenas. A distribuição das disciplinas é feita pela oferta de professores e pela afinidade que cada um tem com o ramo. Por exemplo, há um professor indígena que é responsável por história e educação física e está em formação acadêmica na UFPR campus Litoral, em Licenciatura da Educação do Campo. No período da manhã há apenas 1 professor Guarani (sendo, então, a maioria não indígena). À tarde, com os menores, o quadro inverte e apenas 1 professora é não indígena. Ela dá aula de língua portuguesa.
Havia um professor Guarani, o Gilmares (primeiro contato com a aldeia, através da minha antiga orientadora, em 2006) que trabalhava com letramento em guarani e em português. Ele faleceu pouco antes da defesa da minha dissertação. Desde então, os alunos têm uma professora Guarani para letramento em guarani e uma professora não-indígena (graduada em Ciências Sociais) para a letramento em português.
Quatro dos cinco professores indígenas que atuam na escola estão em formação acadêmica (na Federal do Litoral – Licenciatura em Educação do Campo) e um (que

foi participante do Guaranet em 2014) faz Magistério. Eles têm programas de formação diferentes; os que fazem no litoral têm 15 dias lá e 15 dias na aldeia, para a logística do deslocamento. "Moram" na universidade enquanto estão estudando e ganham bolsa. O Pedro[54]*, que faz magistério, fica 45 dias fora e uns 20 na aldeia.*
Os professores não-indígenas são formados em diversas áreas e também dão aula conforme tenham afinidade com as matérias. Por exemplo, a professora de Português é formada em Ciências Sociais. Ela participou da reunião e declarou que gostaria muito de trabalhar letramento, porque sente muita falta de suporte nisso. Também falou da dificuldade de lidar com crianças que só se expressam em guarani. Quando perguntei se ela trabalhava em conjunto com a professora Neiva, que é responsável por Língua Guarani e Artes, ela pareceu desconfortável ao responder que não, que as duas não dialogam muito e que não produzem planejamentos em conjunto. (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

O início do relato permite identificar que não houve um retorno literal sobre a carta enviada anteriormente. Aquele processo permaneceu, então, como um elemento na triagem que eu enfrentava, a fim de identificarem se as temáticas que eu trazia eram relevantes, mas, acima disso, se meu posicionamento como pesquisadora não seria nocivo.

Aquela reunião me aproximou um pouco mais da dinâmica escolar, que eu ainda ignorava em muitos aspectos. Foi relevante identificar, naquele momento, que a organização escolar acontece em dois blocos: i) o Ensino Fundamental I, no período vespertino, com os alunos menores, falantes prioritariamente de guarani e de quem se ocupam os professores Guarani, salva intervenção da Mayara, professora de Língua Portuguesa; ii) o Ensino Fundamental II, no período matutino, com os alunos de 6º a 9º anos, que já possuem mais contato com a Língua Portuguesa e por quem são responsáveis os professores juruá, exceto pela atuação do Laércio como professor de Língua Guarani.

A organização escolar nesse sentido privilegia o primeiro contato com a escola através de professores que já são conhecidos deles, sendo parentes, muitas vezes seus pais, tios etc. Assim, os alunos passam por processos de familiarização com aquele ambiente a partir de um contato com a própria cultura, ensinada em sala de aula, na sua principal língua de referência. Por mais que essa experiência privilegie esse trabalho gradativo de expansão das práticas educacionais, não são apenas os conhecimentos

[54] Unico nome fictício da pesquisa. Esse professor, que participara como aluno do Ensino Médio da pesquisa de mestrado entre 2014 e 2016, atuava como professor na escola Mbya Arandu naquele momento, em formação no Magistério Indígena. No entanto, acabou saindo do Tekoa não muito tempo depois desse dia, o que fez com que não participasse do nosso trabalho.

Guarani que são trabalhados nesse momento. Os professores Guarani se dedicam a um "andar pelos dois mundos", em que realizam sua própria triagem do que deve ser trabalhado com os alunos. Por isso, também, a preocupação da administração da escola, com processos docentes que fortaleçam essa prática, sendo o planejamento o principal ponto problemático. Essa questão do planejamento docente perpassa o trabalho de toda a pesquisa e será abordado mais profundamente ulteriormente, a partir de outros registros.

Num segundo momento da experiência escolar, os alunos se encontram prioritariamente com professores juruá, o que inicia um outro ciclo nos seus caminhos. Inclusive, um ciclo que prepara a inserção escolar no Ensino Médio nas escolas urbanas. Isso implica também, mais contato com a língua portuguesa, que, embora já iniciada no Ensino Fundamental I e nos contatos exteriores à escola, não chega nunca a se tornar a principal língua de referência daqueles alunos.

Essa dinâmica determina uma ruptura no processo educativo dos alunos que, para além da simples transição de um sistema para o outro, está permeada por outras questões, como exposto pela Cíntia, relacionadas à falta de comunicação entre os professores juruá e os professores Guarani. Além disso, as dinâmicas escolares daquele contexto buscam privilegiar um quadro de professores grande, para que haja diversidade e para que diferentes agentes da comunidade possam ser empregados na escola. Todavia, também determinam a segregação dos conhecimentos em disciplinas e em currículos que talvez não seja o mais adequado ao contexto.

Em seguida, continuo a exposição de excertos do caderno de campo daquela reunião que tratam, mais especificamente, das negociações iniciadas a respeito das questões de pesquisa.

O diretor da aldeia, então, queria que nosso trabalho de pesquisa fosse com os professores Guarani. Eles têm questões pedagógicas, didáticas que deveriam ser trabalhadas em uma "formação". Não consegui que muita coisa fosse esclarecida, apesar de tentar especificar essas expectativas com ele. O que compreendi foi: eles têm um ruído enorme entre eles, porque enquanto a escola tenta implementar sistemas, uma burocracia de trabalho, um planejamento estruturado e que fosse mantido, os professores Guarani têm um modus operandi muito particular. O diretor atribui ao "jeito Guarani", que é reservado, calado, introspectivo, o fato de ele não conseguir desenvolver um acompanhamento do trabalho desses professores. A Cíntia determinou que eles não conseguem seguir o planejamento. Segundo ela, procura acompanhar a organização do planejamento pedagógico e dos planos de aula de cada professor, mas

que os professores Guarani não têm o hábito de esquematizar seu trabalho e seguir os planos. Segundo ela, eles começam o planejamento, aí vem outra coisa e eles deixam o planejado pra lá, aí depois retornam a ele. Para ela, organizar um planejamento para o trabalho deles pro ano que vem inteiro e acompanhar quando precisar pode ser uma boa proposta. Ela afirmou que, inclusive, um acompanhamento do desenvolvimento dos professores indígenas como alunos acadêmicos poderia ser valioso. Eles têm desafios bastante específicos e, nesse trabalho de formação isso poderia ser contemplado também. (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

Nesse momento, é possível perceber que a argumentação a favor de um trabalho sobre os planejamentos docentes começou a ficar mais enfática. Eu compreendia a angústia em relação ao ruído naquela dinâmica. Pude perceber que era assim para a Cíntia e o Eriton e imaginava que os professores Guarani também não estariam alheios a isso. No entanto, também percebia que a questão do planejamento é apenas uma ponta de um problema mais complexo, que envolve diretrizes e dinâmicas da educação escolar indígena que são, realmente, multifacetadas. Não por acaso, muitas escolas indígenas optam por que seu quadro administrativo seja composto por indígenas. No Tekoa Araca'í, é possível perceber que o Eriton e a Cíntia são muito valorizados pela comunidade e desempenham seus papeis com muita dedicação ao que acreditam ser a melhor forma de gerenciar a escola. Mas isso não os isenta de carregar, muitas vezes, valores não condizentes com as práticas Guarani e de perpetuarem práticas tradicionais de outras escolas. A isso, soma-se a difícil mediação que eles têm que realizar com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que frequentemente promove entraves no desenvolvimento dos direitos educacionais indígenas naquele espaço.

A menção ao processo de acompanhamento da permanência dos professores Guarani nos seus cursos de formação universitária, naquele momento, não foi muito explorada. No entanto, a partir do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, essa se tornou uma das ações mais enfáticas naquele espaço, que acontece até o momento de escrita desta tese e que permitiu o fortalecimento dos vínculos entre os participantes da pesquisa, além de elaborações que interseccionaram os dados gerados pela pesquisa e a reformulação do PPP.

No entanto, naquele momento eu acolhia a expectativa do quadro administrativo da escola em relação a uma atuação pontual, orientada principalmente sobre práticas envolvendo a elaboração de planejamento docentes, que se dariam como um processo de formação continuada de professores. Isso pode ser reforçado pelo excerto seguinte:

Cíntia se posicionou decisivamente sobre acreditar que o trabalho com eles deveria ser "pontual". Segundo ela, eles têm muitos compromissos com o andamento da escola, com a formação na UFPR Litoral e com o projeto da UEM, a Universidade Estadual de Maringá, que busca acompanhar o trabalho dos professores na organização de atividades relacionadas ao Referencial Curricular das Escolas Indígenas (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

Isso demonstra que as universidades, como eu já havia mencionado, ficam orbitando espaços como aquele, mas que raramente empreendem as ações em conjunto. Salvas as atividades da nossa pesquisa e do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, em nenhum momento, durante o desenvolvimento desse trabalho, houve produções, discussões ou articulações coletivas entre as diferentes frentes universitárias.

Como é condizente com um processo de pesquisa, algumas das análises já se davam naquele momento e eu pude realizar alguns julgamentos que se confirmaram ao longo do trabalho e são expostos pelo seguinte excerto:

Nessa reunião, entendi que a expectativa declarada do corpo administrativo da escola é sobre um espaço que seja plural, que seja intercultural e que ofereça as epistemologias juruá enquanto valoriza e perpetua as epistemologias Guarani. As dificuldades pareciam ser grandes. Para o diretor e a pedagoga, os hábitos culturais indígenas e, especificamente, os desenvolvidos naquela aldeia, junto com a presença pontual dos professores não-indígenas fazia com que houvesse muito ruído entre as práticas de todos, que não houvesse coesão nos trabalhos e um efetivo desenvolvimento daquele espaço tão promissor, na visão de todos nós que lá nos encontrávamos, em relação às vivências interculturais possíveis. (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

O desdobramento daquela reunião levou à sugestão do Eriton para que nos reuníssemos, em seguida, com os professores Guarani.

O Eriton sugeriu, então, que no dia 17 do mês seguinte eu me reunisse com os professores Guarani para discutir com eles e ouvir a partir deles o que seria interessante e possível fazermos.
Embora concordasse com a necessidade de trabalho junto aos professores indígenas que visasse ao estabelecimento de hábitos pedagógicos mais estruturados, estandardizados e contínuos, a Cíntia, em contrapartida, não acreditava que os professores Guarani eram a prioridade. Para ela, estando já em formação e bastante atribulados, um dia de formação e um encontro de mês em mês que acompanhasse o planejamento e até o desenvolvimento acadêmico dos professores já seria suficiente.
Para ela, havia outra questão que poderia ser mais urgente. Ela comentou que as crianças entram no primeiro ano da escola da aldeia com cinco, seis anos. Praticando quase que só guarani, elas passam por inúmeras dificuldades de adaptação (professores e alunos). Elas têm nenhuma relação com o mundo científico juruá, nenhuma relação com o mundo alfabético. Elas têm dificuldades muitas vezes até motoras/cognitivas, de psicomotricidade, que são desenvolvidas nesses primeiros anos na escola. Para ela, as crianças entram na escola sem hábitos compatíveis com as dinâmicas do ambiente escolar: faltam muito, não ficam sentados, entram e saem da

aula e passam por muitos anos escolares até que um raso letramento seja desenvolvido com elas. Ela, então, comentou que é um sonho que eles têm há muito tempo, a expectativa de trabalhar com as crianças que ainda não entraram na escola, "um pré", que as sensibilizasse para as dinâmicas que vão enfrentar. O Eriton não parecia concordar com a urgência desse trabalho e insistia para que primeiro conversássemos com os professores Guarani e depois estabelecêssemos essas ideias. (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

Não vou me estender na discussão dessa ideia levantada pela Cíntia pelo simples fato de não compor nossa problemática de pesquisa. No entanto, é inevitável levantar algumas questões em relação a isso. A principal é que o ambiente escolar estava sendo visto por ela com olhos juruá, de um espaço que deveria possuir as mesmas configurações de uma escola urbana. Dentro do caminho de uma pedagoga juruá, fazia muito sentido tudo que ela estava levantando. Mas será que havia o mesmo interesse por parte da comunidade, se essa questão fosse trabalhada a fundo? Quero dizer, tornar as crianças desde cedo adaptadas a um ambiente que não é tradicional Guarani, incentivando o desenvolvimento de hábitos que não condizem com os processos educacionais tradicionais, num ambiente institucionalmente regido pela língua portuguesa parece implicar mudanças fundamentais na dinâmica educacional daquele território e talvez não fosse o objetivo de uma comunidade que busca pelo fortalecimento de seus conhecimentos e hábitos.

O excerto seguinte expõe o primeiro reencontro com o Laércio, que aconteceu após o fim da minha reunião com o Eriton, a Cíntia e a Mayara.

Quando saímos da sala, encontramos o Cacique Laércio, que estava nas dependências da escola. O Eriton apresentou a minha vinda novamente, comentando que pensávamos em desenvolver um trabalho com os professores Guarani. O Cacique pareceu aberto à proposta e comentou que ele mesmo havia iniciado seus estudos na Federal, no curso de Ciências Sociais, "mas não deu pra continuar". Segundo ele, "a universidade não entende a gente". Os prazos, as burocracias, além das dificuldades logísticas foram intransponíveis para ele, que acabou por abandonar a formação. (RELATÓRIO 2 – 27 setembro 2018)

Esse permaneceu um dos relatos mais significativos nesse meu processo de aproximação à cultura Guarani. Quando Laércio disse que a universidade não os entendia e revelou que ele mesmo não superou o penoso processo de permanência, acendeu uma atenção que segue direcionando minhas ações e que é extremamente elaborada pelo Projeto de Extensão Ecologia de Saberes: a necessidade de uma reforma universitária, como proposta por Santos (2011), em processos de extensão ao contrário,

em que a universidade aprende tanto mais do que ensina, para que esse território seja de *pluriversidades*, respeitoso de diferentes ontoepistemes e convidativo, ao invés de hostil.

Na reunião seguinte, já tendo identificado algumas das questões que permeariam nosso processo de trabalho, tais como essa delicada relação com a universidade e os ruídos entre juruá e Guarani na escola, pude me encontrar com os professores Guarani. A reunião foi gravada a partir de um momento, depois que estávamos todos juntos e de eu perguntar se todos consentiam com a gravação. Justifiquei que essa etapa de negociação também fazia parte dos dados para análise de uma pesquisa que se quer fazer de forma coletiva e que seria importante ter acesso a esse registro depois. Todos concordaram, fosse com acenos de cabeça ou oralmente. O registro que eu realizei, a partir do áudio gravado, foi expandido para incluir uma narrativa que fazia referência a outros aspectos contextuais que extrapolavam as discussões orais e pretendiam sintetizar alguns fenômenos. Para a elaboração do relatório, portanto, estão misturados diálogos e relatos.

Enquanto os professores chegavam e sentavam, ajeitava meus materiais, caderno, caneta e celular para gravar. Sentou-se ao meu lado o Sílvio, do lado esquerdo dele a Olívia, do lado esquerdo dela a Cíntia, então a Neiva e o Isaque.
O Eriton acabou sentando na mesa do professor, ajeitou seus materiais, um caderno universitário e uma caneta e começou a falar. Disse que estávamos ali para conversar sobre um trabalho entre eles, os professores, e eu. Disse que eu me apresentaria depois, que falaria sobre o trabalho que já havia feito em 2014 e sobre esse novo momento. Já no início disse que a expectativa era que a demanda viesse deles, que eles se posicionassem sobre se gostariam que trabalhássemos juntos e no quê. Achei curioso que ele incluiu toda a escola: "o que a gente acha que é importante pra formação nossa, né, dos professores, enfim, de toda comunidade, mas voltado mais pro aspecto pedagógico". Ele logo jogou para eles a possibilidade de questionarem ou colocarem algo, mais que seria importante que eu me apresentasse. No entanto, emendou e continuou a falar da formação em que eles estão, do programa da UEM e que estaríamos pensando em "alguma coisa mais específica, da comunidade". Disse que há necessidade de eles se observarem, de pensarem nas suas práticas.
Eriton:
- [...]de fazer uma autocrítica ou crítica em relação ao Referencial [da Educação Escolar Indígena]. Como a gente tá trabalhando com as crianças, com os conteúdos, será que tá sendo válido pras crianças... Então, começar a ter essa concepção de educação escolar indígena num aspecto mais diferenciado realmente, né. Porque assim, o que a gente tá fazendo, o que a gente tá reproduzindo, muitas vezes, não tá sendo colocado como uma escola diferenciada, que já é institucionalizada pra gente".
Ele disse que queria que começássemos a delinear caminhos já naquela reunião, que a intenção do meu trabalho ali era "no coletivo", que seria para o ano seguinte, mas que

já podíamos encaminhar alguns passos já nesse momento. Assim, ele abriu espaço para que eu fizesse a apresentação que julgava necessária.
Apresentei-me, desenvolvendo um pouco sobre o meu primeiro contato com a aldeia em 2014. Busquei esclarecer os meus campos de pesquisa e de trabalho para que, a partir disso, pudessem refletir sobre questões, fenômenos, situações, vivências, que poderiam vir a ser nosso projeto de pesquisa e ação. Enfatizei as minhas crenças sobre a necessidade da Universidade Federal do Paraná ser um espaço de mais vivência, de mais desenvolvimento de conhecimento indígena. Foi então que comentei sobre os caminhos que haviam sido apontados pela Cíntia e pelo Eriton, quando da conversa inicial com eles, em que apontaram estar interessados em trabalhar a formação continuada deles, professores, na busca por analisarmos juntos as práticas que vinham se dando, o desenvolvimento reflexivo do ser professor indígena, Guarani, naquele contexto e como tudo isso conversava ou não com os saberes e as vivências educacionais juruá.
Enfatizei, mais uma vez, que embora tudo pudesse parecer amplo demais, era justamente uma busca por não limitar as possibilidades, esperando que assuntos que fossem relevantes para eles fossem trazidos à tona e discutidos, na busca por uma questão em comum. (RELATÓRIO 3 – 24 outubro 2018)

Foi interessante perceber como o Eriton usou aquele espaço inicial para instigar os professores à situação e conseguiu expor suas próprias expectativas em relação às dinâmicas que envolviam a escola. Ficou evidente a manifestação de um desejo de maior autonomia da comunidade e da exploração das possibilidades que os suportes legais sustentam para a educação escolar indígena, mas também é possível indicar que isso tudo, muitas vezes, é dificultado pela própria existência de exigências burocráticas e políticas que ele personifica enquanto diretor.

Parecia que os professores não estavam confortáveis para se colocarem, quando as ideias já pareciam desenhadas em conversas entre a Cíntia, o Eriton e eu.
Eu disse:
- O que me trouxe aqui foi pensar na possibilidade de poder ouvir vocês, de poder ouvir a tradição Guarani e trabalhar isso com o que eu trago, da minha concepção de educação. Essas questões são importantes pra mim e eu queria ouvir se elas também são pra vocês.
O Sílvio então, pergunta:
- Mas qual é o principal objetivo desse teu projeto, desse teu trabalho?
Respondi:
- Eu acho que é montar um projeto, a primeira coisa, assim. É pensar: aqui, a gente tem possibilidade de trabalhar como que vocês têm trabalhado a tradição guarani junto com a escola, que não é um ambiente tradicional guarani, mas que faz parte da vivência Guarani hoje. Então, a formação de vocês lá na Universidade, acompanhar isso, enfim. Algumas possibilidades que eu que trabalho com formação de professores, com alfabetização e letramento com crianças, trabalho com línguas, a gente pode trabalhar com o português, o guarani, o espanhol, que já têm aqui na escola. Eu venho aberta. E isso num primeiro momento, acho que é complicado mesmo. A gente não sabe muito pra onde ir, né. Mas é nesse processo que a gente vai descobrindo um caminho,

porque eu não gostaria que fosse imposto. Eu gostaria que fosse negociado, trabalhado.
Cíntia:
- O que eu sinto que eu acho que é, que eu vejo que eles precisam é de ter uma formação, da gente construir tipo juntos um planejamento, no coletivo, com temas que cada um aborde na sua disciplina. Se reunir, vamos supor, um dia pra gente planejar junto o que cada um vai desenvolver. É, tipo, o conteúdo que ela vai trabalhar na matemática, nas ciências, cada um, sabe? Eu acho que esse momento seria bem legal, assim, de como que nós poderíamos construir junto um projeto, um plano de aula, no coletivo. Eu acho que essa é a maior necessidade assim deles, de como eles vão desenvolver isso, porque eu sinto que assim, às vezes eles se perdem, né. Tipo, ele começa uma coisa, daí ele lembra daquela outra coisa, ele não dá uma continuidade naquilo. Então eu acho que a gente trabalhando junto, é isso que é a necessidade. Deles, assim. Da gente sentar mais vezes, porque muitas vezes eu não consigo acompanhar todas as vezes, né. E também seria bem interessante a gente tá junto dentro de sala de aula, às vezes eu tenho uma coisa pra fazer. Então, é isso que muitas vezes eles não conseguem lidar e dar conta daquilo. Então eu acho que essas formações seriam isso.
Eriton toma a palavra:
- Eu penso que, vou dar uma sugestão, né. O que que é a escola pra gente hoje? Primeiro, que eles se apresentem, né. O Isaque ela conhece. Você é a...
- Neiva.
Eriton:
- Trabalha com?
Neiva responde:
- Arte e língua Guarani
- Olivia. Eu trabalho Geografia.
Eu pergunto:
- Isaque, qual tuas disciplinas?
- História e Educação Física
- Meu nome é Sílvio, eu dou aula de Ciências.
Eriton retoma:
- Eu queria dar uma sugestão, se eu posso colocar, de... o que acontece, né? A gente acaba seguindo modelos de educação que é implantado já, que foi implantado. Isso vem lá desde a invasão dos portugueses, dos espanhóis e daí por diante. Daí foi montado as Missões, né, os métodos jesuíticos de ensino, os padrões que foram ficando, né. Então isso é um pouquinho da história da educação. E assim, isso a gente foi assimilando, foi incorporando e foi introduzido nas comunidades indígenas e daí teve alguns avanços por conta do período histórico do Brasil, da América, que seja, que foi se emancipando, daí foi a questão das lutas indígenas, alguns setores da organização da sociedade civil também, na questão indígena, que apoiou a causa indígena, né. Então isso foi formulado lá, né. Temos os artigos da Constituição, tem na LDB, mas ainda não se tem essa autonomia realmente de como trabalhar essa educação diferenciada realmente. Então, assim, antes de chegar o ponto do que a Cíntia falou, né, na questão da dificuldade de fazer o planejamento, né, de dar seguimento ao plano de trabalho docente, em sala de aula, né. Eu acho que, assim, é importante hoje a gente pensar no sentido assim, ó: vamos esquecer um pouco... lógico a gente não pode negligenciar, toda essa construção dos direitos, né, dos direitos conquistados, na verdade, né. Foi uma luta, né, ninguém falou: ó, tá aqui os direitos de vocês. Então, isso foi se

construindo. Agora, como que a gente pode reconstruir ou construir uma, realmente, uma educação diferenciada. Porque assim, o que acontece hoje, né?! Hoje, vêm as pessoas de fora, com o intuito de pesquisa, mas vê a comunidade ou vê a questão das lutas indígenas, ou a escola indígena, ou o que seja, por, por projeto, né, mas só assim... só realiza o projeto e se distancia né. Vocês se tornam um objeto de pesquisa, sabe. Eu vim aqui pesquisar os Guarani. Vamos supor, eu vim aqui pesquisar a professora Neiva, que atua na disciplina de artes e língua guarani. Então tá, eu venho aqui, pesquiso, vejo o plano de aula dela, como que ela trabalha a língua guarani, pego algumas fundamentações ali, o que eu sei, tá, beleza, entrego pra universidade e pronto. Pesquisei, né. Então acho que, assim, a gente tem que avançar um pouco mais e assim, hoje existem vários métodos de pesquisa que a gente faz a pesquisa junto com o objeto, né, no caso, e resolve o problema junto, entendeu? Daí você já colabora com a pesquisa. Daí vai ter o que? Vai ter um resultado. Daí esse resultado, ele constrói junto. Né. Então, eu vejo assim que é importante a gente pensar hoje o que seria, né, o que... fazer uma pergunta: o que é a escola pra gente hoje? Como que a gente acha que é a escola? Não é uma pergunta que vai responder já. Mas existe outro método de trabalho, será? Será que a gente pode pensar em outros métodos de concepção? O que os mais velhos falam, né? Que poderia trabalhar... Eu acho que, acho que a energia acabou geral, Sílvio (enquanto Eriton falava suas últimas frases, o Sílvio buscava mexer em uma lâmpada, na tentativa de ligar a iluminação da sala). Pensar assim: como que poderia ser uma escola diferenciada? E assim, além do que a Cíntia falou, que é uma das dificuldades montar, ali, né, o planejamento, é formular as ideias, né. Então tem que ver isso aí, né. Então, eu sugiro, assim, que cada um fale quais as principais dificuldades, né. O que a gente pode... e essa questão da escola, né. Do que poderia se diferenciar, realmente. Vamos supor, a rotina da escola, né. Tá boa essa organização? O sistema de avaliação? Tudo isso aí é importante a gente ver, né. Ver assim, esse negócio da pesquisa com os mais velhos, né. Como se dava o processo de educação... O que eu posso resgatar da educação tradicional guarani, né, pra sala de aula? Porque, um exemplo: se eu tô na cidade, é uma coisa, né. Por exemplo, os alunos da cidade é uma coisa, né. Eles aprendem o que a ciência propõe e alguns objetivos assim, né, de terminar os estudos, fazer vestibular, se eu tenho que me profissionalizar e assim por diante. Mas essa educação, ela tá voltada pra qual necessidade, será? Então será que essa mesma educação da cidade é a mesma daqui? Por que de eu estudar, né? Qual que é a importância do estudo hoje? Qual educação tá servindo pra mim, né? Então, é importante, assim, essas perguntas. Pra gente ver. A gente tá formando os alunos pra quê, será? Vamos supor, é a mesma coisa perguntar pra vocês: Vocês tão se formando, né? Com qual objetivo, né? (RELATÓRIO 3 – 24 outubro 2018)

Esse diálogo evidenciou o alinhamento dos fundamentos epistêmicos da direção da escola com a proposta de trabalho que buscávamos delinear. Ademais, demonstrou a preocupação do diretor com a reflexão sistemática sobre os contextos e processos que envolvem a educação escolar naquele contexto. Sua atuação como um representante capital nessa dinâmica escolar, buscava alimentar a autonomia dos professores para a construção de uma dinâmica escolar que fizesse uso dos direitos conquistados e se alinhasse com as perspectivas da comunidade.

A partir desse momento de provocação à reflexão por parte do diretor, com quem os professores possuíam muito mais intimidade e, talvez, ao qual respondessem mais confortavelmente, os professores Guarani começaram a se manifestar.

Sílvio disse:
- Não, eu acho que... Assim, como é. Primeiramente a qualidade, tipo... Eu tava pensado assim, que... a escola é importante, porque... é através da escola que você... é... que você tenta buscar mais, algo que... que já, tipo, não é que já esqueceu já, como o Laércio falava... algumas partes já... é... como que os Guarani já tão deixando de lado né... e através da escola que a gente vai buscando informações com os mais velhos... que, que é... que é que a gente tá querendo fazer aqui na escola? Que é que dá pra fazer? tipo assim... é... pra escrever assim... eu vejo que... se não houver a escola... a gente não teria mais... é... é... pensar, tipo, como que eu vou... é... perguntar pros mais velhos: o que que eu quero saber? O que que eu vou dar aula? Aula pros alunos. Então, isso que parte de cada um dos professores... Do meu ponto de vista, eu penso assim, que é... sem a escola... é... não teria como se aproximar mais dos mais velhos... Xamõi, Xary... que é através deles que a gente vai... construindo, como que é, a escola diferenciada... que é verdade mesmo, que a gente não... não tem mais esse fala de escola diferenciada, a gente não... quase não põe devido à dificuldade mesmo... a gente tem dificuldade de... organizar as minhas ideias... a ter ideia e não sei como que daí ensina isso... (risos)
Eu pergunto:
- De elaborar a ideia, você diz, assim, de forma pedagógica?
Sílvio responde:
- Isso, eu... eu tenho dificuldade de organização mesmo. Seria essa minha dificuldade... E mais, acho que falta também... como que assim... planejamento coletivo. E isso fica assim... ajuda mais... quando a colega tá com dificuldade, assim... a partir do texto coletivo, acho que, talvez melhore, assim, um pouco... tipo assim, algumas pessoas vão se reforçar mais um pouquinho né... vai ajudando e ele vai melhorando... acho que o coletivo tá faltando mesmo. Seria importante mesmo.
Eu me dirijo aos outros professores:
- E vocês?
Olívia:
- Pra mim... educação, assim, é tudo, né... É o que tem de mais importante, assim. Pra mim também... me organizar, assim, também tenho essa dificuldade. Mas, pra mim, a escola é muito importante.
Neiva complementa:
- É... (risos) Pra mim também... minha dificuldade, assim... de organizar as ideias. Assim, de seguir o planejamento.
Eu pergunto a ela:
- Neiva, você dá aula de língua Guarani, né. Então, você que tem trabalhado a alfabetização em guarani. E a Mayara que tá trabalhando com a língua portuguesa.
- É.
- E você e a Mayara costumam conversar? Vocês se encontram, discutem, planejam juntas?
Neiva ri, olha para a Cíntia e diz:
- Não...
Cíntia complementa:

- É, a Mayara, assim, não te procura, não está presente pra vocês planejarem juntas, né, é verdade.
Eu tento esclarecer ainda mais:
- E você sente que seria importante trabalhar junto, já que vocês duas estão na alfabetização das mesmas crianças?
Neiva diz:
- Eu acho, né... Eu acho que o planejamento coletivo seria importante.
Eu continuo:
- Você sente dificuldade de trabalhar com as crianças a alfabetização em língua guarani?
- Sim... Eu não sei muito assim... Como explicar, às vezes...
Isaque se manifesta também:
- É, pra mim também... Eu sei, assim... A gente conversa com Xamõi, ele diz o que a gente tem que ensinar... mas assim, aí eu não sei muito como dar a aula e também a organização, assim.
Cíntia:
- É, eles perdem o planejamento... Não completam ou esquecem em outro lugar...
Todos riem
Isaque confirma:
- É...
Eu pergunto:
- Então todos sentem que seria interessante se trabalhássemos essas questões? De como planejar nossas ações pedagógicas, de como construir estratégias pra trabalhar os temas que são trazidos pelos mais velhos?
Todos consentiram.
Eu busco finalizar:
- Então, eu acho que podemos pensar em nos reunirmos daqui em diante pra irmos desenvolvendo isso. Podemos, sim, ir trabalhando as questões do planejamento e desse ser professor de cada um de vocês. Eu acho que seria importante nos encontrarmos desde antes do começo do próximo ano letivo. Acho que podemos pensar em organizarmos o ano que vem juntos, a partir de encontros desde já.
Cíntia alerta:
- É, o problema é o calendário, né. Porque nem sempre todos estão aqui.
- Qual o próximo dia possível, pra que nos encontrássemos?
Enquanto a Cíntia e o Eriton debatiam uma data para o mês seguinte, os professores trocavam algumas palavras em Guarani entre si.
Eriton propõe:
- Acho que no dia 14, né? Pode ser? 14 de dezembro, à tarde. (RELATÓRIO 3 – 24 outubro 2018)

Os professores haviam se disposto a partir para as reflexões levantadas naquela reunião sobre o papel da escola e sobre as práticas docentes e revelaram que a dificuldade levantada pela Cíntia apontava para um caminho possível para o trabalho intencionado.

A questão a ser enfrentada e que ainda me incomodava permanecia em relação a nossa metodologia para abordar aquele problema. Havíamos reestruturado a forma de

começar a pesquisa, como muito bem pontuado pelo Eriton no excerto anterior. Todavia, se nossos encontros fossem, dali em diante, encaminhados para oficinas de elaboração coletiva de planejamentos docentes para o ano seguinte, realizadas pontualmente, me parecia que a maior metodologia participativa havia sido perguntar (já prevendo a resposta, com um certo tendencionismo, não é possível negar) qual era a maior dificuldade que enfrentavam enquanto professores. Através de encontros pontuais, qual era a expectativa sobre como seria esse planejamento? Estruturas escritas que previssem os conteúdos a serem elaborados em sala de aula, com metodologias e avaliações? De que formas seriam tratadas as dificuldades pedagógicas dos professores? Eles as apresentavam porque não possuíam o domínio dos conteúdos, das metodologias de trabalho ou porque as dinâmicas escolares não favoreciam o tipo de conhecimento educacional que possuíam? O que queria dizer, pra eles, uma educação diferenciada? Conteúdos vindos dos xeramoĩ e das xejary'i... e o que mais? Modos de ensinar diferenciados? De preparar os conteúdos... de planejar...

Naquele momento, eu tinha dúvidas demais para simplesmente estabelecer ali nosso objetivo, acatar as expectativas de oficinas pontuais e desenvolver a formação daqueles professores. Minha intenção era de prolongar aquela investigação, até porque eu não me sentia nem confortável de reunir aqueles professores que eu nem conhecia direito e que possuíam histórias muito diferentes da minha, para apresentar maneiras de ser professor e chamar tudo isso um processo de pesquisa colaborativa.

Assim, depois da reunião, eu assumi que gostaria de ter mais conhecimentos sobre as rotinas escolares naquele contexto. Havia participado de reuniões, ido até lá e visto a escola por fora, algumas salas por dentro, mas achei que deveria propor de assistir a alguma aula.

Assim, pedi ao Eriton e à Cíntia para falarem com os professores, explicarem o meu pedido de assistir a uma aula. Esclareci que não tinha pretensões de grandes análises, não ia com um relatório de observação estruturado, pré-conceituado. O que eu queria era observar, participar, ter mais contato com algumas dinâmicas de sala de aula.
O Eriton me retornou por mensagem no mesmo dia, dizendo que a Professora Olívia havia aceitado que eu participasse de uma aula dela. Marcamos então, para o dia 31/10/2018, às 13h. (RELATÓRIO 3 – 24 outubro 2018)

O próximo material empírico é o relatório de observação elaborado posteriormente à aula de Geografia da Olívia, que também era professora de Língua

Guarani. Eu não fiz anotações durante a aula, porque não era meu objetivo dar a impressão de que eu estava julgando seu desempenho como professora, principalmente depois das conversas da reunião, em que eles se colocavam em fragilidade por exporem suas dificuldades. É verdade que internamente eu fazia julgamentos, mas porque é inevitável explorarmos nossas referências internas nesses encontros, mas eu busquei me posicionar como uma visitante que foi ali aprender como eles faziam e não julgar se faziam "certo" ou "errado" qualquer coisa.

Não fiz nenhum esquema específico, eu queria não contingenciar as expectativas. O objetivo era justamente analisar o que, através de mim emergia da situação. Como o que está acontecendo naquele espaço se configura em mim? O que aqueles agentes me fazem sentir naquele momento? Queria aproveitar essa oportunidade para ter novas experiências com uma sala de aula e me aproximar gradativamente dos professores.
Ainda bem que fui assim. Porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula que tivesse 8 crianças de idades tão diferentes (estavam reunidas as crianças do 1º ao 3º ano) e um cachorro pinscher. A professora conversava com os alunos em Guarani, em um tom de voz baixo. Embora todas as crianças estivessem se movimentando, conversando entre si, o cachorro circulando pela sala, a porta aberta e eu entrando, não parecia bagunça. Parecia movimentado, mas não bagunçado.
Enquanto observava as crianças e o cachorro, que, bem dócil, passava por entre as carteiras, a professora começou a organizar alguns materiais. Um papel craft de mais ou menos um metro, algumas canetinhas, canetas, lápis, em cima da mesa dela. As crianças maiores estavam empenhadas em ajuda-la, enquanto as menores conversavam entre si e se movimentavam.
Havia mais carteiras que alunos, quase o dobro, me pareceu. Olivia começou a escrever no quadro. Fez uma tabela com duas colunas, embaixo de um título: ERVAS MEDICINAIS. Na primeira coluna, escreveu em Português: NOME. Na segunda: PARA QUE SERVE. A Cíntia já havia comentado comigo que a Olívia estava empenhada em um projeto de trabalho com as crianças sobre as ervas medicinais da cultura Guarani. Percebi que aquele era mais um cartaz que trabalhavam, porque havia outros quatro pendurados na sala. Alguns apenas em Português, alguns com palavras das duas línguas. O que mais me chamou atenção também era sobre ervas medicinais. Havia alguns exemplares das plantas colados no cartaz e a mesma proposta de dizer o nome e para que serviam, em colunas laterais. Outro interessante também era o intitulado Calendário Guarani. Havia um círculo, que, dividido, mostrava os doze meses do calendário greco-romano. Em cada mês, um desenho ou um título. Vi que marcava a época de plantio e colheita de alguns alimentos, além de algumas datas relevantes, como o início da primavera.
A tabela que Olívia desenhara no quadro era reproduzida por três meninas no papel craft. Enquanto elas desenhavam o esquema, as outras crianças continuavam em outras atividades, dispersas. Algumas brincavam e riam entre si, enquanto outras desenhavam aleatoriamente em seus cadernos ou nos cadernos dos colegas.
A sala tinha muitos escritos nas paredes. Muitos desenhos, muitas coisas escritas. Nomes, principalmente. Até John Cena, em preto, bem evidente, ao lado da janela, escrito duas vezes. A sala tinha uma lousa em uma das paredes maiores, um armário de

livros e outro de materiais, ao lado da porta de entrada. Embaixo do quadro, um exemplo típico das salas de aula da educação básica juruá: um grande alfabeto da língua portuguesa, com letras maiúsculas e minúsculas e um desenho que representava uma palavra cuja inicial era a letra correspondente. Fiquei me perguntando por que não estava representado o alfabeto Guarani, que tem uma organização diferente. Do lado direito do quadro, outro armário.
Em todos os momentos, se comunicam em Guarani. No entanto, em alguns momentos eu ouvia um "... peteĩ borracha". Resolvi anotar as palavras em português que ouvi naquela aula: borracha, erva medicinal, lápis, mesa, barco, avião, régua, canetinha, primeiro ano, banheiro e "ai, meu deus do céu", quando uma das alunas deixou cair canetas sobre o cartaz. Percebi que "peteĩ borracha" e "régua peteĩ", "uma borracha" e "régua uma", tanto faziam.
Nem todas as crianças pareciam estar interessadas em participar da atividade de construir o cartaz. A Olívia também não parecia preocupada em recrutar a participação de todos. Havia três meninas construindo o cartaz, no chão ao lado da mesa da professora, acompanhadas por ela, enquanto as outras cinco crianças faziam outras coisas em sala.
O clima era de muita tranquilidade. Os tons de voz eram baixos, eles estavam sempre conversando uns com os outros e não vi nenhuma discussão entre as crianças. Eles interagiam comigo, mas não pareciam focados nisso ou perturbados pela minha presença.
A Olívia saiu da sala e a dinâmica continuou a mesma. As três meninas escrevendo no cartaz: boldo, espinheira-santa... Escreviam em Português e se auxiliavam, soletrando entre si quando em dúvida. As outras crianças também continuavam por ali, na mesma dispersão. Quando a Olívia voltou, as meninas estavam terminando o cartaz. A professora pegou alguns livros didáticos que vêm da SEED, a Secretaria Estadual de Educação, e que foram confeccionados para cada etnia Guarani do Estado. Entregou para cinco alunos, que sentaram com o livro aberto sobre as mesas. Abriram em uma atividade de ligar figuras de bichos aos seus nomes em Guarani. Alguns faziam sozinhos, outros ela acompanhava individualmente, lendo junto com eles os nomes no papel. Os outros três alunos estavam dispersos, com cadernos abertos sobre a mesa. Ela também foi na mesa de cada um desses alunos e acompanhou individualmente outra atividade que faziam no livro. Não consegui compreender o que era essa atividade, mas percebi que não tinha ligação nem com a atividade do cartaz, nem com a atividade do livro.
Ela me perguntou que horas eram, mas logo reformulou e pediu pra que eu passasse o celular a ela. Desconectei da tomada e entreguei. Ela disse: três e vinte. Perguntei até que horas ia a aula. "Três e meia, me respondeu".
Aqueles últimos minutos, depois que a maioria havia terminado a atividade no livro didático, foi para organizarem a sala. Quase todos se engajaram em fechar livros, guardar lápis e borrachas que estavam espalhados, recolher papeis do chão. Em pouco tempo, a sala estava vazia. Todos haviam saído. (RELATÓRIO 4 – 31 outubro 2018)

Aquelas imagens mudaram toda a minha percepção sobre as dinâmicas escolares daquele contexto. A familiaridade da professora com os alunos, seu tom de voz com eles, o engajamento sem pressão das crianças. Eu percebia que tinham coisas a serem trabalhadas, mas elas diziam muito mais a respeito da organização institucional da

escola, como currículo, tempo de aula, expectativa de produtividade do que em relação à capacidade da Olívia de mediar uma aula produtiva para os alunos, para seu projeto de formação acadêmica e para o fortalecimento do Nhandereko, o que, para mim, podia não estar num papel planejado, mas mostrava uma deliberada reflexão sobre sua prática.

Na continuação, o fim do caderno de campo desse dia.

O lanche acabou e as turmas se reuniram na mesma sala em que estávamos. O professor responsável era o Sílvio. Ele estava com o mbaraka, um violão, as meninas com três takuapu, um bambu de pouco mais de um metro, e os meninos com os mbaraka mirĩ, os chocalhos, ou maracas. Todos os outros professores Guarani que estavam lá foram à sala e lá eles cantaram, todos, durante toda a aula do Sílvio. Cantavam músicas e dançavam. Algumas eu reconhecia, já havia escutado. São músicas tradicionais Guarani, que falam sobre as relações com os seres divinos, principalmente com os ñe'ẽ e com Nhanderu.
Percebi que não ia conseguir conversar com a Olívia naquele dia, lembrei do que a Cíntia havia me dito há algum tempo: a gente tem que aprender a lidar com o tempo deles. Às vezes a gente faz uma pergunta e na hora eles ficam quietos. Depois de um tempo, às vezes dias, eles vêm com um comentário ou uma resposta. (RELATÓRIO 4 - 31 outubro 2018)

Observando tudo aquilo eu percebi que os professores Guarani, por serem membros da comunidade e estarem alinhados com a expectativa de fortalecimento do Nhandereko entre eles, sabiam o que trabalhar com os alunos. Talvez a dificuldade residisse em planejar estruturalmente suas ações, mas a efetividade disso, naquele contexto, também poderia ser questionada. Afinal de contas, a pressão que isso promovia, que poderia estar repercutindo na dificuldade didática que os professores mencionaram, estava atrelada a questões como currículos, divisões de tempos, espaços e disciplinas, o que também, por si só, já dificultava algumas questões levantadas, como o planejamento coletivo.

Depois desse dia, houve o cancelamento da visita do dia 14 de dezembro, pela direção da escola, porque os professores, recém-chegados do Tempo Universidade, necessitavam reorganizar suas agendas e então entrariam em férias. O contato foi retomado no dia 17 de janeiro de 2019 e apenas no dia 22 de fevereiro foi possível agendar uma visita ao Tekoa. No dia seguinte, haveria uma exposição à comunidade do que havia sido feito pela escola no ano anterior e o Eriton me convidou para assistir.

Foi nesse dia que conheci a Prof. Dr. Carina Foppa, coordenadora do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes e me aproximei dos trabalhos que ela e a Msc. Liz Góes,

que havia sido professora na escola da Tekoa, iniciavam lá. A seguir, o caderno de campo desse dia.

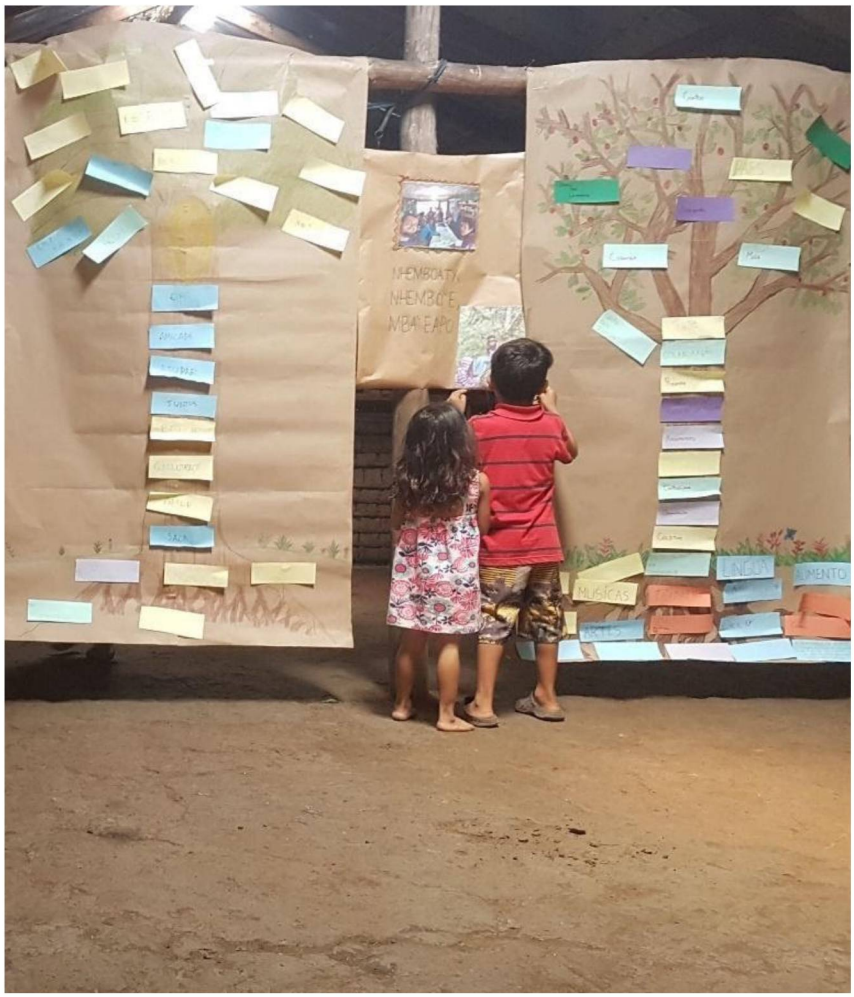
Cheguei ao Tekoa perto das nove da manhã e encontrei professores e a Cíntia envolvidos com a confecção de cartazes, em papel pardo, com muitas fotos, grafismos e textos que relatavam alguns dos eventos: uma oficina de confecção de pão, mutirões de manejo agroflorestal, um projeto de inventariado da cartografia social da aldeia, oficinas sobre abelhas e quatro árvores que figuravam de um primeiro encontro para diagnostico do processo de construção do PPP da Escola, que iniciara meses antes, a partir da mediação de um Projeto de Extensão da UFPR. Na Opy, em um elevado de terreno próximo à entrada da TI, mas que não fica visível da estrada, os alunos, professores e outros envolvidos se propunham à disposição daqueles materiais nos caibros da construção, nas paredes de dentro e de fora da opy. Conforme a comunidade ia se reunindo, permanecia disposta percorrendo as paredes internas e virada ao centro da opy.
Após uma apresentação inicial por parte do Diretor, o cacique e outros professores apresentaram à comunidade os trabalhos das árvores. Foram realizadas oficinas com professores Guarani, com todo o quadro de professores, com as crianças do Fundamental I e com as crianças do Fundamental II. Cada oficina resultou na construção de uma árvore que representava os fundamentos, as raízes, os caminhos, o tronco e as conquistas, a copa, na visão de cada um desses grupos, sobre e para a aldeia e a escola, principalmente. Cada parte estava construída com palavras, em guarani e português, que representavam essas reflexões e mostravam entendimentos e expectativas coletivas naquele contexto tão singular. Esse trabalho marcou o início das atividades efetivas para a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.
A reunião da comunidade marcou uma dinâmica essencial daquele contexto, o compartilhamento em grande escala das atividades que a escola protagonizava e oferecia uma oportunidade para que os professores indígenas, quadro diretivo e lideranças da aldeia fizessem claramente um chamado para maior participação dos pais nas atividades escolares. Algumas crianças foram chamadas para compartilharem a respeito de suas participações e interpretações das árvores. A reunião, conduzida principalmente em guarani, marcava uma dinâmica curiosa e importante: mesmo havendo presença juruá, a nossa participação era periférica e o evento, conduzido por eles, era direcionado a eles. (RELATÓRIO 5 – 23 fevereiro 2019)

Aquele dia marcou o início da minha jornada junto ao Projeto de Extensão Ecologia de Saberes. A minha aproximação à Prof. Dr. Carina Foppa e à Msc. Liz Góes direcionou organizações que se dariam posteriormente no processo de construção desta pesquisa. Naquele momento, tive contato com o trabalho que iniciavam de reformulação do PPP da escola e que se alinhava aos questionamentos que eu estava fazendo sobre as práticas docentes naquele contexto.

Ademais, foi importante participar de um evento comunitário que me incluía, naquele momento, entre os agentes participantes das dinâmicas escolares. Ver como os professores, o cacique, o diretor, os mais velhos, os pais, os alunos, se comportavam

entre si, a centralidade das crianças nos processos e as práticas prioritariamente em guarani, quando não estavam no ambiente da escola, colaboraram para a construção de sentidos sobre as prioridades que deveriam conter os processos que estávamos elaborando.

Figura 6 – Evento de apresentação das *Árvores Representativas* realizado na Tekoa Araça'í



Fonte: FELIX, 2019

Depois daquele dia, fui procurada pelo Eriton para participar de um encontro, no dia 9 do mês seguinte, que deveria reunir todos os "apoiadores", como o Eriton nos chamava, que vinham das universidades e que estavam inseridos ou buscavam se inserir no Tekoa naquele ano. Em seguida, uma apresentação dos contextos em que se inseriam os apoiadores, a partir de um caderno de campo.

A UFPR, a partir de diferentes frentes, buscava estar ou já estava envolvida com alguns projetos. Alguns deles, já mais definidos, eram:

-A construção do PPP a partir da mediação do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes;
-2 módulos do curso de Engenharia Agroflorestal do Setor Litoral da UFPR, que realizava mutirões de manejo agroflorestal com a comunidade desde 2018;
-O projeto PIBID do curso de Licenciatura da Educação do Campo (Lecampo), também do Setor Litoral, que buscava desenvolver ações com os professores-alunos da Lecampo;
-O projeto de cartografia social iniciado entre professores juruá da Escola e professores de Geografia da UFPR.
Ademais, havia ainda 3 professores da UFPR, de diferentes departamentos, que buscavam inserção em projetos nas suas áreas de atuação naquele contexto. (RELATÓRIO 6 – 09 março 2019)

A comunidade é recipiente de várias iniciativas, como é possível perceber a partir dessa apresentação e também do relato anterior do Eriton em relação aos pesquisadores que chegam para investigar "os Guarani". Nesse encontro, que não foi gravado, foi possível perceber diferentes vias de acesso à comunidade e práticas que, de certa forma, se complementavam. A reelaboração do PPP estava sendo mediada pela UFPR a partir de um interesse que surge da escola e que diz respeito a toda a comunidade; os módulos de mutirão agroflorestal colaboravam na reintrodução de plantas nativas no território e no fortalecimento das práticas de autonomia alimentar através dos roçados; o projeto PIBID oferecia bolsa a alguns professores Guarani que eram alunos da Lecampo e, em contrapartida, buscava desenvolver seus caminhos docentes e investigativos; o projeto de Cartografia Social pretendia não apenas emergir conhecimentos geoestatísticos sobre aquele território, como, e principalmente, servir de documento para integração do processo de homologação daquela Terra Indígena junto aos órgãos federais competentes. No entanto, o que podíamos perceber é que, como muitas vezes acontece na universidade, há uma segregação sistemática que impede a articulação das ações.

Naquele momento, o Eriton contextualizou algumas informações que deveriam ser levadas em contas na elaboração de todos os projetos de atuação que ali estavam representados e que moldariam as ações desta pesquisa também.

Esclareceu-se que os cinco professores indígenas da escola estão em formação universitária no Setor Litoral da UFPR, no curso de Licenciatura da Educação do Campo. Este curso possui uma metodologia de alternância, em que os alunos ficam um tempo intensivo na universidade, em Matinhos-PR, e um tempo na comunidade, na aldeia, realizando atividades relacionadas à formação e continuando suas atuações como professores. Assim, teríamos que definir cronogramas que levassem em conta os Tempos Universidade (TU) e os Tempos Comunidade (TC). Normalmente, a

organização dos dias ficava entre 20 dias na universidade e 40 dias na aldeia. Cada mês, portanto, teríamos que atualizar as agendas sobre as datas de partida dos professores-alunos. Além disso, um dos deles, o cacique Laércio, não estava na mesma turma que os outros, tendo, então, uma agenda particular para os estudos, além de sua agenda de cacique, bastante intensa.
Propôs-se, então, que cada núcleo de apoiadores organizasse um público da escola para formarem grupos. Criou-se, então, o que foi chamado de "diálogos individuais". Pediu-se para que os apoiadores definissem os seus públicos. Havia professores e alunos indígenas na sala, mas parecia que a condução daquela escolha seria deliberadamente juruá. (RELATÓRIO 6 – 09 março 2019)

É indispensável reconhecer como se dão as dinâmicas entre juruá e Guarani, mesmo quando nós estamos no território deles. Normalmente, nós falamos mais que eles, nós falamos sobre eles e por eles, muitas vezes. Aquele momento, conduzido por juruá, acabou por orientar as dinâmicas das ações que deveriam estar orientadas para a comunidade Guarani, mas que não a ouviu. Claro que isso não quer dizer que eles não saibam já das nossas violências e imposições e não tenham já desenvolvido estratégias para lidarem com isso. O silêncio Guarani funciona como um filtro de quem busca proferir palavras bem pensadas, mas também serve como barreira contra nós, quando tentamos nos impor. São eles que, ao final, decidem se vão aparecer ou não nos encontros dos projetos, se vão compartilhar ou não quando perguntados. Mas isso não tira o fato de que essas estratégias acontecem porque, de início, temos dificuldade em abrir mão do controle.

De qualquer forma, acabamos, todos os apoiadores, por acatar com a proposta do Eriton. Como eu estava incomodada com a ideia de trabalhar os planejamentos docentes daquela forma pontual, depois de ter percebido as questões levantadas pelos excertos recém-discutidos, eu vi a possibilidade de naquele momento guinar o estabelecimento daquele coletivo para outro caminho. Isso também aconteceu por outro motivo: o fato de eu já ter iniciado as trocas com as responsáveis pelo Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, que, ao liderarem a mediação da reformulação do PPP da escola, apontavam para as discussões mais profundas que eu acreditava necessárias. Assim, atribuí ao meu papel como doutoranda em Letras a estratégia de formulação de um grupo que fosse orientado para a problematização das práticas educativas relacionadas às línguas e justifiquei que trabalharia, assim, a formação de professores desejada.

O momento da análise que segue pretende organizar o que eu considero ser o início efetivo da hermenêutica diatópica. Ainda que pareça contraditório, acabando de assumir que o processo tomou um outro caminho a partir de uma estratégia minha, eu acredito que os eventos que seguiram permitem considerar que as negociações foram retomadas. A determinação tomada durante aquela reunião está justificada pela inquietude que me provocava a eminência de um trabalho pontual e menos contextualizado do que eu achava que deveria ser.

6.4 DESENVOLVIMENTO DA HERMENÊUTICA DIATÓPICA

A partir daquele encontro, recebemos o título de *grupo das línguas*. No entanto, ao iniciar minha colaboração com o Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, me aproximei dos eventos direcionados à reformulação do PPP e também iniciamos um coletivo de fortalecimento da permanência dos alunos-professores da Lecampo, através de oficinas semanais. Sobre o PPP, elaboramos com eles interpretações dos fenômenos emergentes durante a construção das árvores representativas, desenvolvemos diálogos e oficinas para a apresentação de referências de Projetos Político Pedagógicos de outras escolas, promovemos encontros com o quadro administrativo da escola e entre os professores juruá e Guarani. Sobre o fortalecimento da permanência, os professores nos traziam as atividades que deveriam realizar para suas formações e, coletivamente, nós trabalhamos sobre elas. Problematizamos questões linguísticas naquele confronto com um letramento científico, estabelecendo metodologias para a leitura dos textos, a realização das atividades de interpretação, as produções escritas e a iniciação científica de cada um.

Essas atividades constituíram um panorama macro em que se desenvolveu um grande-processo de pesquisa-ação. Acabaram se interseccionando com a pesquisa apresentada nesta tese, que, por sua vez, também se orientou pelas abordagens da pesquisa-ação. Os momentos específicos de retroalimentação entre esses processos macro e micro serão tratados conforme aconteceram. O que é relevante destacar neste momento é que, enquanto nós, apoiadores, representantes da universidade, víamos aqueles grupos como frentes segregadas de ação, identificando os processos institucionais de onde saiam cada uma - a saber, o Projeto de Extensão Ecologia de

Saberes e a minha pesquisa de doutoramento - para os professores que participavam de todas as ações essas fronteiras eram fluidas e por vezes confusas.

Neste primeiro momento, após a definição do nosso *grupo de línguas*, insisti para ter oportunidade de conversar com cada um individualmente. Não foi possível realizar isso com todos os professores, pelas questões de conjugação de tempo já anunciadas pelo Eriton e pela Cíntia anteriormente e compreendidas pela literatura como componentes do desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica. No entanto, os encontros se realizaram com a Mayara, com o Laércio e com o Sílvio. Consegui ter uma breve conversa com Seu Marcolino, que também foi gravada e incluída nos materiais empíricos pela relevância do seu papel como xamoĩ na comunidade e pelo diálogo ter colaborado para algumas reflexões nesta análise.

6.4.1 Diálogos de Saberes

Os dois primeiros diálogos que são tratados a seguir foram formalmente promovidos, numa negociação de dia e hora, e anteriormente aos encontros eu preparara perguntas que, naquele momento, faziam sentido para mim. No entanto, eu não as levei ao encontro, porque já havia percebido que a dinâmica de diálogo naquele contexto não era privilegiada pela formalidade ou pela formatação. Assim, meu objetivo com as perguntas era, anteriormente ao evento, esclarecer para mim mesma quais meus interesses temáticos para aqueles encontros, sabendo que outras perguntas poderiam surgir e que muitas poderiam não ter lugar de ser levantadas. Como foi o caso, decidi expor as transcrições na íntegra, revelando apenas as perguntas que realmente foram feitas. Estes encontros formais se realizaram apenas com a Mayara e com o Laércio, enquanto os professores Olívia, Neiva, Sílvio e Isaque haviam ido para o Tempo Universidade. Os diálogos com o Sílvio e com o Seu Marcolino, expostos na sequência, aconteceram informalmente, a partir de momentos de oportunidade durante outros eventos no Tekoa relacionados às ações de fortalecimento da permanência dos alunos-professores da Lecampo.

Cheguei ao Tekoa às 8h30 da manhã e as aulas já haviam começado. Mayara já estava em sala e eu fiquei nos arredores, entre a sala da direção, a cozinha e o exterior da escola. Ela saiu em um momento e me chamou para entrar na sala em que estava com os alunos. Eram alunos do 9º ano, alguns já familiares pra mim, outros não. Estavam em uma aula de espanhol, com uma atividade em papel. Haviam escutado uma música e trabalhavam vocabulário e outros exercícios, sobretudo gramaticais. Me sentei de

forma que pudesse estar direcionada para Mayara e para os alunos, que estavam dispostos em duplas.

Ela disse aos alunos que eu ficaria ali durante a aula para conversarmos. Perguntei se ela preferia que eu esperasse a aula acabar e ela disse que seria bom que eu visse a dinâmica.
Começamos a conversar sem formalidade, sobre a vida pessoal, as filhas.
Agradeci por ela abrir aquele espaço para que conversássemos e esclareci que para mim era importante saber mais sobre cada um. Falei também que embora estivéssemos, até pouco tempo antes, discutindo sobre ações específicas relacionadas ao planejamento docente, eu tinha preocupações em relação a isso que me fizeram buscar expandir aqueles momentos de negociação e aproximação do grupo, razão pela qual também acreditava que aquelas conversas individuais eram importantes. Reforcei que eu vinha de um espaço de trabalho que envolvia as línguas e que, por essa razão, tomara a decisão de direcionar as ações do grupo para essa temática, embora nossas ações pudessem desencadear processos de formação continuada e de problematização dos planejamentos docentes, como anteriormente discutido, se esse fosse o desejo do grupo.

As dinâmicas escolares naquele contexto parecem ser menos formais e isso pode ser percebido pelo fato de eu ser recebida em sala de aula, durante a aula, para dialogar com a professora e não como observadora. Seguramente, nisso também pode se incluir o fato de eu já ter tido contato com a Mayara anteriormente. O desenvolvimento de relações pessoais com os participantes, que se estabelece durante os momentos da pesquisa, mas também em outros, que extrapolam o que é possível expor, é uma das questões que atravessa essa pesquisa inteira e, em grande parte, determina seus desdobramentos e a emersão de seus resultados.

Os momentos iniciais de contato anterior à entrevista são estabelecidos por componentes que não fazem parte do método investigativo, mas que colaboram para o desdobramento da entrevista, dos diálogos e outros fenômenos partícipes da construção metodológica e da geração de dados. Dessa forma, destaca-se a relevância e o caráter intrínseco das dimensões éticas do pesquisador no contexto de uma pesquisa-ação e do desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica, caso desse trabalho.

Outro relevante apontamento diz respeito a maior facilidade de estabelecimento de diálogo neste caso por estar diante de outra juruá, de outra mulher, de outra professora, de idade semelhante, cuja principal língua de referência é o português. Contextos que permitem inferir experiências de mundo mais próximas e que, portanto, impõem menos ruídos ou negociações para o desenvolvimento do diálogo.

Na sequência, apresento o diálogo estabelecido e, conforme se fizeram necessários, durante o seu desenvolvimento, os pontos de análise.

Em seguida, perguntei se ela permitia que o diálogo fosse gravado, ao que ela respondeu com aparente tranquilidade que sim. Perguntei se ela podia contar sobre sua experiência como professora na aldeia e comecei a gravação.
Maraya (M): Você dá umas aulas... palestra, né, mais falado, né. Então, quando eu vi que eu tive que descer, descer, descer, meu Deus do céu, cara. Eu vou precisar de adaptação, assim. Pra entender que às vezes eles entendem mais você na carteira, você falando pessoalmente, sentando junto, do que você falando, assim, dando aula expositiva, entendeu? Eu senti isso, senti que tive que descer muito o nível, assim.

Nesse excerto, é possível perceber que para a professora existe uma discrepância entre suas expectativas iniciais e as dinâmicas do contexto e que isso resulta em dificuldades para ela.

Embora não seja esclarecido, é possível inferir que essas dificuldades refletem falhas sistêmicas educacionais, em que a formação da professora a orienta para determinadas práticas enquanto o contexto demanda outras, revelando a ruidosa relação entre práticas escolares juruá e práticas educacionais Guarani. Embora também seja possível levantar questionamentos sobre os conhecimentos e competências de que dispõem os alunos, numa projeção média que, já criticando, os descontextualiza e os homogeneíza, no meu entendimento, esses fenômenos também se incluem em fraquezas sistêmicas que se sobrepõem a uma responsabilidade individual.

Fernanda (F): E você vê diferença, assim, pra eles, entre o que eles consideram sobre a língua guarani, o que eles consideram sobre o português, o que eles consideram sobre o espanhol... Tem algum tipo de julgamento que você enxergue, assim?

M: Na verdade, eu não... Não tem muito, assim, eu sinto que eles têm dificuldade tanto em guarani quanto em português, assim, quase a mesma coisa.

F: Mas, com a escrita?

M: É, com a escrita. Com o guarani, assim, um fala que é com uma letra... tem umas divergências, assim. Que acontece com o português, assim. E... Eu sinto que com o espanhol eles são mais curiosos, assim, que com... O guarani na verdade não sei muito... que... tem o Laércio que dá aula, aí tal. Mas uma coisa que eu vejo que no guarani falta muito é material, por exemplo. Pra trabalhar. Isso eu acho que eles se batem um pouco. Assim, tipo... é... textos e tal, né? Até, eu achei um caderninho. É dum... É dum livro de fotografia. Eu já catei. Aí tem textos nas três línguas, né. Tem no português, tem no espanhol e tem no guarani. Não sei se é português, inglês... Deixa eu ver aqui. Daí eu achei bem legal, assim... ó, no guarani, no português e no espanhol... e no inglês.

F: São os mesmos textos, nas...

M: Nas três. Eu vou ver se eu tiro xerox pra dar pra eles. Porque pra mim é massa, porque daí eu consigo trabalhar espanhol, tipo... desde que a gente fez a construção da casa de reza, aqui. Aí eu trabalhei, tipo... dentro da língua espanhola esse texto, que falava sobre a Opy aqui e trabalhei com o português também, eles escrevendo sobre o que foi a construção, sobre o que significa a casa de reza pra eles e tal. Mas eu tinha uma base, assim, né. Eu acho que ajudou. Claro que eu poderia ter trabalhado sem ter isso. Mas aí eu consigo colocar o espanhol dentro, assim...

F: Então você trabalhou junto, assim, essas três línguas juntas?

M: Nesse momento, daí eu trabalhei português e espanhol, daí. Juntos, é. Daí foi uma coisa meio... Às vezes eu dou uma de louca mesmo... eu faço tipo, uma... é... uma aula ou um trabalho que é pras duas disciplinas, eu consigo...

F: E como que é essa experiência?

M: Ah, eu acho super legal. Por mim eu trabalhava só assim. Que nem, eu sempre brigo aqui na escola, que eu falo: ah, que tinha que inovar, tem que ser uma nova educação, tinha que trabalhar com projetos, só que só eu vou fazer isso sozinha também. Não vai. E é uma coisa que exige uma demanda de estudo, de tempo, de preparação. Pra você poder trazer isso pro teu aluno, né.

A responsabilização dos alunos, que corporalizam a *dificuldade*, é percebida como conectada às práticas escritas da língua, fato que pode ter origem no contexto daquela comunidade, que tradicionalmente se apoia sobre práticas predominantemente orais. Relaciona-se a isso o fato de a língua guarani não possuir uma padronização normativa amplamente compartilhada. Embora haja empreendimentos nesse sentido, como a publicação da Gramática da Língua Guarani no Paraguai (2018), essa comunidade linguística não possui uma homogeneidade das representações escritas, o que ocasiona tensões, principalmente em contextos educacionais, como esse. Essas diferenças de representação escrita podem ser elaboradas, em contextos como esse, pelos aportes teórico-metodológicos do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão. Ambos campos científicos permitem a contextualização das práticas educacionais com as práticas sociais e a superação das diferenças em favor de uma negociação de sentidos emergente no contexto.

Outro ponto relevante é a declaração sobre sua falta de familiaridade sobre as representações acerca da língua guarani, cuja justificativa acaba residindo no fato de outro professor ser responsável por aquela disciplina. Obviamente, não se pode desconsiderar que aqui se trata de uma professora juruá, cuja principal língua de referência realmente não é o guarani. No entanto, o que merece destaque é a

consequência de uma organização curricular que, na busca por sistematização, acaba por segregar saberes/práticas, distanciando um professor do contexto do outro.

Há menção sobre a dificuldade de acesso a materiais didáticos na língua guarani e as implicações disso na prática docente. Na narrativa de Mayara, isso se conecta especialmente a entendimentos sobre educação linguística que enfatizam as práticas letradas, uma vez que menciona *textos* e como seu trabalho com os alunos a partir de um material de apoio também se deu ao redor da *escrita.* Não obstante, ficou evidente também que, para a professora, a existência de materiais nas línguas-alvo de ensino colabora para o desenvolvimento de atividades em sala que se articulem com outros movimentos do entorno escolar, aproximando assim as práticas educacionais, num sentido mais amplo, das práticas escolares.

Finalmente, a experiência de trabalho com as línguas portuguesa e espanhola juntas aparece como carregada de valor positivo, o que permite inferir que o desenvolvimento de conhecimentos sobre a didática da Intercompreensão revela potencialidades para este contexto. No entanto, essa prática plural também é percebida como fora da normalidade, capaz de deter dinâmicas consideradas inovadoras e cuja demanda de investimentos coletivos, materiais e temporais dificulta sua implementação mais generalizada.

F: E se a gente pensasse nisso, assim, se a gente pensasse em usar o grupo de professores de línguas pra trabalhar de uma forma mais condizente com o que a gente acredita, assim?

M: Seria maravilhoso, né. Seria maravilhoso. Eu acho que ia ser bom pra gente, pra você, pra todo mundo. Aqui dá pra gente trabalhar inglês. Inglês, não. Espanhol, guarani e português. E daí já tem uma base pra elaboração de material, porque aqui, eles escreveram sobre vários temas.

F: Porque isso fazia parte, assim, das minhas perguntas, né, o que é cada uma dessas três línguas, por que elas são ensinadas na escola? Se é só pelo currículo ou se a comunidade vê que tem um propósito, né, que tem, se é a partir da relação entre elas... Qual é essa relação? Qual o papel?

M: Ah, eu não sei assim, mas o espanhol como língua estrangeira, assim. Entre o inglês, eu prefiro o espanhol, assim, dentro de comunidade indígena, porque eu acho que ressignifica muito mais, assim.

F: E você acha que é estrangeira?

M: Ah, de certeza. Português também é né. (Risos) A gente é obrigado a falar, né, mas... Isso é uma coisa assim que eu, queria estudar. Eu não tenho muita base disso. Você podia até ajudar a gente nessa questão da... é... descolonização. Coisa de pensamento,

de descolonizar. Isso é uma coisa que eu queria estudar, sabe. Só que eu... Que eu acho que é uma coisa bem interessante, que dá pra gente trazer pra língua.
Porque assim, a gente quando entra na... na escola e começa a trabalhar, assim... às vezes, até, eu piro um pouco com isso, assim... é... às vezes eu quero fazer mil coisas, expandir, só que assim, o arroz com feijão, que é a sala de aula, às vezes eu não tô fazendo tão bem, então eu tenho que fechar um plano de aula com o arroz com feijão. Mas lógico, aqui é um lugar muito frutífero, eu tenho vontade de estudar a todo momento, fazer as coisas assim... eu, na verdade, gosto de estudar. Mas a gente faz é pouco, né. Precisa ter esse apoio, trazer isso pros Guarani... essa vontade, assim, de pesquisar, de fazer, do... que nem foi, no ano passado eu fiz a pós lá. Daí também foi aquela coisa, né. Você se desdobra emocionalmente, faz de tudo. Eu queria tentar trazer isso, assim... que eu tenho que tentar puxar o pessoal assim, pra fazer pão, pra (incompreensível), só que daí tem aquela obrigação de trabalho escrito, tal... Mas eu também queria estudar outras coisas, porque eu também penso, assim, na minha carreira acadêmica, assim. Aí precisa de tempo, né. Mas o grupo de estudos seria uma ótima, assim...

Nesses excertos é possível perceber que a razão pela qual se dá a educação linguística do espanhol naquele contexto se relaciona com o fato de os currículos serem organizados para incluir o ensino de línguas estrangeiras e que a escolha permaneceria em relação a qual língua estrangeira ensinar.

Os entendimentos que ela faz sobre as línguas e as práticas de educação linguística naquele contexto levaram-na a associar tanto o espanhol quanto o português como línguas estrangeiras. Esse apontamento revela uma grande potencialidade na justificativa da reestruturação dos currículos da escola, a partir da reformulação do PPP. Não apenas a conjugação dessas línguas que, segundo a professora, poderiam ser trabalhadas juntas, mas também a representação de seu *estrangeirismo* para aquele contexto, oferecem caminhos para possíveis reestruturações.

F: E o que que você projeta para você aqui na aldeia?

(Incompreensível
Fala para alunas: soy yo
Aluna pergunta: É português?
M: É espanhol agora. Eu já vou dar a apostila de vocês)

M: Na verdade... eu na verdade sempre fui animada, assim, com a aldeia, assim... sempre levei como parte da minha vida. Mas depois que a Luara nasceu, meio que mudou. Não sei se é coisa... Ela tá com 1 ano e 2. Tanto que quando foi pra eu voltar da licença, assim, se a Liz ficasse, eu não tinha nem voltado. Tinha ficado cuidando dela. Mas aí, assim, é legal, voltei com ela. Mas esse ano eu tô meio desanimada. Tô desanimada, assim, com a língua portuguesa, com as matérias que eu ensino... Desanimada nisso, assim, porque eu não tô conseguindo... (incompreensível) pra inovar, pra fazer as coisas diferentes. Porque daí, eu tenho a minha vontade aqui, era conseguir estudar pra entrar num mestrado, pra continuar desenvolvendo projeto aqui.

Só que daí, às vezes, eu fico meio desanimada. Se eu vou por esse caminho mesmo... Só que se eu fosse seguir o caminho da academia, eu queria fazer uma coisa que fosse legal pra eles. Fazer uma coisa com eles. Pra mim, pegar e ir lá escrever uma teoria, pesquisar... (incompreensível). Daí eu tô nessa, assim. Porque daí agora eu tô fazendo um curso lá, que... ele já foi um curso de... de pós, mas daí por falta de verba foi pro curso de aperfeiçoamento. O nome do curso é Educação para a Pobreza e Desigualdade Social. Daí problematiza currículo, é um curso bem legal, assim... (Incompreensível) E daí isso fica colocando pulga na minha orelha, que nem o que o professor falou, que na escola básica eles aprendem a ler e a escrever (incompreensível) e assim, eu também me vejo como aluna de escola pública e aí como que a gente vai superar isso daí.

F: E qual seria o papel do professor e do aluno nesse processo de ensino e aprendizagem, pra você?

M: O que eu queria que fosse mesmo é que o professor tivesse papel de mediador, assim, e o aluno, ele tem total capacidade pra buscar o conhecimento, a gente só ia mediar e não essa coisa meio televisiva, eu que dito. E a gente tem condições de fazer isso, eu acho que o professor traria uma ideia e o aluno tem que desenvolver essa ideia.

F: Por que você acha que a gente tem esse hiato, que a gente não está lá, nesse modo de ser professor?

M: Ah, porque eu acho que falta trabalho em equipe, eu acho que a... as funções burocráticas da escola prendem muito a gente. E outra, é você se desconstruir por inteiro, assim. A minha formação, ela... me fez formar pra isso, né. Que eu que tenho que ensinar. Mas na escola eu também estou num processo de aprendizagem contínuo, ne. E colaborativo, coletivo. Eu acho que isso que a gente tinha que trazer, aqui pra escola sei lá. E na realidade a gente avançou muito aqui na escola, a gente fala das demandas. Como que eu vou trabalhar essas demandas com o meu aluno? Tem que individualizar esse processo. Eu acho que isso que é difícil. Eu sou uma pessoa que se não tiver motivação coletiva, eu não... Se eu for fazer mestrado, eu tenho que ter uma motivação coletiva. Por isso que tinha que ser com eles, assim. Porque se for individual... Se eu não tiver a motivação coletiva de ter um grupo pra desenvolver determinado trabalho... um grupo... eu não consigo. Só que não adianta também eu querer fazer só com os meus alunos, eu tenho que ter uma equipe de professores, né. Eu sinto muito isso, é muito individual, minha também.

F: E por parte dos alunos, assim, o que você acha que distancia os alunos que são hoje do que poderiam ser?

M: Eu acho que é a metodologia que a gente usa com eles. Hoje minha aula foi no quadro, isso distancia eles... é... às vezes eles terem outro tipo de material pra eles trabalharem, um outro tipo... pesquisa, o computador da escola tem, tem, tipo, três notebooks, dá pra usar, tem internet, ter outras fontes de pesquisa. Eu já trabalhei em escola que não tinha internet, com ensino diferenciado e tipo, era livre. A metodologia é diferenciada. A gente saber usar ferramentas de como eles trabalharem em conjunto, né. Tipo, hoje a aula fez com que eles trabalhassem individualmente, mas vai da metodologia da gente, né. Eu acho que dava pra gente tentar fazer alguma coisa dentro daí, dentro das línguas, né. Uma experiência de como trabalhar com isso. Eu tenho um tema que eu gostaria muito de trabalhar que é rádio, só que eu não consegui.

Admito que não consegui estudar o suficiente, não consegui uma metodologia que eles se vinculassem mais, eu também não sei, aí eu teria que me desdobrar achar um gravador, algum negócio no computador pra editar os áudios. Eu queria fazer alguma coisa com eles nesse tipo também.

O início do depoimento da Mayara permite a problematização das interferências que a vida profissional e a vida pessoal promovem uma na outra. No contexto brasileiro, a dificuldade de manutenção do caminho profissional do professor repercute em dificuldades de estabilização, de formação continuada e inevitavelmente alcança a prática em sala de aula, o que é possível de ser identificado no seu caso também.

Na sequência, é possível inferir que a projeção sobre práticas docentes mais condizentes estaria relacionada à reforma de dinâmicas institucionais e sociais, bem como de tradições educacionais e formativas que, da maneira como acontecem, em sua percepção, impõem entraves ao desenvolvimento do professor como mediador da construção do conhecimento.

Os alunos, por sua vez, num sistema educacional em que não são desenvolvidas suas habilidades de autonomia, acabam por se desestimular e isso, por sua vez, acarreta numa falta de comprometimento com seus papeis naquele contexto.

Especialmente no caso da educação escolar indígena, é relevante identificar que tais questões podem estar relacionadas com a incongruência das práticas implementadas localmente. Uma vez que os direitos indígenas conquistados se relacionam com práticas e conteúdos próprios de ensino, é possível que a falta de aplicabilidade desses direitos acarrete no distanciamento da realidade escolar da sua potencialidade de pertinência para a comunidade.

F: E especificamente sobre as línguas, você comentou dessa dificuldade de escrita. Você conseguiria elaborar pra mim o que você pensa sobre o papel da escrita e da oralidade aqui?

M: Eu acho que aqui o forte é a oralidade né. A gente pensa neles como possíveis lideranças. Eu penso assim nos meus alunos podendo falar quem eles são, podendo levar um pouco da cultura deles pra outros espaços, né. Então, a oralidade é importantíssimo, né. Porém, no entanto, por que não também a escrita? Claro que é importante, também é importante, também. É que a gente ainda não avançou aqui nesse ponto, né. Por que não eles publicarem um artigo num jornal, tem outros espaços de comunicação escrita? Mas pra eles, enquanto grupo, a oralidade é fundamental, tanto é que isso é parte da vivência deles aqui, né. Faz parte da cultura deles, né. É extremamente oral, né. Ouvir também é bem forte, né. Então, eu vejo aqueles alunos que têm potencial pra oralidade desenvolvida, normalmente esses alunos que vão

conseguir chegar numa faculdade, virão a ser professores nas suas comunidades, mas eu acho que ainda é uma via de mão dupla, assim.

F: Uma apoia a outra, você acha, né, escrita e oralidade.

M: Uma apoia a outra.

Nas comunidades de tradição predominantemente oral, na qual se encaixa o Tekoa Araça'í, de acordo com a professora, os objetivos da educação linguageira envolvem a elaboração de competências narrativas orais que, por vezes, determinam o sucesso ou insucesso do fortalecimento da cultura comunitária e da projeção dos indivíduos em outros contextos sociais. No entanto, quando em contato com outras comunidades epistêmicas, em que as tradições escritas tomam protagonismo, muitas vezes podem incorrer processos que hierarquizam estas práticas em detrimento do desenvolvimento oral.

Naquele contexto, o próprio ambiente escolar, por causa da tradição em que se encontra a escola, acaba por dificultar essa valorização da oralidade e pode incorrer em diretrizes e práticas escolares sintonizadas com o letramento autônomo criticado por Brian Street.

Essa relação complementar, de suporte entre as duas práticas e levantada por Mayara, vai ser retomada posteriormente por outros professores, que atribuem alto valor à conjugação das práticas orais e escritas. No momento da elaboração da emergência destas percepções, este tópico é retomado.

F: E especificamente sobre o português, o espanhol e o guarani. Você vê que diferenças?

M: Ah, pra falar a verdade eu também gosto mais do espanhol que de português, sinceramente. O que acontece né: o português, eu tentei buscar um caminho pra ele não ser disciplinador, então, sinceramente, eu não vou trabalhar com eles 'oração subordinada composta' porque é um conteúdo de 9º ano, porque é obrigatório trabalhar. Porque, assim, às vezes esse aluno não consegue nem entender o que é um verbo, assim, daí eu vou trabalhar isso com eles, né. Eles têm uma demanda de primário que ainda não foi suprida que eu tenho que suprir. Principalmente interpretação, assim. Mas aí fica muito maçante, só interpretação, só interpretação, e leituras eu trago, um pouco da gramática, assim... Mas, qual que era a pergunta?

F: Entre essas três línguas, você vê diferenças entre elas ou semelhanças, pensando que se poderia trabalhar as três juntas?

M: O que eu vejo assim é que o guarani é de um tronco linguístico totalmente diferente, assim, os enunciados, as pronúncias, o som, assim. Então eu, por exemplo, eu tenho muita dificuldade, também porque nesse tempo que eu tô aqui, pouco eu aprendi. E até

eles falam: Nossa, por quê? Vocês vão direto... Só que não é assim, é uma coisa totalmente diferente. Agora, o português e o espanhol já são mais fácil porque eles são línguas semelhantes, né, então, pronúncia semelhante, escrita semelhante... Eu vejo assim, que... eu não sei, mas eu acho que o português e o espanhol se complementam muito, assim. Eu não sei se um projeto pra trabalhar com as três línguas assim, ou se dava pra casar guarani e português, português e espanhol, ou se a gente fosse pegar um projeto com um tempo maior, um tema específico e um tempo maior pra trabalhar os três, né. Eu não sei, mas eu acho que elas são bem... é... são diferentes. Todas elas têm a mesma função assim, né. Se for pra trabalhar assim uma coisa mais política, com eles, assim, a língua de forma mais política, denúncia, a questão mais forte de reivindicação, eu acho que seria mais legal entre o guarani e o português, trabalhar essa questão, que é a forma como eles se comunicam nesse espaço. Por que não usar a Internet, né? É... produção de texto em guarani, em português... mas o espanhol eu acho que é uma forma, também, de eles tarem mais conectados, claro, com a questão política, mas, mais toda a América Latina, assim, numa outra escala. Porque é muito amplo a gente falar de língua, não dá pra pensar só na língua conteúdo, mas também língua-mundo né, a língua -cultura né. Tem essa questão que tem que pensar assim. Eu sempre achei o espanhol muito importante pra eles a questão da cultura, né, deles entenderem qual é o projeto, o que aconteceu, quais os países da América Latina, quais que são as lutas em comum, né, as queixas entre outros grupos, outras etnias, assim, né, o que aconteceu. Eu vejo mais nesse sentido o espanhol. E a língua portuguesa mais nesse sentido da denúncia, né. De ser quem você é e se colocar no mundo, do preservar tuas histórias, né, tipo, preservar as histórias deles, a cultura deles. É nesse sentido mesmo. E aí eu acho que a língua portuguesa, ela casa muito com o guarani nesse sentido, assim, do preservar, resgatar, eu acho que casa nesse sentido, assim, que elas têm muito o que contribuir uma com a outra, assim.

F: São quinhentos anos convivendo juntas, né.

M: E você pega eles aqui, eles não ficam sem falar português. Apesar de eles falarem guarani, eles falam realmente, eles usam o guarani 24 horas por dia, entre as famílias, mas eles sempre falam alguma coisa em português, porque o guarani já não... o guarani não caminhou como os outros, eles não têm tipo "padre", "computador", "celular", eles não têm uma palavra, né, então eles utilizam. As duas são mescladas, assim.

F: E a nossa constituição do português brasileiro também teve muita coisa vinda das línguas indígenas e a gente não promove por questões políticas, né, porque não é nosso interesse dar voz, né.

M: E pra mim, tipo, falta muito esse conhecimento da formação, da constituição cultural da língua, né. Tipo, esses dias eu tava trabalhando G e J com eles, aí o J tá em palavras de origem africana, indígena, árabe, e isso vai da constituição da língua portuguesa, né. Isso é uma coisa que ainda falta, né. E é uma coisa que não ensinam pra gente aqui, na aldeia, mas é uma coisa que dá pra usar em todas as escolas, na verdade.

Na sua primeira resposta, a partir de uma revelação pessoal de preferência, Mayara indica um entendimento sobre a língua portuguesa e sua relação com as

comunidades invisibilizadas pela linha abissal. O português *disciplinador*, orientado pela educação linguística direcionada para a normatividade e a hipergramaticalização não afeta dinâmicas apenas em contextos em que outras línguas possuem maior destaque, tornando muitas vezes repulsivo o seu ensino, mas também em comunidades cuja língua de referência é a própria língua portuguesa, mas que não compartilham práticas linguísticas – especialmente de letramentos – que se situem entre as privilegiadas no espectro normativo. Nesses espaços, as habilidades linguísticas e metalinguísticas dos alunos são vistas como insuficientes em relação a parâmetros homogeneizantes e descontextualizados.

A partir da reformulação da pergunta, Mayara permite reforçar a inferência sobre as potencialidades da didática da Intercompreensão naquele contexto, principalmente a partir do seu destaque sobre as aproximações entre o português e o espanhol, enquanto línguas cuja escrita e pronúncias, segundo ela, são semelhantes. Assim, são línguas que, ainda de acordo com ela, se complementam. Pensando num continuum sociolinguístico latino-americano, a percepção sobre o depoimento de Mayara indica a aproximação a perspectivas que permitem potencializar práticas plurais de ensino de línguas, numa valorização da permeabilidade linguístico-cultural.

Em relação à língua guarani, no entanto, suas percepções indicam que o distanciamento entre as línguas dificultaria uma aproximação pedagógica, sendo mais pertinente o trabalho conjugado quando as ênfases políticas - e não linguísticas - sejam protagonistas. Nesse sentido, Mayara explicita entendimentos sobre língua que transcendem a compreensão sobre códigos destacados de contingências sócio-políticas. Sua referência a *língua-mundo* e *língua-cultura* permite inferir que as práticas linguageiras revelam dimensões de construção social que não devem ser negligenciadas em sala de aula.

Não obstante, a professora indica perceber a permeabilidade que tece a trama linguística daqueles repertórios que, segundo ela, são praticados prioritariamente em guarani, mas que também fazem uso do português corriqueiramente. A articulação do ensino de guarani e português voltado para o fortalecimento das denúncias sociais se alinha com o anteriormente explicitado por ela sobre a potencialização de alunos como futuras lideranças. Por fim, sua conjugação com o ensino de espanhol, a partir da constatação do poder dessa língua no contexto latino-americano, permite o vislumbre de

aproximações pedagógicas que por ventura possam fortalecer os objetivos educacionais da comunidade ao desenvolver praticantes de línguas que se apoiem sobre repertórios plurais para expandir seus alcances.

Não deve ser negligenciado nessa indicação, no entanto, a delicada relação entre essas três línguas e sobre os investimentos político-sociais que acabam por determinar uma discrepância de poderes entre seus falantes. O guarani, enquanto uma língua minorizada no continente, acaba por perder espaço para a invasão linguística promovida não só por essas duas outras línguas, como também pelo inglês. Essas questões, que podem ser levantadas a partir de entendimentos sobre a entrevista com a Mayara, serão mais bem elaboradas na sequência da análise, uma vez que outros dados permitem sua melhor elaboração.

F: Mayara, muito obrigada! As minhas dúvidas iniciais eram essas, eu queria saber da onde partir, individualmente, pra criarmos um projeto em conjunto.

M: No grupo é diferente, né, não sei essa questão do resgate, a questão da metodologia, né, ou de produzir materiais também, isso vai ser bem interessante trabalhar. Pros Guarani, eu vejo que eles tentam, né, batalham essa questão do resgatar, resgatar a cultura deles a todo momento, né. Mas de que forma fazer isso, né. E a língua guarani podia entrar tanto nesse resgate como em comparação com realidades, né. Então vamos comparar conteúdo, vamos comparar nossa cultura com a outra, mas aí também teria que ter um subsídio, né, um texto, um material, naquela língua né. Ou até trabalhar a metodologia, assim, né, de a gente trabalhar com a elaboração de um projeto, aí quando forem surgindo as dúvidas, as necessidades, a gente sinaliza. Uma coisa que eu tenho muita curiosidade é essa questão de descolonização, descolonizar o pensamento, é uma coisa que eu tenho muita curiosidade. Até entrei num grupo, esses dias, no Facebook, só que ali não tem... Eu queria um grupo que estude isso daí, só na federal.

Neste momento, Mayara difere o que acredita que seja um interesse pessoal de trabalho de um desenvolvimento coletivo. Ao mencionar a questão do resgate, que vai ser contraposta posteriormente pelo conceito de fortalecimento, ela indica a posição fragilizada em que se encontra a língua guarani, mesmo naquele espaço em que ela se mantém principal língua de referência.

Sua menção sobre perspectivas comparativas reforça o entendimento sobre as potencialidades do desenvolvimento de trabalhos em didática da Intercompreensão naquele contexto, principalmente em suas aulas, visto que figuram como fundamento desta abordagem.

Novamente, seu interesse por perspectivas teórico-metodológicas decoloniais emerge e pode ser entendido como uma pertinente estratégia para lidar com os desafios que aquele contexto impõe à prática do professor, especialmente do professor juruá. Isso porque implica uma revisão constante dos terrenos epistêmicos e ônticos e considera tradicionalmente a formação ocidental como promotora de violências no encontro intercultural, o que pode ser compreendido como existente naquele contexto a partir das perspectivas de Mayara sobre as relações entre as línguas e sobre as práticas escolares exercidas na Tekoa.

(Fala pra um aluno: dá pros teus amigos.... Abram lá na página 15).

F: Me passa o teu email, vou te passar o que eu tenho e tem umas disciplinas da pós, também, que tu pode cursar como aluna especial.

M: Eu me apaixonei de certa forma por essa questão da língua, sabe. Que nem, tipo, esse DELE, eu queria tentar tirar alguma coisa, mas na verdade eu queria ir pro inglês, só que daí eu vou ter que me dedicar, né. Na verdade, meus planos, é porque a Luara tá pequena, porque quando ela tiver um pouquinho maior, eu queria tentar intercâmbio. Mas é por causa da língua, única e exclusivamente por causa da língua. Porque, lógico, eu tenho esse diálogo com a educação, mas eu poderia também, me ajudaria na academia, em todas as áreas, assim. Porque eu tava até dando uma olhada ontem, que pra você conseguir intercâmbio você tem que ter pelo menos o intermediário, né. É uma coisa que eu tenho que me programar pra tá fazendo. Porque de verdade, você aprender língua sem estar num meio, sem tá falando, é muito difícil, eu acho. Eu até achei um grupo lá que eles fazem intercâmbio pra família, eles fazem umas pira bem legal. Porque eu fiquei pensando: Meu Deus, a Luara nasceu, acabou-se, não posso mais nada. Mas nada a ver, só tem que se programar.

Enquanto estava na sala com Mayara, o Cacique e professor Laércio Silva apareceu através da janela e, como a porta estava aberta, sinalizou que estaria disposto para conversar.

F: Eu sei bem como é difícil a gente conciliar tudo, mas há caminhos possíveis, sim. Se essa é tua intenção, a gente pode continuar conversando pessoalmente pra tentar se ajudar. Mayara, muito, muito obrigada, a gente vai se falando. Eu quero ainda conversar com o Laércio, que acabou de fazer sinal, ali. (TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MAYARA – 19 MARÇO 2019)

Mais uma vez, a determinação de contingências pessoais e de dificuldades sistêmicas de desenvolvimento da formação de professores no contexto brasileiro emergem como gatilhos significativos. Numa elaboração de uma pesquisa-ação, em que o desenvolvimento de relações e de vínculos é determinante para seu processo, os eventos investigativos são permeados por fenômenos que aproximam as pessoas em níveis pessoais. Naquele momento, por impossibilidade de me posicionar de forma mais

acolhedora, pela necessidade de conciliar o tempo em benefício do outro diálogo previsto, acabei por não desenvolver os temas levantados por ela. Não obstante, os contatos neste tipo de trabalho não se limitam aos momentos formais geradores de dados, o que permite sua retomada, como aconteceu conosco, em outros momentos.

Um apontamento relevante, dentro desse excerto de depoimento de caráter mais íntimo, revela o entendimento da professora sobre a maior facilidade de desenvolvimento de habilidades linguísticas num contexto de imersão linguístico-cultural, em contraposição com momentos pontuais. Embora não se relacionasse, naquele momento, com sua prática, poderia vir a colaborar com o debate acerca do ensino linguístico naquele contexto, uma vez que as aulas de espanhol, por exemplo, acontecem pontualmente, com pouco ou nenhum desenvolvimento de experiências exteriores à sala de aula promovidas formalmente. Obviamente, as experiências interculturais dos alunos extrapolam as contingências escolares e não são possíveis determinar, nesta pesquisa, seus contatos extracurriculares com a língua espanhola. Não obstante, o apontamento de Mayara permanece uma curiosa, e até se pode dizer, amplamente compartilhada percepção sobre a efetividade do ensino linguístico nas escolas.

Em seguida do encontro com a Mayara, pude me reunir com o Laércio, que me esperava na sala da direção. Até aquele momento, ignorava algumas das sutilezas culturais que diferenciavam os professores Guarani dos professores juruá. Durante a entrevista, Laércio pode me ensinar alguns conhecimentos sobre as dinâmicas culturais que serviram para a reforma de algumas atitudes minhas enquanto pesquisadora e que determinaram, portanto, a mudança de algumas metodologias. A formalização de momentos de entrevista, por exemplo, deu lugar à vigilância para o estabelecimento de diálogos menos formais que privilegiavam os momentos de vontade de partilha dos envolvidos.

Outra questão relevante se dá na diferença da interação entre nós, em comparação com a entrevista com Mayara. Aqui, eu faço muito menos perguntas e sou apresentada por uma narrativa que pretende me explicar, através de seus entendimentos, conhecimentos e experiências a respeito de língua(gem) e educação linguística sem que

isso esteja vinculado a uma pré-estruturação de perguntas. Mais uma vez, a espontaneidade do depoimento é o que direciona o encaminhamento de seus conteúdos.

Com Laércio, sentei na sala em que se dão as aulas da Educação de Jovens e Adultos. Ele sentou e eu me posicionei de frente pra ele, eu numa carteira de aluno, ele na cadeira do professor. Iniciei agradecendo aquela oportunidade de conversa, que seria fundamental pro encaminhamento do nosso trabalho lá. Ele consentiu com a cabeça e disse que, normalmente, as coisas não funcionam assim com eles, de marcar pra conversar. A gente tem que ficar atento ao momento em que o outro quer falar. Às vezes a gente pede pro xamõi falar, mas ele não quer, aí tem outra hora que ele quer e se a gente não estiver atento, vai perder. Mas, mesmo assim, ele conversaria comigo naquele dia.

Agradeci a explicação e tentei justificar que aquele trabalho, sendo entre eles e eu, talvez seguisse por alguns padrões diferentes do que ele esperaria e perguntei se estava disposto mesmo assim. Ele consentiu apenas.
Expliquei que minha expectativa era fazer algumas perguntas sobre língua, linguagem, sobre as línguas que eram ensinadas na escola, como um primeiro passo pra delinearmos os encaminhamentos do nosso grupo. Esclareci que a pesquisa, além de uma ação com eles, tinha uma metodologia de investigação e que, mesmo um pouco constrangida, eu propunha que gravássemos a conversa, para manter a fluidez e ter o registro.
Ele pensou, olhou para o gravador e disse que aceitaria.

Laércio (L): Do começo, né, acho que do começo seria mais, a palavra mais, mais próximas. É... a... primeiramente, porque a gente... a língua guarani é muito... é... praticamente, a gente é... historicamente, a gente sabe, pelos mais velhos... é... é uma língua que, tipo, nasceu pra... eu acredito que como a gente, nós, povo guarani, é um povo muito... como que eu diria? Mais religioso que os demais, que acredita mais em Deus, então, é... que tem umas palavras... a... específicas que na língua guarani não consegue traduzir para o português. Primeiro, porque é... é que dentro da língua guarani também tem esse... é... tem esse entendimento da fala mais... como que eu diria? Mais... mais específica, mais original possível. Mas é o que os velhos falam que é a palavra de Deus, as palavras que eles utilizam e têm também as palavras que a gente fala mais no dia a dia, que a gente consegue... as mesmas palavras, às vezes, dentro lá, conversando com os mais velhos, a gente tem que mudar as frases, as palavras. Às vezes, é o mesmo significado, mas é muito complexo.

Desde este primeiro relato, Laércio evidencia o que acredita serem características específicas da língua guarani: sua conexão com um campo religioso e, por consequência, uma diferenciação entre a língua *mais original* e a língua cotidiana. Embora haja menção sobre variações diastráticas, quando mencionado que na conversa com os mais velhos por vezes é necessária a negociação do vocabulário, o conhecimento levantado pelo cacique pode ser estendido para uma dimensão

ontológica, em que a diferença de prática linguística se relaciona com a diferença da experiência religiosa.

L: Então, a importância disso seria mais pra gente se comunicar e a gente, por exemplo, é... uma língua que é utilizada em quase todo... toda... todo o Brasil e todos... alguns países vizinhos, digamos assim, acho que por isso também que é muito importante, também, a nossa fala. É um sentido que a gente transmite um ao outro por a gente falar. A gente tem uma certa... como que eu vou falar? Por exemplo, se alguém chegar, pode vim de muito longe, não precisa necessariamente ser um Guarani, mas se ele consegue falar e se comunicar numa boa na língua guarani, ele é considerado já da família. Esse é o sentido nosso. Pode vim de qualquer lugar, mas se a pessoa consegue não necessariamente dominar, mas consegue se comunicar muito bem com nós, ele é já... levam em consideração um pouquinho mais do que quem não fala guarani.
Só que se alguém vier de longe, pode ser realmente parente, de sangue próximo, se ele chegar e não conseguir falar guarani, ele é... não... ele não tem uma consideração, não é a mesma coisa como a pessoa que fala. Se eu falar que eu sou Guarani, mas não domino o guarani, eu sou descartado, praticamente. Acho que é essa palavra, não sei se essa é a palavra correta e tal, mas é assim que funciona dentro do... por isso que até mesmo os Guarani que não consegue falar, a gente sabe que é os povos Guarani, mas que não consegue mais dominar a língua deles, eles acham que o povo, digamos assim, tem muito preconceito. De certa forma eu acho que tem sim (ri), mas é por causa disso, porque pra nós o fundamental é a língua.

É possível compreender, a partir desse excerto, não apenas a dimensão identitária que está atrelada a esse entendimento sobre a língua guarani, como também as dinâmicas sociais que advêm dessa associação. Os Guarani se destacam entre os povos indígenas que compartilham contato com os juruá também pelo fato de manterem suas práticas linguísticas em língua guarani. Como a literatura compreende, os movimentos internos, de cada comunidade, são imprescindíveis para a manutenção ou para a extinção de uma língua e esse fator destacado por Laércio pode compor um dos motivos pelos quais essa comunidade tem sido bem sucedida nessa empreitada. Obviamente, como ele também vai destacar mais para frente na entrevista, as perspectivas dessa manutenção permanecem desafiadoras.

L: Então, é... é muito complexo e a gente julga, eu não consigo julgar a pessoa que fala e a pessoa que não fala, mas que realmente é... é menos considerado, é menos considerado. Então, eu acho que a identidade, as principais características e as principais fundamentais é a língua e a crença também nossa.

Desta vez, Laércio identifica explicitamente a conexão entre a identidade cultural e a língua, adicionando a dimensão da crença. Por sua vez, a língua guarani e a dimensão religiosa, no termo usado pelo próprio Laércio anteriormente, estão

intimamente ligadas, como já havia sido apresentado na Fundamentação Teórica a partir da narrativa de Timóteo Popygua.

L: Porque os velhos falam que a gente não... que tá se perdendo realmente, mas que a gente não pode perder é o amor ao próximo, na questão da língua mesmo e também da religião. Por exemplo, se a gente começar a perder a língua, isso acaba junto, até a consideração. Você viu, né. Quando a gente perde a fala guarani, tipo já corta, assim, você já é um sentimento que você já não dá mais... ah, ele fala que é Guarani, mas né, a gente já fica meio... falta alguma coisa. Então, por isso que eles falam que a partir do momento em que a gente perde a língua também, a gente perde também o amor. O amor... Já não, então por isso que é uma característica é... fundamentais dentro do nosso povo, dos povos Guarani.

Na história da criação do mundo, de acordo com a narrativa de Timóteo Popygua, Nhanderu criou a fonte do amor divino, as palavras divinas e desdobrou nos outros deuses e seus filhos estes elementos, que se tornaram a língua guarani e geraram também a criação dos cantos sagrados. Todas essas dimensões estão conectadas através da linguagem e podem ser percebidas na fala de Laércio. Segundo ele, a partir do momento em que a língua guarani é negligenciada, a conexão com o amor, componente divino, também o é. Os ensinamentos dos mais velhos, que pretendem fortalecer o Nhandereko em tempos em que, como Laércio diz, está se perdendo, pretendem, portanto, reestabelecer a consciência sobre as conexões entre os fenômenos fundamentais na ontologia Guarani.

L: Só que é muito complexo, porque dentro dos povos Guarani tem sub-etnias. Primeiro isso, sub-etnias, depois, dentro do mesmo povo, tipo, etnias, tem subdialetos. Então, ou seja, é muito complexo de se entender, mas conseguindo falar, dominar, praticamente, é um dialeto, você já consegue compreender e ser compreendido pela maioria da população dos povos da linhagem dos povos guarani.

O compartilhamento histórico-cultural permite que a língua guarani também seja percebida num *continuum* de variações sub-étnicas e regionais. Os depoimentos da Mayara, do Laércio e, apresentado mais para frente, do Sílvio em alguns momentos se tangenciam e permitem indicar que as dinâmicas educacionais naquele contexto têm percebido as variações de escrita da língua guarani como fenômenos que complicam os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, não pude aprofundar, durante a tese, as abordagens que são empregadas para o tratamento destas diferenças e semelhanças nos processos de construção de sentido e de ensino linguístico escolar. O que é relevante inferir, nesse sentido, é, novamente, a potencialidade dos aportes teórico-metodológicos

do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão para o trabalho em sala de aula com as variações linguísticas.

L: É, eu acho que é isso e só que... infelizmente, querendo ou não, tá se perdendo, sim. Aos poucos, a gente tá trocando as palavras pelo português. Infelizmente. a gente não percebe, mas, de um tempo pra cá, cada vez a gente muda muito, a gente não... infelizmente, eu acho que... não sei porque, mas essa é a tendência, não só aqui, mas em várias regiões. Até mesmo um estudante da... eu tava conversando com um estudante da UFSC, eles tavam fazendo pesquisa sobre isso, sobre a perda... a perda do uso da língua, língua-mãe, quer dizer, e eles falam, realmente, é uma coisa, se a gente pesquisa, é uma coisa assustadora, porque tá se perdendo muito rápido.
É, mas, na verdade, a gente sabe porque, né. Porque tá acontecendo isso. É muita, querendo ou não o impacto ta aí, né, tá no nosso meio, tá sendo espremido, na verdade. Indiretamente, acredito, porque tem TV, tem tecnologia, digamos assim, e a gente vai puxando os nossos filhos mesmo, hoje em dia os nossos filhos, pequenos mesmo, é... começam a falar e em algumas coisas eles já utilizam já o português. Mas também ouvindo os mais velhos, mais adultos. Porque hoje em dia, a gente se assusta com alguma coisa e a gente fala 'tá louco'. Já parece que é simples, parece que não é nada, mas é um fator que tá acontecendo, isso, não... se a gente perceber, a gente tá trocando, a gente tinha que falar outra coisa.

Fernanda (F): E você vê isso como uma ameaça, de certa forma, sobre o modo de ser Guarani?

L: É eu vejo sim, eu vejo sim, que é uma coisa muito... acho que mais cedo ou mais tarde, a gente...

F: Você acha que a guerra vai ser perdida?

L: Não, aí é que tá. A gente vai... se todo mundo... se a gente deixar, sim. A tendência é... acho que daqui um tempo, acabar, praticamente, a língua guarani. Mas acredito que ainda tenha pessoas que se preocupam com isso e a gente tem que criar uma estratégia, alguma forma de mudar isso. E até de... porque, na verdade, como a gente sempre fala... a... a gente ainda tem as pessoas, os mais velhos, que a gente pode pesquisar e saber algumas palavras e revitalizar. A gente sabe, sim, mas a gente não tem a... essa coisa de utilizar ou praticar aquilo. Mas a gente tem que sim, a gente tem que se reunir, fazer pra não se perder. Uma coisa que eu penso muito é a gente fazer um... tem que existir um dicionário. A partir disso a gente consegue salvar.

F: De língua guarani no geral? Ou... Porque saiu no Paraguai...

L: No Paraguai tem, tem. Só que a gente tem que fazer aqui. Aquela lá é um pouquinho diferente, já. Uma boa parte a gente pode pegar, mas que tem que ser aqui, porque como tem muito sub-etnias e subdialetos, não vai ser fácil. Também, uma aceitação, mas a gente vai ter que entrar num acordo. Não é assim que a língua oficial do português faz? Pra ser... pode falar do jeito deles lá, da forma, mas que pra gente tentar se entender, não é assim que os caras estudam e faz? Vamo fazer igual.

F: Com acordos e normas.

L: Normas! Então, eu acho que seria interessante e tem vários professores, é... que já estudaram pós-graduação, pós-não-sei-quê, e que entende sobre isso. Então, tá na hora da gente provocar, se reunir. Eu conheço vários professores que estudaram a língua mesmo. Então, é...

F: E você acha que um desses caminhos é achar um material de língua escrita que oficialize esse dialeto daqui da Araça'i? É isso?

L: Como assim? Não entendi isso.

F: É... Uma das formas da gente combater, né, essa... essa morte da língua seria a gente, então, criar um dicionário desse falar daqui?

L: Sim, sim. Mas é... quando... não necessariamente 'daqui', porque tem várias aldeias de 'nós', digamos assim, que a gente fala igual. Tem muito grupo de Guarani que fala... que a gente, praticamente... que a gente fala igual. Mas tem muito grupo de Guarani que fala diferente, mesmo sendo a nossa etnia. Então, primeiro a gente fazer esse estudo, com essas pessoas.

F: Você acha que tem que ser um trabalho conjunto com aldeias?

L: Tem que, porque já foi feito vários. Teve uma época que a SEED trazia pra gente construir material didáticos. Claro, trazia os professores de língua pra nortear, não que eles saibam, colocar em ordem as palavras, gramaticais essas coisas. Só que deu muito, não diria uma confusão, mas é que cada aldeia colocava, tipo, da forma deles, então isso, praticamente, na verdade, confundia as crianças. Eu trabalho aqui de uma forma e de repente porque a nossa vai... as nossas crianças, ou uma... ou outras famílias, tipo, mora aqui, depois vai lá, tipo, vai passando, então as crianças vão, tipo, estuda de uma forma e daí vai noutro colégio e daí já muda a escrita. Isso já dificulta muito também. Não exatamente: ah, vamos criar dicionário agora! Não necessariamente, mas fazer, entrar em acordo com pelo menos uma boa parte do grupo e construir esse... tá, vamos escrever assim, vamos entrar em acordo. Pelo menos essa região aqui vamos fazer isso.

F: E essa região seria o quê?

L: Aí é que tá, isso é uma coisa mais complexa. Por exemplo, você conhece Mangueirinha? Fica uns 100km de Guarapuava. Mas tem uma aldeia chamada Palmeirinha. A gente veio de lá, né. Então, a maioria das pessoas já fala igual nós, já escreve, já entende os dialetos, até o sotaque, né. A gente poderia entrar num acordo numa boa, a gente trabalhar junto. Mas se a gente falar: não, primeiro vamos trabalhar aqui na região. Tá, vamos pegar a Cotinga. A Cotinga já... já não é o mesmo... já tem sua própria... Então, isso é uma coisa complicada também, porque se a gente vai pegar lá o pessoal de São Paulo, da Tenonde Porã, eles poderiam já entrar no nosso forma de falar, porque eu acredito que o pessoal de lá já trocaram mais ainda as palavras do guarani pro português, as pessoas falam mais embolado, eles já falam misturado.

A partir do entendimento de Laércio, a língua guarani está sob ameaça de extinção. Esse fato *assustador*, como ele coloca, se dá pela influência de outras línguas no cotidiano deles, vindas de contatos com fenômenos e produtos culturais juruá. A partir disso, crianças e adultos passam a incluir em seu repertório palavras e expressões,

principalmente em língua portuguesa, que, na concepção do cacique, acabam por gradativamente tomar o lugar da língua guarani. Esse movimento interno das comunidades linguísticas é compreendido na literatura como um elemento crucial na manutenção ou na extinção de repertórios linguísticos e é possível perceber que Laércio compreende de forma semelhante a responsabilidade da comunidade frente ao contato com línguas de grande poder de veiculação.

Em resposta à minha pergunta, a transição de prática de uma língua para outra não repercute apenas numa perda linguística, no sentido de um código que deixa de ser usado para dar lugar a outro, mas está ligado ao enfraquecimento do modo de ser Guarani, do Nhandereko, no entendimento do cacique. Uma vez que a língua guarani está diretamente ligada à experiência cosmológica, principalmente religiosa, e aos etnoconhecimentos, sua perda implica também um distanciamento e uma perda de outras práticas, vivências e saberes.

A solução para isso, segundo ele, dependeria de uma união a favor do fortalecimento das práticas em língua guarani, sob a ameaça de que *se a gente deixar, pode acabar*. Para ele, uma das formas possíveis de combate à extinção da língua guarani está conectada à elaboração de materiais escritos normativos, tal como um dicionário, no seu entendimento capaz de estandardizar e perpetuar suas práticas. Essa concepção, que, de acordo com ele mesmo, se inspira nos processos juruá de quem *estuda e faz*, demonstra uma supervalorização das práticas escritas e da padronização enquanto ferramentas para a manutenção das línguas. Neste momento, não busco fazer julgamentos sobre esse entendimento, apenas pontuar que, mesmo vindo de uma tradição predominantemente oral, neste depoimento Laércio promove que uma das principais possibilidades de proteção da língua se dá através da implementação de práticas escritas e normativas.

Nesse sentido, essa estratégia dependeria do trabalho coletivo entre comunidades que compartilham a mesma variante guarani. Aqui, as diferenças entre as variantes estão sendo percebidas como complicadores num processo de emergência de elementos normativos, como no caso da construção de um dicionário. No relato sobre a confusão que se cria para as crianças que têm contato com diferentes variantes escritas, a diversidade de possibilidades gráficas não é percebida como natural e superável no processo de construção de sentido e compreensão, mas carrega um valor negativo, de

empecilho. Talvez, este pensamento esteja mais ligado à influência da herança de educação linguística juruá, que tem prezado pela uniformização e através dela perpetrado violências contra a diversidade de práticas, não somente, mas, principalmente, de letramento. Embora não tenha sido esclarecido com Laércio essa hipótese, o estabelecimento da direta relação entre normatividade e manutenção linguística aponta para sua possível validade.

F: E além disso, vamos pensando... Eu compreendo que a identidade tá ligada à língua, então quando a língua se perde a questão da identidade também fica... Não que não dê pra você ser Guarani.

L: É isso, eu não tô dizendo que não, ele não é mais Guarani. Só que automaticamente ou naturalmente você perde.

F: Uma parte.

L: Uma parte, uma confiança dos seus parentes, uma consideração. É por isso que eu falo: ah, eu gosto de falar em guarani, eu me orgulho de falar em guarani. Eu sou suspeito na verdade (ri) de tá, tipo, pra mim, né', um, tipo, na verdade, eu me sinto, tipo, falando isso, uma preservação né, sair daqui também e conversar com um amigo, ninguém vai saber o que tu conversou. Só que, infelizmente, tem algumas que não quer, não é que não quer, só não faz questão, às vezes até sabe, isso eu acho um absurdo.

Essa problematização da identidade relacionada às práticas linguísticas pode ser controversa. O fato de que construímos nossas identidades discursivamente, em dinâmicas que muitas vezes promovem incongruências, não invalida a íntima relação que os repertórios linguísticos detêm com estes processos. Aqui, vale a pena resgatar o posicionamento da pesquisadora da cultura Guarani, Graciela Chamorro, que se alinha com o explicitado por Laércio e intencionado por mim no meu comentário, quando diz que para eles, "o saber falar a língua não é necessário para 'ser', mas pelo menos para 'ser mais'" (CHAMORRO, 2007, p 39).

F: E isso é trabalhado na aldeia? Há conversas, ensinamentos?

L: Tipo em relação a isso, explicar, tipo, que tá acontecendo? Não tanto, não tanto, mas como aqui a maioria... a gente domina o guarani, a gente pretende falar, não tem muita necessidade ainda (ênfase), só que tem várias aldeias que eu conheço que são Guarani, sabe falar, entende, só que não faz questão em falar em guarani, só que daí os filhos já falam português e vai se perdendo. Infelizmente é assim e eu acho uma pena, porque...

F: Eu também acho um desperdício de conhecimento, de forma de enxergar o mundo, de forma de experienciar essa religiosidade que você falou, que é através da língua que vocês alcançam, né.

L: Daí, quem não... tipo, eu digo essas pessoas que falam, eles falam no dia a dia, entendem no dia a dia, mas só que essas pessoas, como falam tanto o português, se entrar numa casa de reza, eles já não conseguem mais entender a fala dos mais velhos. Ficam ali voando, ali no vácuo, já não têm mais aquele entendimento ou sentimento ou já não se entrega mais, né. Porque, ah, eu não entendo, já fico, tipo, sabe? Por isso que já perde também a essência, o sentimento nosso de ter amor ao próximo, zelar ao próximo, já perde.

F: E como cacique, há o interesse nessa manutenção da língua, mas só pra comunidade ou também tem o interesse de que a língua guarani se expanda?

L: Em que sentido, assim?

F: Pra lugares pra além da aldeia.

L: Tipo, você quer dizer assim, pra cidade. Cara, eu já acho que sim, a gente... é... a gente trabalha pra manutenção da língua dentro da aldeia. A gente pode levar isso pra cidade, sim, ensinar, tudo, mas eu, particularmente, eu não faço questão, sinceramente. Eu não. Eu, daí, mas, daí, eu tô falando como pessoa.

F: Como pessoa, mas também como liderança do teu território?

L: Isso, mas só que não... claro, eu não tô dizendo: ah, não pode, tipo, privando uma coisa. Não, não é isso. Só que pra mim é indiferente, não é um objetivo, não é uma coisa que traz um benefício elevado pra nós. Não, não faz tanto sentido.
Mas todo mundo já me perguntou: por que você não dá aula de guarani pra nós, não-sei-quê? Você que sabe, se vocês organizarem, mas eu não faço tanta questão de... agora, é diferente de quando a pessoa é você, por exemplo, você tá querendo saber um pouco mais, coisa e tal, mas já pensando: ah, vamos... é... tá querendo saber, mas também pra contribuir, isso já muda, assim, já. Contribuir... vamos fazer o trabalho, vamos construir, vamos tentar produzir. Já tá pensando em como preservar também isso, pra revitalizar ou pra manter, pelo menos, o que a gente tem. Vamos trabalhar pra isso. Daí eu concordo. Daí eu acredito que pode... a gente pode ensinar ou coisa parecida. Mas agora, se não for isso, eu não... tipo, aprender só pra aprender a cultura. E isso é uma coisa que as lideranças e os professores bate muito também, nessa questão e há muita contraditórias, também. E de... de... das pessoas, porque realmente tem pessoas que querem saber e tão aprendendo, só que de má fé. Ah, querem saber, querem dominar o guarani, só que querem tá sabendo. Daí, já uma coisa que mais tarde eles, talvez, podem utilizar contra nós. O que que a gente tá organizando... infelizmente, tem muito isso, principalmente em questão dos antropólogos. Então, por isso que a maioria não concorda, mas, infelizmente, tem também dentro da nossa... nosso meio, tem também pessoas que só ligam pra si. Pra si e pro capital. Então, se a pessoa dizer: não, eu te pago, tal, isso... isso pra você ensinar. Ah, vamos lá!

F: Não tem a crítica sobre isso

L: Sim, já não tem... por isso que o pessoal, principalmente nós, povos Guarani, a gente se... é uma forma de se proteger, a gente se reserva muito, a gente é muito fechado, a gente não... raramente a gente consegue falar sobre isso, também. Até mesmo da cultura mesmo, com quem a gente é... dificilmente a gente conversa com qualquer um. Então, quando a gente conversa é porque a gente confia.

F: Acho que... obrigada, então, né.

Novamente, Laércio reforça o descolamento que acontece com práticas fundamentais à manutenção e ao fortalecimento do Nhandereko a partir de pessoas que abandonam o uso da língua guarani, especialmente a língua guarani praticada dentro da casa de reza. Ao perderem a possibilidade de compreender os fenômenos e dinâmicas nesse espaço central na cultura Guarani, perdem experiências e enfraquecem relações entre si.

Sobre minha questão do ensino do guarani fora dos ambientes da Tekoa, é relevante apontar que embora um dos indicativos no inventariado das línguas em ameaça de extinção seja sua prática fora dos seus grupos étnicos/epistêmicos/culturais (LEWIS, 2013), as históricas relações abissais fazem com que determinados grupos optem por reservar suas línguas aos cercos da comunidade, como indica Laércio. Não são raras, como ele também mencionou, as tentativas de aproximação de pessoas de fora das comunidades, via aprendizagem das línguas, aos processos políticos e sociais dos povos, com vistas ao enfraquecimento de suas articulações.

L: Então é isso que... por isso que... talvez, por isso também que é muito complexo essa questão, né. Nem todo mundo se abre em relação a isso e pra estudar pra buscar pra puxar é uma coisa muito complexa, muito difícil, você não vai conseguir falar com... principalmente com os mais velhos. Então, você tem que se aproximar e pedir pra alguém, algum jovem, pra de alguma forma...

F: Pra mediar.

L: Isso. Também, porque a gente acredita que essas coisas, também, têm que ser espontâneas. Não é uma coisa que você, ah, chega lá. E nem mesmo a gente, às vezes, quer saber as coisas... a gente vai lá e pergunta. Não é assim que funciona. A gente tem que conversar aos pouco. Não é uma coisa que você consegue fazer num dia, quando a pessoa... você começa a querer saber de alguma coisa, você tem que rodear a pessoa, conversar, às vezes, tipo, jogar um verde ali e daí a pessoa vai entender e vai explicar. Só que tudo tem seu tempo né, daí vem espontaneamente. Às vezes, ele tá motivado. Ah, nossa, o cara quer saber. Daí, começa, tipo, fluir naturalmente, tipo, a conversa e pode explicar de tudo que você quer saber. É uma coisa muito rica, é um aprendizado. Tanto que, algumas vezes, tipo, raramente as pessoas faz isso e poucas pessoas já conseguiram isso. Mas eu acho muito... muito... quando acontece isso é muito legal, é muito bonito. Sensacional, na verdade. A gente... parece que a gente tá vendo, assim, uma história, assim. Eu já conheci com altos pajés esse conhecimento.

F: Então é assim que você explicaria a forma de passar esse conhecimento também? Porque uma das coisas que eu fico pensando é isso: a gente tem várias formas de

conceber como que a gente aprende, como que ensina. E pra vocês aqui da Araça'í, como que isso tem sido?

L: As formas de ensinar é como eu falei agora pouco. Mas, isso fora da aldeia. Só que, infelizmente, poucas pessoas também se interessam dessa forma. Só que quando é espontâneo, cara, é muito importante, muito bonito. Só que agora, entrando no ensino formal, isso já muda, né. Daí, você tem que perguntar, pesquisar. Só que de forma formal com os mais velhos não funciona. Funciona, talvez, comigo, porque eu já estudei um pouco. Não tudo, mas pelo menos estudei pra ser professor. É minha função. Então, se as pessoas chegar, sim, às vezes eu procuro: ah, vamos fazer isso, aquilo, então dessa forma. Mas é porque é... um... talvez... um... a educação formal. Mas, ao contrário disso é aquilo que eu falei, tem que ser espontâneo e nem todo mundo se interessa e nem todo mundo procura fazer isso, principalmente os jovens, assim, não tão nem aí.

F: E você acha que a escola, então, que é positivo, pensando que talvez não tenha o interesse se for espontâneo?

L: Cara, hoje em dia, é... é importante, sim, a escola, o ensino formal, também. Mas só que tem que lembrar que isso não é uma coisa... não é uma coisa nossa, não. Tá acontecendo da forma que a gente sabe que tem que acontecer. É uma coisa que eu diria um pouco mais, mais aforçado. Da minha parte, da parte dos alunos, a gente, tipo, pra gente, a gente sente como uma obrigação isso, não é tão espontâneo assim. Espontâneo seria nem estudar (ri).

F: Dessa forma, assim, né.

L: É, dessa forma. Espontâneo seria, tipo, aquilo que eu falei mesmo. Tipo, às vezes, a gente entra... como os mais velhos falam, a nossa principal escola, uma casa de ensinamento, é a casa de reza. Lá que a gente aprende tudo: a respeitar, como viver a vida, como que você tem que se comportar, como que você busca pra ser feliz, pra cuidar da sua família, pra tudo, tudo. A nossa base é... a nossa base, ali. Como que a gente fala mesmo? Nosso principal... tá, você entendeu.

F: Aham, o fundamento

L: Aham. A base é a casa de reza. Só que hoje em dia a gente não pode dizer: não, só a casa de reza, porque hoje em dia, infelizmente, mudou também isso. Hoje em dia não é só... sim. Ainda é a casa de reza, mas nem todo mundo entra hoje em dia e olhando as aldeias aqui do Paraná, já não tem mais aquela consideração elevada pelo espaço. Então a gente... o que que é a ferramenta que tá vindo agora, hoje em dia, de grande importante, também, é a escola. É a escola. Só que, daí, já é uma coisa formal. Por isso que eu ainda... eu falo hoje, sim, a gente tem ainda... eu considero a escola de grande importância. Fundamental, também. Mas só que se a gente só focar nisso, a gente vai perder a nossa forma, ou seja, a gente tem que ter o equilíbrio. Claro, a gente tem que aprender um monte de coisa na escola também. Só que a gente tem que aprender, também, dentro da casa de reza, também, o nosso próprio conhecimento, a nossa própria forma de aprender, também. A gente tem que levar junto, a gente não pode... nenhuma outra a gente tem que menosprezar ou fazer algo parecido. Então, por isso que a gente tenta manter as duas formas de... de... de estudo, de levar a compreender as coisas.

F: Enquanto você falava, pra mim, pareceu, assim, que é... numa educação Guarani, a educação, ela teria o objetivo de desenvolver modos da pessoa ser no mundo, de como ela convive com o mundo. E a escola, ela te dá coisas pra você aprender, ela te da conteúdos, ela te dá ferramentas que não são necessariamente uma forma de enxergar as coisas, um jeito de ser.

L: Sim, é isso mesmo. Porque essa diferença, também, porque... talvez, porque... ah, eu digo, também, que a escola formal, ela é feita para, hoje em dia pelo menos, é importante, porque é uma coisa que a gente precisa aprender, porque não faz parte da cultura né. Até pra se defender, pra gente saber onde que a gente está. Porque, querendo ou não, a gente tá sendo... ah, tá aldeia aqui, a cidade aos pouco tá se aproximando. Então, querendo ou não, a gente tá no meio de todo mundo, a gente tá na sociedade, tá incluso. Só que antigamente é um mundo totalmente diferente. A casa de reza ensina pra viver a vida, não pra servir o mercado de trabalho, né. Então, essa é uma diferença também. Só que a gente sabe, também, que hoje em dia não tem mais caça, não tem mais, tipo, como pescar, rio... ainda tem aqui, mas não tem no geral, assim. Hoje em dia, acabou animais, tem IBAMA, preservação ambiental, tem preservação de animais, coisa e tal. E eu concordo, sim, a gente tem que preservar. Hoje tá devastado e acabou. Só que a gente não tem mais como viver só disso, de: ah, vamos viver só de remédio... do modo tradicional. A gente precisa do posto de saúde, a gente precisa dos remédios, é... remédio industrializado, porque a gente tem alguma... a gente sabe que tem umas doenças, doenças que vêm de fora, que precisam ser tratadas com remédio de fora. Então, não tem como a gente dizer: ah, vamos viver da forma tradicional, só. Não, a gente tá meio... Por isso que é necessário sim, a gente aprender também a escola formal. É... e eu acredito que é isso. Só que a gente não tem que esquecer também a nossa forma mesmo.

Laércio traz, nesse momento, um ponto central de todo nosso trabalho: como lidar com duas formas distintas de ser? É por essa razão que a literatura tem feito distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. No caso da Araça'í, a centralidade da educação tradicional se encontra na casa de reza. Por todas as mudanças levantadas por Laércio, a escola acaba acumulando funções e se torna, também, um lugar de educação relevante para a comunidade. No entanto, ainda é ruidosa a relação entre a educação formal e a educação espontânea, como ele coloca. Não apenas pelo confronto entre formas de ensinar e conteúdos, mas também porque o movimento de desvalorização da educação tradicional é crescente, o que faz com que o equilíbrio seja complicado de ser alcançado.

F: E a forma como você tem trabalhado como professor aqui na escola. Como que é lidar com essas duas formas de pensar educação, sendo cacique e professor?

L: Na verdade, na língua guarani, os conteúdos que eu pego é a questão, principalmente... ah, tá. Mas, primeiro, é que... é... as letras é de vocês, tudo é de vocês. A gente só adaptou as letras como a gente fala. Então, não tem como falar, é... como escapar muito da... de... do conteúdo que é feito... é... é... na escola. Por exemplo, a

gente pega... pelo menos eu e o falecido meu irmão, que estudava muito a língua guarani, a gente pegava e estudava um pouco a língua portuguesa, normal. Daí, a gente tirava dali como que a gente criava um... um conteúdo que trabalha por exemplo a... as vírgulas... a... os pronomes...

F: Toda a parte de estrutura, né.

L: De estrutura. Então, a gente começava a trabalhar assim, porque não tem, tipo, muito... puxar muito da... porque a gente não tinha escrita. Pra nós, sempre o diálogo e a oralidade.

F: Mas não tinha a escrita que não em forma de alfabeto?

L: É, mas aquilo lá é mais uma forma de mostrar o significado de contexto inteiro.

F: É um texto.

L: É, um texto, mas já, tipo, pronto. Isso aqui é isso. Mas não tinha como, ali, escrever no detalhe. Não existia na nossa... tipo, aquele desenho que é... esqueci também. Você já viu esse desenho aqui? (Desenha no quadro da sala) Tem na pulseira, no arco e flecha, não sei quê. Você já viu, né?

F: Já.

L: Tem vários significados, mas o que me explicaram mais, a gente usa na pulseira, em qualquer desenho. Mas ele fala que... ele mostra alguma forma de sol ou céu, porque tem os pontos cardeais, tipo ele mostra as direções. E onde que tá na nossa crença, tem... a gente sabe que tem vários deuses, né. Então, tem um deus aqui, um deus aqui, deus ali e deus ali. Isso é o significado. Mas não tem como especificar isso na escrita.

F: É um outro tipo de escrita pra você?

L: Uhum.

F: E como que você acredita que possa ser esse trânsito entre o que é o ensino formal, dentro da escola, do mundo da cidade, e o que é o ensino da língua... vamos pensar. Você acha que colocar a língua guarani nos moldes do que é o ensino de português, né, é o melhor caminho pro ensino do guarani?

L: Como assim?

F: Pegar...

L: Pegar...

F: Como se ensina o português na escola juruá e só colocar, ao invés de ensinar o português, ensinar o guarani. Ou você acha que tem que ter uma outra forma de lidar?

L: Não, eu acho que dá, sim, colocar... igual ao que você tá falando, ali no começo: colocar, tipo, os conteúdos, ali do...

F: Como se ensina o português, ensinar também o guarani.

L: Só que, talvez... talvez, seja um pouquinho mais complexo. Mas, pelo menos hoje, eu ainda vejo... é o único caminho, ainda. Claro, estudando mais, eu acho que a gente

consegue, também, achar outros modos, outros caminhos. Mas, a princípio, eu acho que é isso que tem que ser feito.

A partir da minha pergunta, Laércio, que é professor da disciplina de Língua Guarani, traz o assunto para o ensino de língua. Sua prática envolve o ensino de uma língua de tradição predominantemente oral que, na escola, acaba sendo ensinada da mesma forma que a tradição do ensino das outras línguas, com ênfase na escrita e a partir de referentes estruturais. Ademais, ele diferencia a escrita dos grafismos, que faz parte da tradição Guarani, da escrita alfabética que, segundo ele, permite maiores elaborações de um conteúdo, ao contrário do grafismo exposto mais diretamente.

Não consegui expandir a investigação sobre as razões pelas quais ele acredita que a única forma de ensinar o guarani, naquele momento, na escola, era a partir dessa referência de ensino de língua juruá. Provoco aqui nesta análise, no entanto, a possibilidade de que a tradição de ensino de língua a partir de referentes grafológicos e estruturais, no ambiente escolar, seja tão forte que permanece pouco questionada, mesmo nas escolas em que a tensão sobre essa prática é grande e os subsídios legais para a sua superação estejam já determinados.

F: E em relação aos outros professores, como que funciona, assim? Vocês conversam sobre o que é ensinar língua, seja guarani, portuguesa ou espanhola?

L: A gente conversa pouco, só que a gente conversa. E eu, ainda... eu é que puxo conversa em relação a isso. A gente tem que fazer o mais... o mais igual possível, assim, porque a gente, assim, tá trabalhando com as mesmas crianças. Então, vamos trabalhar isso, os conteúdos, como que a gente vai ensinar, como que vai ser feito, os métodos.

F: E você acha que vai ser produtivo se a gente incentivasse um pouco mais de contato assim entre vocês?

L: Sim, sim.

F: Eu também acho.

L: Acho que seria interessante, fazer isso.

F: Eu fico muito agradecida, Laércio, porque, na verdade, é uma expectativa que eu tinha há muito tempo, de poder compreender essas concepções de língua que não a que a gente tá acostumada na escola do papel e do alfabeto. E poder pensar que também tem alguma coisa que a gente possa trabalhar aqui pra que isso se fortaleça, pra que essa forma de pensar se fortaleça, pra que essa língua se fortaleça. Pra mim é muito importante, eu fico muito agradecida desse espaço que você me dá, de me explicar. Talvez, se a gente conversar mais entre os agentes dessa história, entre essas pessoas que estão envolvidas nessa educação, aqui da escola, a gente possa alcançar

um jeito mais condizente com o que a gente acredita. Que preserve formas de pensar, de ser, que respeite as diferenças, que aprenda com as diferenças.

L: Sim. Como que você tá pensando em fazer?

F: Eu ainda quero conversar também com a Olivia e com a Neiva, né, que também dão aula de guarani.

L: Sim.

F: E pensei na gente se reunir, pra gente discutir essas questões que a gente discutiu no particular. O que é língua pra cada um, como a gente pode trabalhar na nossa vida e na nossa profissão de professor.

L: Aham.

F: De uma forma de acordo com isso, né. Porque, às vezes, a gente chega no automático na sala de aula e é muito fácil você entregar um caderno e falar: ó, copia o que eu vou dizer. Mas a gente pensar no pra quê, no como... o que que a gente quer que as crianças tenham como experiencia.

L: Tipo explicar, primeiramente, tá, qual seria a importância disso.

F: É.

L: Porque não é uma coisa que você vai simplesmente explicar. Você vai ter que aprender e ponto. Não é isso, a gente tem que ter toda uma relação, tem todo o contexto primeiro. O porquê que você vai... você quer que o aluno aprenda. E não é só a gente que tem que saber, na verdade eles também têm que saber porquê que eles têm que tá estudando isso. É uma coisa interessante.

F: Obrigada por esse espaço. Obrigada mesmo.

L: Algo mais?

F: Como que a gente faz?

L: Você quer fazer meio logo, como, quando? Pra mim quase, quase, todo o tempo tô aqui, né, mas como eu já falei, acho que é uma coisa que a gente tem que trabalhar junto, com os demais professores.

F: Vamos esperar elas voltarem (do Tempo Universidade).

L: Eu acho que seria mais interessante esperar, mas só que é importante, também, tipo, é... já que tu gosta, levantar uma proposta, já, com o que a gente já conversou, pra... mas só que referente aqui né. Como que seria pra você... colocar uma proposta, só pra gente, depois, aí já ir mudando, onde que a gente quer. Só que... que... às vezes, a gente quer que... quer que seja colocado aquilo lá. Não isso aqui não dá, não funciona, tipo, assim. Agora que... tipo... Se você vier e, tipo, ah, vamos construir junto, mas nada. Aí fica um pouco mais difícil. Claro que vai acontecer, mas é... Vai ser mais difícil pra nós pensar, entendeu, pra...

F: Tá, eu topo.

Eu busquei negociar, explicitamente, a emersão do que poderiam vir a ser as preocupações isomórficas a serem tratadas naquela hermenêutica diatópica. A partir do questionamento sobre o compartilhamento das inquietações sobre língua e ensino linguístico naquele espaço, eu busquei iniciar um afunilamento das possibilidades de trabalho.

Nesse processo de negociação foi necessário apresentar minhas expectativas pessoais para depois filtrá-las, bem como ele acaba expondo no fim desse excerto. Naquele momento, parece ter feito sentido para ele o aprofundamento das reflexões que fundamentam as práticas educacionais na escola com vistas ao esclarecimento do papel de cada um e das possibilidades e das dificuldades que o contexto revela.

Em realidade, eu esperava um processo de construção que fosse colaborativo, sem que eu precisasse estabelecer propostas muito delineadas. Meu receio se dava de que elas fossem tomadas como as únicas possíveis. No entanto, eu recebi, naquele momento, a primeira indicação explícita de que essa construção coletiva se torna demasiado complicada quando se coloca totalmente aberta. Continuei, por um tempo, conforme vai ser exposto nos próximos materiais, a relutar contra a apresentação de ideias para que fossem triadas por eles. Talvez, Laércio, em sua posição, se sentisse mais confortável para questionar minhas propostas e isso tornaria, de qualquer maneira, o processo dialógico. No entanto, infelizmente a conjugação dos tempos não favoreceu sua participação daquele momento em diante.

L: Acho que é isso. Mas a gente poderia... é... primeiro, também, pesquisar junto, né. Tipo, pesquisar um pouco sobre as línguas. Também, pra, talvez, pra ser mais conteúdo, pra ter mais... Você não fala ainda, né?

F: Guarani?

L: Isso.

F: Michimí.

L: Pouca coisa.

F: Mas eu chego lá.

L: Você já foi no Paraguay?

F: Já.

L: Lá é o berço. Tanto da língua quanto da cultura. Só que eles... a gente conversou com o pessoal, o povo de lá, e eles falam que a gente fala ainda mais original e, realmente, lá é bem mais misturado.

F: Porque lá é mais urbano, né.

L: Sim! Eles falaram que é justamente por causa disso. Eles... é...

F: Têm a influência do espanhol.

L: Aham. Daí a gente... eles falam que a gente fala... só os mais velhos falam que nem nós, mas os mais jovens não entendem a gente. Agora, eu entendo eles (ri). Eu procuro saber, na verdade, eu entendo todos eles, assim. Eu entendo tanto o guarani kaiowa, lá do Mato Grosso, os avá guarani, aqui da divisa de... do Brasil com o Paraguai e Argentina, que é Foz. Aquele meio é só avá guarani, né. Só que eu fui lá, dentro, lá do Paraguai, que é o Ka'aguaçu, departamento ka'aguaçu. Aquela região lá tem os mbya, que é a mesma... a mesma... a mesma subetnia que nós. Só que, ainda, eles... o dialeto deles é outro. Só os velhos que falam igual nós.

F: Eu fui lá no Kuati'a... Não lembro o resto do nome do instituto. Mas eles fazem também pesquisa e produção de materiais didáticos em língua guarani.

L: Nossa, que legal! Orra!

F: Daí, também tive contato com o pessoal avá guarani, mbya, aché, que eles consideravam os aché os mais distantes dentro dessa compreensão.

L: Sim! É que tem... tem, infelizmente, tem. Quer dizer, talvez felizmente, que é uma coisa deles né. Aché. Só que eles... aqui também tem algumas que é bem estranho assim, tipo... por exemplo, o pessoal... acho que é Kamaiurá. Eles também são do mesmo tronco linguístico Tupi, só que eles são bem distantes também da... só algumas palavras que é igual a nós, assim. Só que são os mesmos. E os avá canoeiros também. Tronco linguístico tupi, só que são bem mais isolados na língua.

F: E o nheengatu?

L: Nheengatu já é bem mais, bem mais próximo.

F: Foi por aí que eu fui com as línguas juruá, com as línguas latinas, estudar como elas são próximas.

L: São. São, são próximas.

F: Então, estudar o português, o espanhol, o francês...

L: Mas pode também tem influência um do outro?

F: Muita! E, talvez, assim como você enxerga essa rede que une as variantes guarani...

L: Uhum

F: A gente também possa enxergar uma mesma rede que une essas variantes latinas.

L: Nossa! É, entendi.

Ao dizer que podíamos pesquisar mais sobre as línguas enquanto o projeto se desenrolava, Laércio já tomou iniciativa da discussão ao me questionar se eu falava a língua guarani. Nesse percurso de diálogo, pudemos estabelecer algumas representações sobre a intercompreensão entre algumas variantes descendentes do tupi. Para ele, o kaiowá, o ava guarani e o nheengatu são passíveis de serem compreendidos por ele, falante de mbya, enquanto o aché, kamaiurá e avá canoeiro estariam *mais isolados*.

F: E sol? Que no guarani paraguaio é KuaraHy

L: Sim, eles utilizam sempre o H, né, som de HY. Pra nós é só KuaraY, a gente coloca menos, eles já coloca. E o engraçado é que é quando eles falam, a gente compreende mais. Agora, quando a gente fala, eles não compreendem nem um pouco, assim.

F: E você acha que isso é pela questão da língua ou é uma posição de quem ouve? Sabe, o falante que quer compreender ou não quer compreender.

L: Não sei, não sei. Mas, tipo, primeiro, automaticamente já é assim. Mas, agora, eu entendo porque eu já procuro entender mesmo. Independente de qualquer coisa, de alguma forma eu pesquisei, estudei um pouco. Eu já tento falar com eles, por isso que a maioria dos tipo dos guarani eu entendo numa boa, converso com as pessoas, brinco. Só que automaticamente eles já entendem menos, assim, se eu falar no guarani que eu falo. Não sei porque, não sei porque acontece isso.

Esse excerto permite inferir que, ainda que tenha ficado confuso determinar, para ele, a volição no ato intercomunicativo favorece a compreensão de variantes dentro de um mesmo continuum linguístico. A isso soma-se a percepção sobre a prévia pesquisa, sobre o estudo da e sobre as línguas também participar nesse processo de favorecimento da compreensão.

Essas elaborações, que aproximam a didática da Intercompreensão daquele contexto, não puderam ser elaboradas mais profundamente naquele momento, mas permitem indicações sobre sua relevância na abordagem do ensino de línguas indígenas, até mesmo do próprio guarani, a partir de suas referências étnicas e gráficas plurais.

Este momento também permite o desenvolvimento de um maior grau de aproximação entre nós, enquanto compartilhamos experiências pessoais sobre o assunto que está sendo levantado. Essa troca informal, num processo de estabelecimento de uma hermenêutica diatópica, se revela fundamental para o estabelecimento de vínculos que podem colaborar para a emergência de conhecimentos mais aprofundados de cada lado da interação.

L: Você já pesquisou alguma coisa do Bartomeu Melià?

F: Já, muita coisa.

L: Eu tive a honra de conhecer ele.

F: Ai que lindo!

L: Nossa! Tipo, ele começou a falar e depois ele falou em guarani. Ele entendia tudo, em vários outros dialetos. Depois ele perguntou: tem algum mbya aqui? Daí eu levantei. O único mbya (ri). Os demais era só ava guarani. Não tinha muito...

F: Tá velhinho né.

L: Bem velhinho.

F: Eu tava lendo esses dias do Mauro. Eu acho que ele é Mestre em Língua, também. Mauro... esqueci. Com certeza você já pesquisou sobre ele. Ele... ele é de Aracruz, Espírito Santo. Ele estudou na universidade lá mesmo, depois foi fazer pós lá em Brasília.

F: Na UnB?

L: UnB! Eu tive a honra de conhecer ele também. Ele é muito gente boa e ele estuda linguística. E ele já deu aula na universidade aqui, na UFSC.

F: Que tem forte também um pessoal, ali, trabalhando com língua guarani, né.

L: Também, na época, faz muito tempo. Foi quando o meu irmão fazia magistério, lá em Faxinal do Céu, foi quando ele deu aula também. E esses dias eu tava lendo, pesquisando a dissertação dele, o trabalho de conclusão dele. Nossa! Eu não li tudo, mas tá em pdf na internet. Eu te mando o link, mas é muito legal. O cara é show de bola! Eu já fui na Universidade UnB. É muito grande! Só que eu não entrei, só passei. Eu fui com o pessoal da Lecampo. Quando teve um evento lá.

F: Eu gostaria que a Universidade Federal (do Paraná) fosse...

L: Acessível. É.

F: Mas quem sabe, quem sabe um dia a gente...

L: Muda tudo isso.

F: É.

L: Então, acho que é isso. Vamo se falando.

F: Obrigada, mais uma vez, Laércio.

L: Tá bom.

A troca de referências sobre outros pesquisadores interessados na língua guarani aparecia como mais uma forma de aprofundar a proposta de pesquisa que ele havia mencionado ser interessante de ser feita. Além disso, indicava suas percepções sobre que tipo de trabalho, ou de postura de pesquisador, condizia com o que ele achava positivas.

Depois de tanta coisa para absorver, encerramos aquela conversa. Com o Laércio, como já mencionei, não conseguimos conjugar tempos para que participasse da maioria das ações que geraram a emergência da hermenêutica diatópica. Não obstante, ele participou de outros momentos tangenciados pela pesquisa, principalmente para a reelaboração do PPP, que promoveram contatos dele com o grupo e em que pode expor algumas de suas elaborações sobre nossas ações desenvolvidas. Essas interações, ainda que pontuais, foram fundamentais para o encaminhamento do nosso trabalho e serão retomadas posteriormente, na sequência cronológica em que segue este texto.

No dia 24 de abril foi realizado um encontro de participantes do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com o quadro administrativo da escola, para apresentação do relatório parcial do PPP e elaboração dos passos seguintes.

Depois da reunião, nos reunimos com os professores Guarani para ações da frente de fortalecimento da permanência deles na universidade e pude elaborar um diálogo com o Sílvio e com Seu Marcolino sobre alguns dos assuntos das entrevistas anteriores que se mostraram relevantes e acabaram por integrar esse dossiê.

Diferentemente das entrevistas com a Mayara e o Laércio, esses diálogos não foram formalmente estabelecidos, mas como a reunião com a equipe estava sendo gravada, acabei registrando esses dois momentos também.

A conversa começa sem contexto, porque estávamos sentados lado a lado e a atividade da ação com o Coletivo havia sido finalizada com ele.

F: E esse resgate daqui, assim, tu acha que é por causa dessas palavras que o português tá trazendo e que tá deixando de usar no guarani?

S: Eu acho que esse resgate... porque a gente fala resgate, mas eu pensava assim que era de fortalecer. Mas, na verdade, eu acho que resgate também, assim, porque a gente deixou de lado algumas palavras e na nossa vida, dia-a-dia, tipo assim, na escola mesmo, a gente não escuta quase nada o nome Guarani. Se eu, até porque, certamente, isso que eu tô falando da minha parte, porque eu não vou chamar ele de nome indígena ali na sala. Vou chamar de Heitor, Lucenzo, invés de usar o nome...

F: Isso só na escola? Porque fora da escola usa o nome Guarani?

S: Não, depende. Eu pensava assim de... só na hora de escola, pra eles se chamarem nome mesmo em Guarani, daí é, funciona um pouquinho. Mas devagar. Mas, daí, só que sempre tô colocando isso na sala, pra eles se chamarem nome. Daí, depois disso que eu percebi que algum chamam apelido mesmo, né. Mas eu acho que é resgate mesmo e se a gente pretende usar de novo palavra que a gente deixou de lado mesmo né, é um resgate mesmo.

A contraposição entre o uso de *resgate* e *fortalecimento*, como apresenta esse excerto, permite confirmar o que Santos afirma sobre o papel central da linguagem no processo de uma hermenêutica diatópica. Não apenas os conhecimentos e sentidos centrais à preocupação isomórfica acabam por ser negociados linguisticamente, mas também ideias periféricas que contribuem para entendimentos mais complexos a respeito das preocupações estabelecidas.

F: E o que que... eu acho que essa é uma pergunta que eu não posso fazer assim de forma muito simples, porque ela é uma pergunta muito profunda, na verdade. Mas pra gente começar a pensar, assim. O que que é a língua guarani?

S: Acho que a língua guarani... eu não sei responder. Só sei que acho que é língua guarani. Por isso, né. Mas acho que se vem do tupi-guarani ou guarani mbya, eu não sei te dizer. Eu acho que eu vou pesquisar isso. Talvez algum Guarani explique melhor. Mas não vou confiar muito na internet mesmo, né, alguns que não é a realidade, né.

F: Muitas vezes, no mundo juruá, se pensa a língua como um código, uma estrutura que a gente tem que aprender, então como construir uma frase, o que é um pronome... Mas a língua também é pensada de outra forma, ela tá em cada um de nós, ela não existe como uma coisa. O que existe é a prática da língua. E isso faz com que a gente trabalhe o ensino da língua de forma diferente. Se a gente acha que ela é uma estrutura, é isso que a gente vai ensinar. Se a gente trabalha ela na existência dela na pessoa, é outra forma que a gente vai ensinar. Por isso que eu pergunto essas coisas, pra entender o que se pensa sobre língua aqui e sobre as práticas de ensino de língua aqui.

S: Uhum.

Sílvio não respondeu à minha pergunta, mas a acolheu dizendo que ia pesquisar sobre ela posteriormente. No entanto, achei necessário contextualizar a relação que ela tinha com o processo de investigação sobre as práticas de ensino de línguas. Essas temáticas, o que é língua(gem) para cada um deles, como se dava o ensino de línguas e como poderia se dar, começavam a emergir, ainda naquele momento provocados por mim, como as preocupações isomórficas que trataríamos durante todo o nosso processo de trabalho.

Embora Sílvio não fosse professor de língua na escola, ele havia se aproximado do grupo e eu julgava que as mesmas temáticas seriam pertinentes de serem levantadas no encontro individual com ele, uma vez que poderiam servir para entendimentos coletivos, posteriormente, além de para o seu próprio desenvolvimento enquanto professor e Guarani.

F: E o que que é o ensinar, pra ti?

S: Eu... a partir do momento que eu entrei, comecei a dar aula, eu pensava, assim, de ensinar primeiro. Lógico que primeira coisa que tinha pensado era aprender o que tá no papel, o que tá na escola, livro didático... vamos aprender assim, a ciência, o corpo humano, astro, seres vivos, assim que eu pensava. Isso eu pensava ensino. Mas, depois, que eu participei de alguns capacitação, saberes indígenas, daí, depois disso que vem o outro pensamento: que ensinar é uma, ensinar dentro da escola é outra. Ensinar o saber guarani e do juruá e colocar em prática que do nosso mesmo, tipo mutirão, as plantas... eu ensinei isso mesmo: trazer o Guarani dentro da sala e não só escrever como, mas, falar do que que eles tão estudando, o que que... o que não existir na escola. Ensino é isso pra mim, que eu penso, até hoje eu penso assim né. Tipo, hoje eu to estudando lá, não sei se vou alcançar esse objetivo, mas vou tentar me esforçar e ensinar bem as criancinhas, eu penso assim né, ensinar a compreender acho que a primeira coisa é do juruá, mas já vem junto com o guarani também, que não, como viver dentro das escola e fora da escola, na casa, né.

F: Como viver o modo de ser guarani?

S: Uhum. Não esquecer do modo de que a gente vive dentro da escola mesmo, levar os dois juntos, não deixando do lado tanto do juruá quanto do guarani.

F: E mesmo que o conteúdo seja juruá, que esteja escrito em português, tu trabalha isso em guarani, com todas as turmas?

S: Uhum.

F: E essa questão do falar e do escrever, Silvio. Tu pensa sobre isso? Se tem alguma diferença nesses modos tradicionais, que a gente é do papel, da letrinha, e vocês são do falar. Como que é isso na sala de aula?

S: Eu acho que hoje em dia a maioria das crianças já escreve também, né. Porque na minha época a gente não fazia isso.

F: Não escrevia?

S: Não escrevia guarani. Só estudar matemática, ciência, geografia.

F: Não escrevia em guarani?

S: Não, praticamente não. Não me lembro. Agora, hoje em dia, tem, tipo assim, não escrever, mas é... pé, eles vão escrever no papel, colocar no papel.

F: Em guarani e em português?

S: Em guarani e em português. Tanto no... como lá professor guarani e trabalho nas ciências. Mas, mesmo assim, eu sempre levo junto, sempre colocando algumas palavras em guarani né. E daí algumas palavras não tem em guarani, daí isso, também, a gente fica... mas acho que é importante ter no papel, também, a palavra guarani. Até que hoje em dia também tem livro... tem pouquinho livro, mas tem. Agora kaingang mesmo tem mais.

F: Então tu acha, também, que precisa de mais material em guarani.

S: Sim, precisa mais, precisa muito mesmo. Pra, tipo, até que tem uns guarani de leitura. Tipo o juruá, também. Do juruá, do juruá tem vários: tem do história, do geografia, acho que é preciso mais mesmo. E criar talvez o nosso próprio, o professor

fazer lá um livrinho com as crianças, pra fazer nosso livrinho também, né. Acho que... ah, não sei se é um livrinho que tem aqui ou se eu vi na outra aldeia. Deveria fazer esse caminho também, trocar os livros, como que funciona, como que eles fazem. Mas, cada aldeia também a palavra é diferente, mesmo em guarani. D e J primeiro pra falar "javyju". Isso também acho que confunde mais a cabecinha das crianças.

F: Tu acha que confunde? Aham... Porque, eu penso nas línguas assim: que a gente consegue, mesmo com essas diferenças, que a gente consegue trabalhar elas, mesmo juntas. Vamos pensar que tem o guarani mbya e o guarani paraguaio. Que tem diferença, né. Eu vejo assim como o português e o espanhol, por exemplo. Eu penso que tem coisas muito parecidas e coisas diferentes. Mas que a gente poderia até trabalhar o ensino do português junto com o espanhol, quem sabe. Tu acha que trazer esses materiais de outros lugares, pensando em fortalecer a língua guarani, se ele for um material diferente, ele pode confundir ou depende de como a gente lida com ele?

S: Eu acho que livro guarani, português e espanhol, a gente vai... Que guarani e guarani paraguaio acho que três... quase que não tão diferentes assim. Porque guarani paraguaio fala espanhol. E guarani, mesmo já quando aprende a falar paraguaio, até que ele compreende algumas palavras do espanhol. Mas, agora, português, eu tenho certeza que desde nascença já vai aprender a falar mal (ri). Eu acho que esses três... O Isaque e o Laércio falam bem, já tem pensamentos. Pra ver se o livro, não sei. Porque, no começo, mesmo as crianças pra escrever <u>casa</u>, eles colocam k do guarani, algumas palavras troca letra por português. No começo né. Não sei se....

F: Mas é assim, né. Quando a gente aprende, até quando é falante só do português. A gente também faz essas coisas. A minha filha, que tá agora aprendendo a escrever, vai lá, fazer o nominho dela lá, escrever mamãe, o <u>e</u> ela não escreve, ela escreve só <u>mama</u>. Mas é um processo, assim. São etapas desse aprendizado. Mas eu me pergunto sobre essas pequenas diferenças que tem, que eu digo que são pequenas pra mim, mas como essas mudanças entre as variantes guarani, ao invés de dificultarem o processo, como que elas poderiam ajudar. Então, se a gente traz materiais que trabalham o guarani, que tá no guarani, mas tá no guarani paraguaio. Será que vai dificultar ou vai ajudar?

S: Eu acho que o guarani, mesmo que esse daí, as crianças vai ficar mais. .. tipo assim, mais não sabendo mais, agora.

F: Tu acha que pode confundir?

S: Tipo, algumas palavras são iguaizinhas no guarani. Tipo assim...

F: Arandu.

S: Arandu. Só que tem algumas que são totalmente diferentes do que a fala né. Não sei, poderia tentar também modo de ver livros, né. Acho que deveríamos tentar né.

F: E tu acha que dá pra gente pensar em se reunir na segunda-feira de manhã, quando tiverem aqui? Segunda-feira é um bom dia pra ti? Porque, agora, eu tô conversando assim no miúdo, pra entender o que cada um imagina desse grupo. Mas ele só vai se desenvolver mesmo no coletivo. Ele só vai acontecer mesmo quando a gente se reunir.

S: Eu penso que assim, pra evoluir mais, conhecer mesmo.

F: Pra aprender, né, Sílvio?

S: Pra aprender, mesmo, com vocês.

F: Uns com os outros, né.

S: Vocês vão ajudar muito nós, né. E eu quero aprender mesmo. Já falei, mesmo com dificuldade, mas eu quero tá sempre presente.

F: E nós pra aprender contigo, com todos vocês. Acho que a gente como morador daqui, né, de todo esse território, a gente convive. Eu também tenho essa expectativa de vir aqui pra ouvir vocês, pra aprender com vocês, pra ouvir a língua guarani. Então, fico muito feliz que vocês estejam dispostos a essa troca. Te agradeço, de verdade, te agradeço, porque acho que vai ser muito rico.

S: E quando... se eu conseguir aprender, mesmo, eu não vou me colocar na frente deles, tipo assim, eu vo tá sempre junto com eles né. Eu aprendi lá, em movimento, lá em Curitiba. Quando tava prestando atenção, lá. Eu vi Guarani, ouvi Xetá, parece, ou Xokleng. Ele falou que... terminou o curso, falou no microfone, lá: eu tô aqui, eu, só porque tô aqui, não tô aqui pra me mostrar que estudei, terminar. Tô aqui pra escutar meus parentes, ajudar meus parentes, eu só continuo igual vocês. Daí lá eu pensei assim: acho que eu vou aprender, vou querer igual ele, não me colocar na frente, deixa os outros falar, vou pedir o apoio ou fico no mesmo, né.

F: É, a gente sempre não vai saber alguma coisa, a gente sempre vai saber uma coisa diferente do outro.

S: Isso.

F: E tu gosta de ser professor, Sílvio?

S: Eu gosto. Eu gosto de tá com as criancinhas. Na verdade, gosto de tá com eles.

Decidi tratar este diálogo em apenas três partes: a primeira que apresenta a contraposição/suplementação de *resgate*/fortalecimento; a segunda, bem curta, quando apresento a minha inquietação e busco negociá-la com o Sílvio que, naquele momento, não a desenvolveu; e em seguida começamos a tratar o outro tema, que embora tenha sido iniciado de forma bem ampla, sobre educação no geral, sem especificar a questão linguística, acabou se encaminhando para essa discussão também.

Sílvio aponta que percorreu um trajeto enquanto professor que o fez ressignificar o sentido da educação naquele contexto. Ele difere o que seria educação em outros espaços da educação escolar, dessa forma reforçando o que a literatura já aponta sobre isso. Pode-se inferir do seu relato que a educação escolar deveria ser sustentada por práticas conjugadas entre os conhecimentos e práticas guarani e juruá. Como professor de Ciências, Sílvio revela que não pretende trabalhar apenas os conhecimentos juruá através de práticas de ensino juruá (*não só escrever)*, mas incluir os conhecimentos, as práticas de ensino e a língua guarani em seus planejamentos, para efetivar uma escola

que não abandone saberes. Assim, a narrativa de Sílvio também pode ser aproximada dos entendimentos de Santos sobre a Ecologia de Saberes operar de forma a superar o abismo promovida pela ciência moderna que encontra, na escola formal um significativo campo de disseminação.

Posteriormente, ao longo da hermenêutica diatópica, Sílvio reforça esse seu entendimento e acaba responsável pela elaboração de um dos materiais mais significativos do nosso trabalho. Isso tudo será tratado posteriormente nesta análise, já que o material foi um dos últimos emergentes, porém achei relevante apontar a força que esse argumento toma já desde o início das nossas negociações.

Na sequência, inicio o tópico que pretende problematizar as relações entre escrita e oralidade. Sílvio revela que no seu tempo de escola, de acordo com suas memórias, não havia ensino formal de escrita em língua guarani. No entanto, considera que hoje isso se tornou uma prática corriqueira na escola ainda que, assim como Laércio e Mayara, considere escassos os materiais em língua guarani e de grande relevância a construção de materiais por eles. Embora tenha sido um tema recorrente durante o nosso trabalho, principalmente no início, demonstrando ser uma das inquietações dos participantes, não conseguimos, neste trabalho, abranger essa problemática. O Projeto de Extensão Ecologia de Saberes acabou por desenvolver algumas ações neste sentido, com a elaboração de materiais, então a temática foi acolhida, ainda que não pela pesquisa que gerou esta tese.

É levantada a problematização, como já tratada pelos outros participantes entrevistados, da falta de normatividade na escrita da língua guarani e, no que se pode compreender da narrativa de Sílvio, isso gera problemas nos processos de ensino e aprendizagem da língua guarani. Naquele momento, defendi o entendimento de que a negociação de sentidos pode permitir o trabalho com variações que supere as dificuldades impostas pela não-normatividade. Embora tenha apostado na tentativa, provavelmente mais para não invalidar minhas investidas, Sílvio demonstrou defender que as várias grafias da língua podem confundir as crianças e os professores em seus processos educacionais.

Ao fim do nosso diálogo, busco negociar uma periodicidade de encontros, sugerindo as segundas-feiras. Essa expectativa não se cumpriu, mas faz parte dos processos iniciais de construção metodológica colaborativa, de acordo com a

abordagem da pesquisa que construímos. Ademais, busquei esclarecer as razões dos contatos individuais e que efetivamente os processos se dariam, posteriormente, no coletivo. Sílvio, como sempre, acolheu as propostas e ainda incluiu suas expectativas de aprendizagem com o processo. Com minha correspondência, estabelecemos a promoção de um terreno de trabalho que prezava pela valorização mútua, corroborando com os princípios da Ecologia de Saberes ao definirmos a inerência da incompletude de todos os saberes e o enriquecimento mútuo que ocorre a partir da superação da abissalidade e da implementação de práticas de emergência de conhecimentos solidárias.

Como estávamos em um grande grupo, composto por representantes do Coletivo Ecologia de Saberes, alguns dos professores Guarani e Seu Marcolino, que acompanhava aquela ação, acabei tendo a oportunidade de me aproximar do xamoĩ para desenvolver nosso vínculo e provocar, conforme havia sugerido Laércio, momentos de aprendizagem espontânea. Em seguida, portanto, apresento nosso breve diálogo construído naquele momento.

F: E as diferenças entre os guarani, Seu Marcolino? Guarani paraguaio, mbya... pro Sr. tem diferença?

M: O Paraguai, pouquinha coisa de diferença, não muito.

F: Mas é que lá no original era tudo...

M: É. É. Que do Paraguai, você entende. Só que a fala dele é um pouco mais rápida. Mas é falante. É a mesma língua.

F: É, também acho.

M: Pra dizer que "vamos", nós falamos ja'a. E eles falam ja'ha. Ja'ha.

F: Ah, ja'ha.

M: Ja'ha.

F: Que nem kuaray e kuarahy.

M: É...

F: Lá eu aprendi a falar: che ñe'ê guarani michimí.

M: (ri) Pra dizer que é longinho, isso aqui é longinho. Ambõinté. Ambõinté.

F: E aqui?

M: Aqui era.. Ko'ape. (ri) Minha nora fala paraguaio. (ri)

F: É, tô sabendo. Che cheréra Fernanda. Aguyje.

Silvio: Paraguajo

Olívia (O): Quer saber o nome da galinha?

F: Da galinha?

O: Ryguasu.

F: Ry. Ryguasu. E como que é o gato? Mbarakaja.

O: Mbarakaja.

M: Mbarakaja. Gato.

F: Mas aqui também? Em mbya também?

M: Aqui é... xivi'i.

F: Xivi'i. Ah, que daí é oncinha!

M: (ri) Xivi'i é o gato.

M: Onça pintada que também é... xivi guaxu

F: Xivi guaxu.

Carina: Mas chegava a ver, Seu Marcolino?

M: Tem.

Silvio: Tem ainda.

Bianca: Mas a onça já passou por aqui? Já viram?

Olivia: Eu nunca vi.

Falam em guarani entre si.

F: E pra falar obrigada, Seu Marcolino? Porque lá é aguyje.

M: Obrigado é ha'evete. Ha'evete.

F: Ha'evete.

M: Ha'evete. Obrigado.

Falam guarani entre si e com as crianças.

Este breve encontro pode reforçar o compartilhamento da percepção sobre as proximidades e diferenças entre as variantes do guarani, especialmente do mbya e do paraguaio. Estes apontamentos se mostram relevantes para a problematização das práticas de ensino, seja no sentido da negociação gráfica a partir de materiais em diferentes variantes, como já estava sendo tratado com os participantes, seja em relação às investigações sobre a relevância da didática da Intercompreensão enquanto abordagem pedagógica para o ensino do guarani naquele espaço.

Ademais, sobrepõe-se a essas questões a importância de momentos como esse para a criação de vínculos entre nós. No processo de construção colaborativa que intencionávamos, a criação de vínculos é parte imprescindível do processo e permite, quando bem realizada, o aprofundamento e a ramificação dos conhecimentos emergentes no processo de desenvolvimento da hermenêutica diatópica, além de permitir o desenvolvimento de outras ações que podem vir a fazer sentido a partir daquele estabelecimento interrelacional.

6.4.2 Ára Ayvu Regua

Em seguida a aquele momento, eu havia proposto que, novamente, participasse de uma aula. Eu havia falado com a Neiva para ver se poderia participar de uma de suas aulas de língua guarani e, em seguida, pretendia que nos reuníssemos, como havia feito com os outros professores, para um diálogo entre as duas. No dia da observação que, a princípio havia sido acolhida, eu cheguei na Tekoa e fui recebida pela Cíntia, que me chamou em um canto externo da escola. Ela me disse que os professores haviam-na procurado para pedir que eu não participasse mais de aulas. Segundo ela, eles não estavam confortáveis com isso e, no lugar, pediam que eu apresentasse uma proposta de momento formativo, que eu trouxesse conteúdos e apresentasse ao grupo como um evento de formação.

Essa reorganização da metodologia do nosso trabalho expõe o caráter delicado que possui a negociação de abordagens e instrumentos num processo colaborativo de construção de uma pesquisa-ação. A negativa sobre assistir as aulas não me gerava desconforto, eu compreendia a posição dos professores. No entanto, me incomodava, novamente, a proposta de que eu fosse a responsável pelo levantamento de conhecimentos e pelo tratamento daquele fenômeno como um momento formativo. Naquele momento, eu recebia isso com um certo ranço sobre os processos tradicionais de pesquisa com os povos invisibilizados pela ciência moderna: a universidade, legitimada como detentora dos saberes unívocos forma alunos, professores, enfim. Desde o início, minha expectativa tinha sido de romper com isso e construir coletivamente cada passo do trabalho. No entanto, com o tempo percebi que o processo de construção coletiva também pode incluir este tipo de situações. Acolher a demanda dos professore exposta naquele momento através da Cíntia não significava romper com uma construção coletiva, mas compreender que seguíamos nesse caminho, que possui

muitas nuances. Percebi também que propor um evento formativo, naquele momento, também ia ao encontro do que o Laércio havia sugerido e resgatei que ele me dissera que entre eles fariam a triagem do que parecia relevante ou possível e do que não. Assim, compreendi que as negociações acontecem em diversos níveis num desenvolvimento dialógico.

Já estávamos no mês de maio e ainda tinham as ações de reformulação do PPP e do fortalecimento da permanência para levar em conta num cronograma, além de um período de Tempo Universidade dos professores. Assim, a partir de outra conversa com a Cíntia, definimos que usaríamos cinco dias do mês de julho, estabelecidos para os encontros intersemestres entendidos como *semana pedagógica*.

Definia-se, então, um evento de cinco dias que seria liderado por mim e teria como objetivo principal uma experiência formativa. Decidi pela elaboração de um documento digital para a estruturação do plano de ação daquele evento, na intenção de que, sendo compartilhado entre todos, houvesse negociações. Aconteceu, no entanto, que ninguém aderiu à modificação do documento e eu acabei estruturando a ementa de cada dia do evento sozinha. Isso pode ter se dado por inúmeros motivos, mas o que é relevante indicar é que os professores haviam se posicionado, demandando de mim uma ação formativa, eles haviam se posicionado, silenciando-se e se posicionariam novamente, comparecendo e participando ativamente dos dias de evento, reestruturando, no começo e no desenvolvimento deles, alguns passos que eu havia previsto no documento. Novamente, o aprendizado sobre as formas de negociação e participação que nem sempre são explícitas, mas que indiscutivelmente aconteceram.

O que fundamentou minhas escolhas para aquele evento, que acabou se tornando o corpo central da elaboração da nossa hermenêutica diatópica foi, a partir do pedido dos professores e da liberdade inerente a isso, o desejo de continuar a promover as discussões sobre o que haviam se tornado, para mim, nossas preocupações isomórficas: concepções sobre língua(gem) e ensino linguístico. Assim, estabeleci que um dos objetivos do programa seria buscar a emergência desses conhecimentos deliberadamente. A partir da percepção sobre a necessidade de problematizar as dinâmicas escolares ali, que vinham se estabelecendo, ao meu ver, através de processos muito mais juruá do que Guarani, incluí um momento de elaboração dos direitos escolares indígenas. Durante a discussão maior que se dava, liderada pelo Coletivo para

a reelaboração do PPP, apareceu a demanda de problematização das propostas curriculares e escolhi, tratar por esse título, os fenômenos e práticas escolares sustentados legalmente. Finalmente, para acolher deliberadamente o pedido de um momento em que eu exporia meus conhecimentos que julgava relevantes àquela realidade, eu retornei ao processo de construção das árvores representativas empreendido pelo Projeto de Extensão Ecologia de Saberes e procurei encontrar nelas o lugar em que eu me encaixava: o que, dentro daquelas demandas todas, mais conversava com a minha prática e mais parecia ser útil elaborar naquele momento? Resgatei também os diálogos formais e informais com os professores e defini que trataria sobre ensino e aprendizagem de leitura sustentados por entendimentos sobre Letramento Crítico. Essa decisão levou em conta a demanda por processos conjugados entre conhecimentos indígenas e não indígenas e por perceber que as práticas e princípios escolares de ensino de leitura em relação às práticas de letramento permaneciam pouco contextualizadas.

O cronograma que organizava os cinco dias de ações, intitulados pelo coletivo participante, posteriormente, como Ára Ayvu Regua[55], ficou delineado da seguinte forma:

MBA'EAPO

SEMANA 23-27 de julho de 2019

Módulo I – Semestre 2

1) 23 de julho de 2019:

1.1 Início

9h00 – 9h30

Acolhimento do grupo Discussão da primeira proposta de programação

1.2 A árvore da linguagem na Tekoa Araxa'í

9h30 – 12h30

Discussão teórica

-Retomar as palavras que construíram as árvores nas dinâmicas do PPP, observando o lugar da linguagem. -Onde cada participante daquela realidade se insere?

[55] O título não foi traduzido ao português, mas pode corresponder a Tempo da Nossa Linguagem.

Construção

-ÁRVORE LINGUA(GEM) NA TEKOA ARAXA'Í.

2) 24 de julho 2019:

2.1 Diretrizes e bases relacionadas à educação escolar indígena.

9h00-11h30

Discussão Teórica

-Gêneros burocráticos e seus conteúdos

Construção

Exemplo: -Problematização coletiva das diretrizes e bases da educação escolar indígena com ênfase no ensino de línguas

3) 25 de julho de 2019

3.1 Letramento (Leitura pela via direta) – Oficina com educadores

9h00-12h30

Discussão Teórica

-Por que as oficinas de letramento? - Como elas podem ser desenvolvidas no planejamento de cada professor? -O que quer dizer abordar a leitura pela via direta? -Quais os fundamentos dessa orientação? -Opções para abordar e construir literatura nativa em sala de aula

Construção

Conto O JABUTI E A ONÇA Ficha técnica: Livro: As peripécias do jabuti Autor: Daniel Munduruku Ilustração: Ciça Fittipaldi Editora: Mercuryo Jovem 5ª ed. 2014

4) 26 de julho de 2019

4.1 Letramento (Leitura pela via direta) - Oficina com as crianças Fundamental II

8h00-12h00

A MULHER QUE VIROU URUTAU Ficha técnica: Autores: Olívio Jekupé/Maria Kerexu Tradução: Jera Giselda

Ilustração: Taísa Borges Editora: Panda Books 1ª ed. 2011

4.2 Letramento (Leitura pela via direta) - Oficina com as crianças Fundamental I

13h00-17h00

O JABUTI E A ONÇA Ficha técnica: Livro: As peripécias do jabuti Autor: Daniel Munduruku Ilustração: Ciça Fittipaldi Editora: Mercuryo Jovem 5ª ed. 2014

5) 27 de julho de 2019

5.1 Organização de acervo e do banco de materiais linguísticos para os professores

9h00-12h00

14h00-17h00

-Oficina com as crianças do Fundamental I e II e professores para a organização do acervo bibliográfico da escola.

6.4.3 Os encontros durante Ára Ayvu Regua

23 de julho de 2019

Previ para esse dia a negociação presencial das ações e do cronograma e a problematização de conhecimentos sobre língua(gem) e educação linguística a partir de dois princípios metodológicos: o diálogo de saberes e a construção de textos multimodais. O segundo objetivo seria tratado a partir da articulação daquela ação com o processo macro de pesquisa-ação que se dava a partir da mediação do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes e a construção das árvores representativas que havia sido empreendida. Com o objetivo de discutir, através de argumentos, mas também de uma construção coletiva multimodal e, até certo ponto, metafórica, eu estabeleci que elaboraríamos uma nova árvore, naquele dia. Esta árvore representaria as primeiras negociações epistêmicas daquele coletivo sobre língua(gem) e educação linguística e seria construída a partir de todas as palavras que foram usadas para a construção das quatro árvores integrantes do processo de reformulação do PPP. Os professores

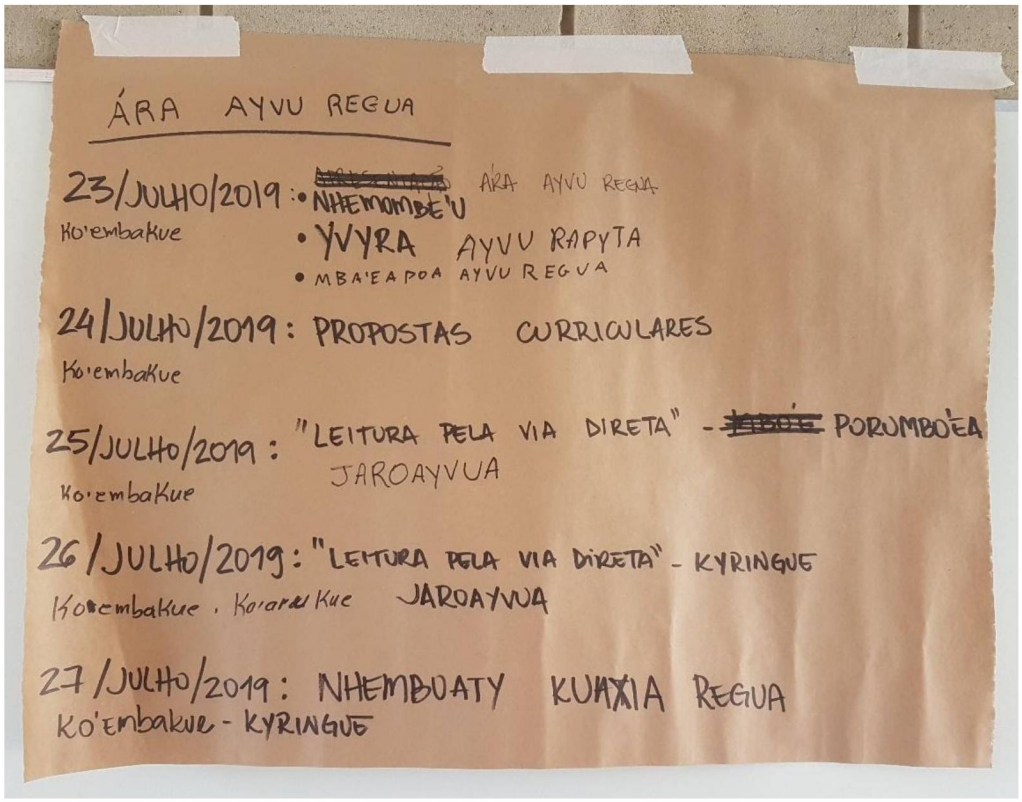
deveriam, portanto, reler etiquetas que eu havia preparado, que continham todas as palavras expostas no Quadro 1 e colar, sobre uma figura de uma nova árvore, as palavras que representavam os fundamentos, os caminhos e as conquistas relacionadas com língua(gem) e educação linguística.

Participaram deste dia: Neiva, Olívia, Sílvio, Mayara e um aluno-bolsista do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes. O primeiro momento do nosso primeiro encontro gerou o cronograma, que confirmou as etapas estabelecidas por mim no plano de ação, mas que foram elaboradas em guarani na construção do cartaz que o representaria. Para essa negociação, argumentei que eu havia construído o plano de ação a partir da demanda deles por um momento formativo e do que eu havia resgatado dos processos promovidos até o momento: os encontros e entrevistas e os processos de reformulação do PPP. Para a construção do cartaz do cronograma, eu expliquei as intenções de cada dia e perguntava quais delas faziam sentido naquele momento inicial, reforçando que a qualquer momento poderiam ser revistas.

As únicas negociações que houveram foram relacionadas ao esclarecimento linguístico sobre cada etapa, ou seja, que sentido eu dava para algumas das palavras que compunham aquele plano de ação. Esclarecidas essas negociações, que novamente retomam o que Santos (2010) compreendia como a centralidade da linguagem no processo de construção da hermenêutica diatópica, não houve questionamentos sobre o conteúdo do plano.

O cartaz, que permaneceu na sala que utilizaríamos durante todos os cinco dias e que era retomado a cada encontro para a negociação da pertinência do encontro seguinte, resultou no seguinte cronograma:

Figura 7: Cronograma Ára Ayvu Regua



Fonte: FELIX, 2019

Iniciamos, em seguida, o processo de construção da árvore intitulada Yvyra Ayvu Rapyta, o que em português poderia corresponder a Árvore do Fundamento da Linguagem ou Árvore da Nossa Linguagem. Essa elaboração conjuga os entendimentos expostos na clássica publicação de Léon Cadogan (1959) sobre as narrativas fundamentais à cosmologia Guarani Mbya e as traduções oferecidas pelos participantes naquele dia. Naquele momento, para elaborar a consigna da atividade, recorri explicitamente ao termo *linguagem*, numa busca deliberada por superar as possíveis limitações que o conceito de *língua* poderia promover. Assim, a indicação foi que recorressem às etiquetas que continham todas as palavras que construíram as árvores anteriores, sem distinção de onde estavam em cada uma delas, para construir uma árvore representativa dos fundamentos, caminhos e conquistas que se relacionavam com linguagem. Não houve, naquele momento, a discussão sobre a contraposição entre língua e linguagem, o que reforça que durante este trabalho houve a intercorrência, muitas vezes implícita, dos termos língua e linguagem, o que justifica, mais uma vez, seu uso como *língua(gem)* ao longo desta tese.

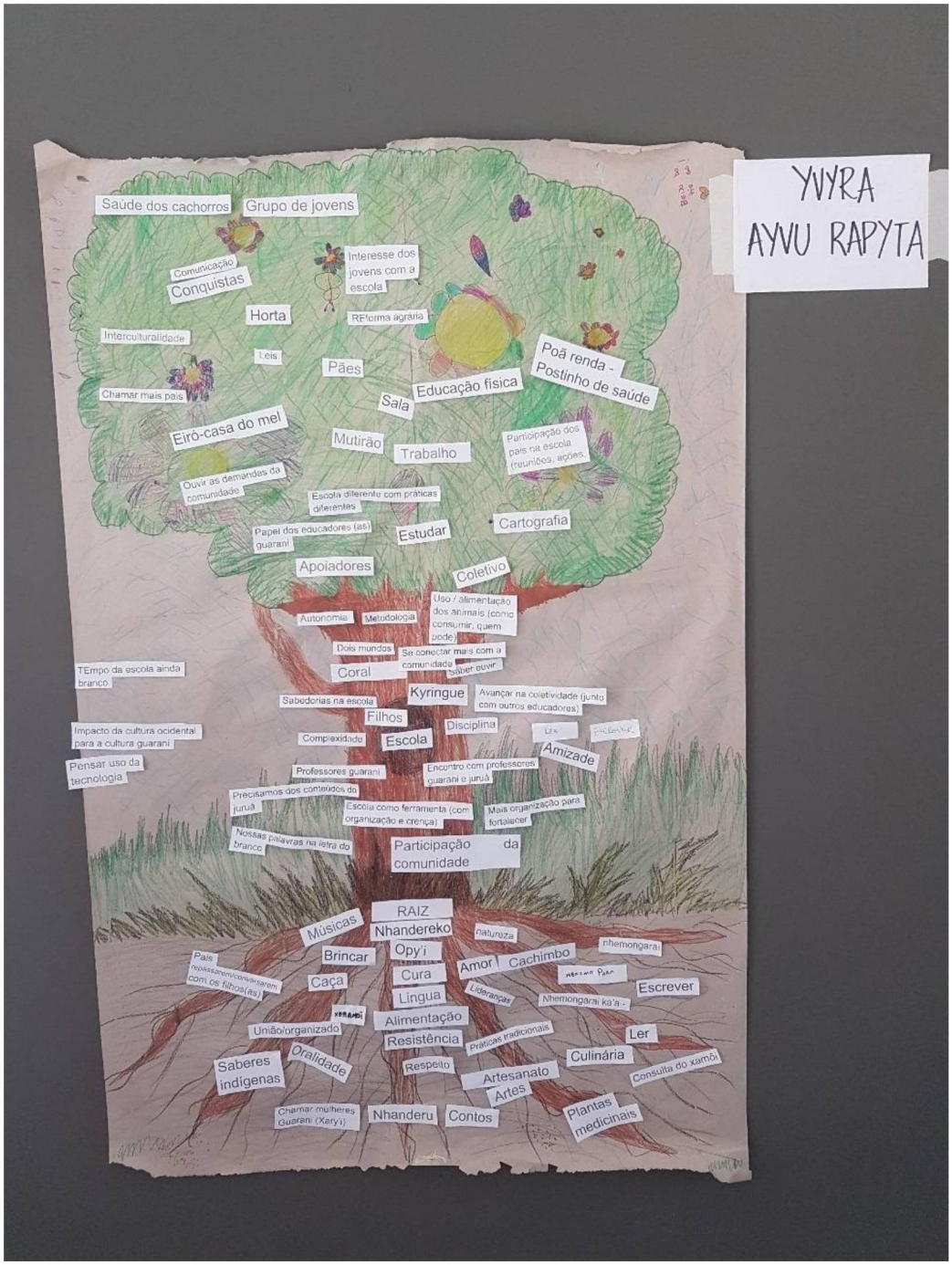
Figura 8 – Construção da Yvyra Ayvu Rapyta

Fonte: FELIX, 2019

Essa atividade representativa estava justificada pela busca por fazer emergir os conhecimentos de cada um e do grupo a respeito do que era *linguagem* e das consequências destes entendimentos nos processos educacionais daquele contexto. Não houve, naquele momento, diálogos que pretendessem sistematizar os entendimentos de cada um sobre o que era linguagem anteriormente à atividade, justamente porque o objetivo permanecia em iniciar esta emersão de conhecimentos a partir de uma dinâmica figurativa, empreendida em articulação com as ações que interpelavam nosso trabalho.

Os professores discutiram entre si, principalmente em guarani, mas também em português, quando incluíam a Mayara, e se revezaram na colagem das etiquetas na árvore exposta na parede da sala. Eles alternaram discussões coletivas e a determinação de entendimentos individuais. Essa dinâmica foi gravada em vídeo e as figuras seguintes registram um dos seus momentos de elaboração e o trabalho finalizado.

Figura 9: Yvyra Ayvu Rapyta



Fonte: FELIX, 2019

Das 157 etiquetas, que continham todas as palavras das quatro árvores construídas para o processo de reelaboração do PPP, foram utilizadas 90 para a Yvyra Ayvu Rapyta. Isso implica que pouco mais de 57% dos fenômenos e conteúdos que organizavam os entendimentos da comunidade escolar para o estabelecimento dos fundamentos, caminhos metodológicos, diretrizes e objetivos da educação escolar naquele contexto foram considerados como relacionados com linguagem. Da árvore

construída pelos professores guarani, foram utilizadas 56% das etiquetas; da árvore elaborada pelo quadro de professores completo, guarani e juruá, mais a direção da escola, foram utilizadas 57% das etiquetas; da árvore elaborada pelo Ensino Fundamental I, 61%; e do Ensino Fundamental II, 54%.

O quadro seguinte sistematiza as etiquetas que compuseram a Yvyra Ayvu Rapyta.

Quadro 2: Sistematização da Yvyra Ayvu Rapyta

RAÍZ/HA'PO	TRONCO/HI'Y	COPA/HAKÃ
Nhandereko Nhanderu Opy'í Cura Língua Alimentação Resistência Respeito Contos Plantas medicinais Artesanato Artes Práticas Tradicionais Lideranças Amor Cachimbo Natureza Nhemongarai ka'a Mba'emo Para Ler Culinária Consulta do xamõi Escrever Nhemongarai Chamar mulheres guarani Oralidade União/organizado Xeramoĩ Saberes Indígenas Caça Brincar Músicas Pais repassarem/conversarem com os filhos(as)	Participação da comunidade Nossas palavras na letra do branco Escola como ferramenta (com organização e crença) Mais organização para fortalecer Encontro com professores guarani e jurua Precisamos dos conteúdos dos jurua Professores guarani Amizade Escola Complexidade Disciplina Ler Escrever Filhos Kyringue Sabedorias na escola Avançar na coletividade junto com outros educadores) Saber ouvir Se conectar mais com a comunidade Coral Dois mundos Uso/alimentação dos animais (como consumir, quem pode) Metodologia Autonomia	Apoiadores Coletivo Estudar Cartografia Papel dos educadores guarani Escola diferente com práticas diferentes Ouvir as demandas da comunidade Mutirão Trabalho Participação dos pais na escola Eiró- casa do mel Sala Educação Física Poã Renda – Postinho Saúde Pães Leis Chamar mais pais Horta Reforma agrária Interesse dos jovens com a escola Interculturalidade Conquistas Comunicação Grupo de jovens Saúde dos cachorros
	* Ao lado do tronco:	

	Tempo da escola ainda branco Impacto da cultura ocidental para a cultura guarani Pensar uso da tecnologia	

Fonte: FELIX, 2021

Quando consideradas as etiquetas das raízes, pode-se perceber que compõem quase exclusivamente fenômenos e conteúdos do modo de ser tradicional Guarani, o Nhandereko, que pode ser entendido como um desdobramento do pensamento tradicional. Das 33 palavras, apenas *ler* e *escrever* poderiam constar como um desdobramento mais recente da Palavra, como propõem Daniel Munduruku e Olívio Jekupé.

O tronco demonstra uma ênfase no *andar pelos dois mundos*, como os professores trataram, durante os encontros, a relação entre o mundo Guarani e o mundo juruá. Considerada a representação metodológica, de certa maneira isso justifica o trabalho que realizamos: uma conjugação de conhecimentos que, nos termos de Santos (2010; 2011) e Panikkar (1979), compõe uma hermenêutica diatópica. Através das etiquetas: *nossas palavras na letra do branco; escola como ferramenta (com organização e crença); encontro com professores guarani e juruá; precisamos dos conteúdos dos jurua; escola; complexidade; ler; escrever; sabedorias na escola; avançar na coletividade (junto com outros educadores); dois mundos; metodologia*, que compõem 50% do total, há explicitamente uma referência à relação intercultural. Mesmo as palavras que foram colocadas no exterior do tronco, como preocupações para este *caminho* que incluem aspectos de julgamento negativo, fazem referência a essa relação. São elas: *tempo da escola ainda branco; impacto da cultura ocidental para a cultura guarani e pensar uso da tecnologia.* Esse entendimento é confirmado depois, através do texto multimodal criado pelo Sílvio e oferecido a nós, do Coletivo Ecologia de Saberes, como uma elaboração da síntese da Yvyra Ayvu Rapyta. Esse texto será tratado posteriormente, quando retomo esta questão introduzida aqui.

No que ficou estabelecido como representante das *conquistas*, que foi a palavra eleita pelos professores para indicar a copa da árvore, aparecem objetivos que se organizam enquanto ações ainda não alcançadas na comunidade ou que necessitam ser reforçadas. Como fio condutor destes fenômenos, encontra-se o fato de dependerem de

comunicação para que aconteçam, fazendo com que sejam movimentos discursivos que promovem ou não sua existência ou execução.

Levamos todo o dia do encontro na atividade, o que fez com que deixássemos para o dia seguinte as elaborações sobre o material e os processos de sua construção. Essa produção, que iniciou nossos encontros daquele mês, acabou sendo retomada em outros momentos, posteriores à finalização do nosso evento. Conforme sua relevância, esses momentos são tratados no decorrer desta análise.

24 de julho de 2019

O segundo dia de encontro estava previsto para a revisão sobre o dia anterior, para a problematização das práticas escolares e dos fundamentos legislativos para a educação escolar indígena no Brasil.

Estavam presentes naquele dia: Sílvio, Mayara, Olívia, Neiva, Isaque, eu e um aluno-bolsista do Coletivo Ecologia de Saberes.

A análise deste encontro organizou seus conteúdos em tópicos temáticos. A partir deles, apresento os excertos do diálogo que se construiu e as considerações relevantes.

O primeiro conteúdo está relacionado com a emersão de conhecimentos sobre língua(gem), a partir da reflexão sobre a construção e os conteúdos da Yvyra Ayvu Rapyta:

Sílvio: Ayvu rapyta.

Olívia e Sílvio falam em Guarani.

Olívia: Que a linguagem sempre a gente usa em vários... a gente usa em todos...

Fernanda: Isaque, o que você acha? Porque em todas essas atividades se usa a linguagem.

Isaque: Uhum. E?

Fernanda: E? (Risos) Te satisfaz essa resposta ou não?

Isaque: Ainda não.

Fernanda: O que você tiraria se a árvore fosse tua?

Isaque: Se fosse minha? Tiraria 'cachimbo', 'casa'; 'cartografia', 'pão', 'sala', 'educação física'. Isso.

Fernanda: Por quê? Achou que ia ser fácil... só tirar né.

Isaque: Porque pão é alimento, não é uma palavra. É um objeto físico.

Mayara: Mas quando a gente pensa na linguagem, a gente pensa também no poder de ler e escrever. Ontem a Neiva falou um negócio legal: se a gente não soubesse nem ler nem escrever, nem o pão a gente conseguiria fazer.

Isaque: Então, aí que entra aqui: escrever, ler (aponta para o tronco). Pra fazer pão tem que escrever, né? Tem que ler. Pra saber o ingrediente. Não adianta você fazer direto o pão sem saber nada.

A partir da revisão da construção da árvore, os professores negociam entendimentos sobre o que todos os conteúdos relacionados nela tinham a ver com linguagem. Do excerto, pode-se compreender que para os professores, naquele momento, i) todos os conteúdos eram atravessados pela linguagem, podendo esse entendimento ser relacionado com o caráter social da linguagem levantado na fundamentação teórica desta tese; ii) linguagem é considerada em íntima relação com escrita e leitura. Foi curioso perceber que práticas que não necessitam necessariamente da escrita e da leitura para acontecer, naquele momento tiveram uma direta relação estabelecida.

O próximo excerto explicita a emergência da contraposição entre linguagem e língua, num exercício de pensar a partir da língua guarani, mas que acabou elaborado em português.

Fernanda: Se a gente pensar em guarani: língua e linguagem, tem diferença?

Isaque: linguagem é a palavra que a gente fala e a língua é... isso aqui ó (mostra a própria língua)

Todos riem.

Fernanda: Então, linguagem, se a gente traduzir no guarani...

Olívia: Linguagem eu acho que é de vários. E daí língua só que a gente usa: mbya, kaingang, xokleng, não sei quê...

Neiva: Eu entendo a mesma coisa.

Fernanda: Então a língua, ela tem a ver... ela é uma parte da linguagem?

Isaque: Sim

Mayara: Pra mim a língua, assim, é tipo um código, né, e a linguagem é a forma como você usa ele, é a forma como você comunica. Porque, às vezes, tem uma língua, mas ela é utilizada na linguagem de formas diferentes, né. Que nem, tipo, o guarani,

dependendo do território, ele é de um jeito né. Porque até o português, assim, tem o português indígena, que é o que vocês falam, tem o português brasileiro, tem o português da periferia, tem o português do sertão, porque daí isso muda também a linguagem.

Fernanda: mas será que não muda pra cada pessoa? E pensando língua como uma coisa, assim como o Isaque falou: pão é uma coisa no mundo. A língua é uma coisa no mundo?

Olívia olha pra Mayara e diz: não.

Os conhecimentos emergentes relacionaram as línguas como existentes a partir do confronto entre diferentes práticas de uso da fala (e da escrita), relacionadas a grupos étnico-culturais e contidas dentro de uma dimensão maior, a linguagem. Estes conhecimentos se aproximam de alguns dos entendimentos expostos na Fundamentação Teórica desta tese, em que diferentes recursos semióticos são compreendidos sob o conceito de linguagem, enquanto a língua se relaciona a práticas verbais e é intimamente associada à determinação identitária cultural.

Ademais, há a diferenciação sobre língua ser um código e a forma em que ele é usado representa a linguagem. Nesse sentido, a linguagem estaria relacionada à prática verbal, mas se expande para uma dimensão performática.

Finalmente, a partir da comparação com o conteúdo levantado anteriormente sobre a construção do pão através da linguagem, questiono sobre a materialidade da língua. Considero que a pergunta tenha sido mal elaborada e resposta poderia ter sido colocada sob questionamento para a investigação sobre alguns dos conhecimentos que aparecem na literatura. A oralidade é, por vezes, relacionada à sua materialidade como frequência sonora e a escrita também é identificada a partir de seu caráter palpável. No entanto, não fui capaz de desenvolver aquele questionamento e acabei introduzindo outro conteúdo na sequência: a reflexão sobre a relevância daquele debate na prática.

Apresento neste momento, portanto, os excertos que se relacionam com a emersão de conhecimentos relacionados à educação linguística.

Fernanda: E por que a gente tá discutindo tudo isso? Qual é a importância pra cá, pra prática de vocês, discutir o que é língua, o que é linguagem, que diferença faz no dia a dia?

Silêncio

Fernanda: Pra que que se dá aula aqui de língua guarani, de língua portuguesa, de língua espanhola? Por quê? Pra quem?

Silêncio

Fernanda: Quando a gente ouve só o barulho da garrafa térmica é porque tá feio o negócio.

Todos riem.

Fernanda: Vocês crescendo enquanto crianças, vocês ouviam os mais velhos falarem sobre a língua ou falarem sobre as coisas do mundo na língua?

Neiva: Na língua e com língua.

Olívia: Na oralidade também.

Fernanda: E daí... Ensinar língua dentro das práticas juruá, assim como eu, a Mayara, o Juan, aprendemos lá nas nossas formações: mostrar que 'ensinar' é um verbo, 'língua' é um substantivo e por aí vai. Isso, pra gente, em muitas práticas, é ensinar língua. Só que tem uma diferença entre você ensinar língua estrutura e você ensinar o mundo através da língua. No modo tradicional, no Nhandereko, vocês encontravam professores 'de língua'?

Isaque: De língua onde? Na escola?

Fernanda: Não, fora da escola. Vamos pensar na comunidade guarani.

Neiva: Não, sempre o Seu Marcolino, sempre os mais velhos.

Fernanda: E como que eles ensinam língua?

Isaque: Como? Na verdade, sempre explica como o nome das coisas, dos animais, das plantas, de como se pronunciava, coisa assim. Então, também explicava como o mundo acontecia através da oralidade. A gente não pode negar que os mais velhos já se preocupavam com a linguagem.

Fernanda: Posso escrever isso aqui? (Escrevo no quadro) Qual que era o objetivo dos mais velhos em se preocupar com a linguagem e ensinar dessa forma como eles ensinam? O que eles queriam com isso?

Isaque: Acho que o principal estudo era preservar mesmo a linguagem, a nossa cultura mesmo.

Sílvio: a permanência da língua, né.

Mayara: A língua, ela tá correndo risco? Em outras comunidades, assim...

Olivia: Em algumas já não falam mais.

Isaque: Na verdade, sim, tá correndo muito perigo a linguagem.

Mayara: Perigo de quê?

Isaque: De se perder, porque as crianças de hoje já nascem com celular na mão. Só tá escrito em português, em inglês, já não fala mais língua guarani, língua caiçara, que a comunidade caiçara tem seu próprio linguagem também, os pescadores também já perderam a própria linguagem também, os pescadores já tinham a própria linguagem de se comunicar, de explicar do mundo, já se perderam. Com a chegada da tecnologia, só tem português ou inglês.

Fernanda: E as práticas hoje em dia da escola, vocês acham que elas favorecem o quê? Qual que é o objetivo delas? Se a gente tem um objetivo aqui, né, dos mais velhos, de fortalecer e de permanecer... a língua, o Nhandereko... E esse me parece, pelo que eu já ouvi de vocês que é o objetivo de todos vocês, né, por isso que a comunidade é tão coesa, tão enfática e tão forte em trabalhar a língua. Mas, as práticas da escola, elas tão de acordo com isso aqui? Da escola como um todo, não só de vocês.

Neiva: Se a gente pensar em todos, eu acho que não.

Fernanda: Por que não? O que você acha que tá dificultando que isso daqui aconteça?

Neiva: É que tem algumas aldeias, eles trabalham mais com... com os conteúdos que vêm de fora.

A introdução da reflexão sobre a decorrência daqueles diálogos precisou ser reformulada, o que levou a um foco sobre as práticas tradicionais de ensino linguístico. Pode-se compreender que na cosmologia Guarani, o ensino linguístico se dá no sentido da nomeação do mundo, da construção do modo de ser através da linguagem. As práticas educativas, predominantemente orais, prezam pela preservação e permanência da língua. Este conhecimento dos mais velhos, exposto naquele momento pelos professores, pode estar fundamentado no fato de que para a cosmologia Guarani, a linguagem faz parte do processo de criação e manutenção do mundo e a língua guarani é um desdobramento divino que permite a comunicação espiritual. Assim, a preocupação com a manutenção da prática linguística é uma preocupação com a manutenção dos fundamentos do modo de ser Guarani, o Nhandereko.

Estes entendimentos também podem ser reforçados pelos conhecimentos emergentes no diálogo com Laércio, tratado anteriormente nesta análise. O abandono da língua está atrelado ao abandono de formas de ser Guarani, o que revela ser pertinente, mais uma vez, a defesa de Graciela Chamorro sobre a relação entre prática linguística e identidade cultural no mundo Guarani.

As práticas contemporâneas reforçadas pela introdução da escola e sua tradição calcada no pensamento abissal, revelam ir contra a manutenção deste conhecimento nas

comunidades. Conforme denunciam os professores, desde Laércio até os outros participantes naquele momento, a língua guarani está perdendo força nos territórios a partir da suplementação de sua prática por práticas em língua portuguesa ou outras línguas colonizadoras.

Assim, iniciamos, naquele momento, o diálogo sobre práticas educacionais, em uma dimensão mais ampla que as direcionadas à educação linguística, e suas relações com os direitos escolares indígenas conquistados nas últimas quase quatro décadas, a partir da Constituição de 1988.

Mayara: Então, eu vejo assim, né, que é uma coisa que é importante a gente pensar: qual que é a relação do indígena com o branco? E quando a gente pensa como que foi quando eles começaram a educar, a ensinar vocês, desde lá da espoca dos jesuítas, das missões religiosas, era muito com o intuito de civilizar, por acreditar, tipo, ah, o índio era um animal, né. Teve a parte dos jesuítas que eles aprenderam a falar a língua dos indígenas, tiveram alguns escritos, mas eles queriam fazer o quê? Queriam catequizar, queriam passara religião deles, né. Mas mesmo que eles tenham se apropriado da língua, sempre foi com o objetivo de dominar, né, não era um objetivo saudável, de valorização, de respeito com o próximo. Então, Isaque, eu vejo que quando a gente coloca na raiz o cachimbo, a questão da cultura, né, na raiz de uma arvore que fala de linguagem, é porque diante de tantos séculos de massacre, de falta de respeito com quem vocês são, hoje, pra gente fazer uma educação e pensar na escola e pensar num espaço de troca de saberes - porque a gente vai trocar saberes, né, eu ensino português mas aprendo guarani e assim vai - a gente tem que ter como uma base a cultura de vocês, que é respeitar quem vocês são, né. Quando a gente fala de Nhandereko, por exemplo, não tem como não falar do cachimbo. Eu vejo assim, dessa forma, assim. Que é a base. Mas ao mesmo tempo a gente tem que entender que não pode ficar só nisso, né. Que a escola dentro da comunidade também tem que trazer coisas que os alunos não vão aprender em casa nem na casa de reza, né. Então, a gente tem que traçar caminhos, né, pra construir o quê? Um diálogo saudável entre as duas culturas, né. Ontem eu até achei bem legal a Neiva, assim, ela querendo ler e escrever desde a raíz, assim, né, porque eu acredito que hoje vocês já são uma nova configuração do que os ancestrais de vocês foram. Porque na época deles a linguagem não era algo importante, algo essencial, mas hoje pra lutar pela terra, pra lutar pela saúde, pela educação, precisa minimamente saber ler e escrever. Eu acho também que a linguagem é um instrumento de luta, é um instrumento de resistência, um instrumento de vocês se posicionarem, conseguir dizer o que vocês querem, argumentarem, né, é uma forma de se posicionar no mundo do branco, também.

Isaque: Uma pergunta: Quem que foram que criaram a escola?

Fernanda: Pois é, foi o que a Mayara comentou também. Mas tem alguma forma da gente transformar essa escola numa escola pra comunidade e não contra a comunidade?

Isaque: Pra comunidade teria que mudar todo. Tudo. Não adianta só mudar uma parte. Uma parte sempre vai prevalecer a ideia do ocidental, porque na verdade, nós Guarani,

o indígena, já tem a escola, nossa própria escola. De outra forma. E qualquer espaço é escola. Qualquer espaço é escola. Mas na ideologia dos ocidentais tem um espaço físico pra estudar, um determinado assunto, tipo filosofia, ciência, química, tudo assim. E também os portugueses, em geral também, estuda uma parte, divide. Uma parte por parte, letra por letra. Mas nós Guarani, nós indígenas, não. A gente estuda tudo junto. Matemática, história, geografia, ciência, física, coisa e tal até... química a gente estuda. A gente tem um... totalmente diferente a forma de estudar física, química, matemática, história, linguagem também. A gente tem tudo, todas as matérias também. Mas de outra forma.

Silvio: O diferenciado, eu tava pensando, que eu acho que a partir do momento que você é educador tem que criar uma estratégia de não seguir aquilo que... não é necessariamente leis pra escola. Mas no papel tem que ter leis, né. Mas acho que a partir do educador que vai criando estratégia pra dar aula diferenciada. Acho que a pratica que é mais difícil. Tipo assim, eu vou falar aqui, vou fazer, mas na prática, talvez, é difícil. E... como na faculdade também, já tinha falado né, não é preciso seguir aquele conteúdo, é a partir de vocês que vão surgir aula diferenciada. Tem ido pra escola, na sala ou sair pro campo, eu acho que estratégia, é a prática que tá faltando. Falta muitas coisas pra ser educação guarani mesmo. Tipo assim, o ano passado quando eu comecei, há uns cinco anos, eu tinha pensado em levar os alunos fazer armadilha, na aula, não consegui. E é bom, assim, sair. Ter aula diferenciada, mesmo.

Fernanda: E se a gente pensar no currículo como ele tá hoje. Vamos pensar nas propostas curriculares de cada um de vocês. Vocês tão felizes com elas?

Neiva: Não.

Olívia: Não.

Fernanda: Não? Sílvio, tá feliz?

Sílvio: Eu tô muito feliz.

Todos riem.

Sílvio: Eu acho que não, né.

Mayara: Ah, eu vou desabafar um pouco, assim. Porque eu vejo que pra chegar nessa escola... porque se a escola que a gente tá hoje ainda tá num modelo branco.

Sílvio: Sim.

Mayara: É um modelo de desconstrução muito grande, porque acho que agora que vocês tão na universidade vocês conseguem, ainda que vocês tão num curso que tem uma pegada diferente, né. Porque quando eu estudei, né, a gente ensina de um jeito e a gente acha que é só daquele jeito, a gente não consegue ver outras possibilidades, né. Isso que a Fernanda falou da gente tentar observar, ouvir, o jeito que o Guarani, né, o jeito que o Guarani ensina e tal, pra rever nossas práticas, é uma coisa bem importante. Mas acredito também que essa escola Guarani, ela vai acontecer a partir do momento em que eu não tiver mais aqui, que vocês estiverem aí, ministrando as aulas, organizando a escola, né. Isso é uma coisa que eu tenho bem forte em mim é que eu quero sair daqui.

Fernanda: A gente quer vir só pra comer xipá.

Todos riem.

Mayara: É, a gente pode até vir pra passear né, mas assim...

Sílvio: Mas a gente quer que você fique.

Todos riem.

Fernanda: E isso também é uma coisa que a gente tem que pensar. Porque, à princípio, a gente é radical. Ou o juruá tá lá e é ele fala o que tem que acontecer ou ele não tá. Só que as vezes, é isso, a gente a gente tem esse: não, mas pera, eu quero que você esteja.

Mayara: Mas eu vejo que, assim, que o se apropriar do espaço da sala de aula, né. Porque que nem, eu, eu acabo dando uma aula de português, né, falo português. Outra coisa que eu também acho que atinge muito, é assim, por isso que é importante essa questão da construção do Projeto Político Pedagógico, que é vocês baterem o pé pelo que vocês querem. Porque eu, eu fico numa sinuca de bico, quer dizer, que eu não sei pra onde que eu corro. Porque vocês querem uma escola que fortaleça o Nhandereko, que fortaleça a comunidade. Mas, ao mesmo tempo, essa escola tem que preparar vocês pra passar no vestibular, por exemplo, pra vocês enfrentarem uma universidade. Eu, enquanto professora, eu senti muito forte nesse último mês, nesses últimos dois meses. Inclusive, eu mudei totalmente a minha pratica de sala de aula, ceifando a minha criatividade, que eu sempre tentei ter aqui dentro, que era: vou ensinar português, vou pegar um texto, lá, de tal cultura indígena. Vou ensinar espanhol, pegar uma cultura indígena lá, um conto. Por que que eu fiz isso? Porque teve a Prova Paraná. Que são provas que o Governo, enquanto vê o índice aqui, né, eles vão ver a nota e aí eles vão conseguir dizer se naquela escola o aluno tá aprendendo ou não. Por isso que eu acho importante esse currículo, o PPP, pra vocês se fortalecerem, né. Pra gente não importa que os nossos alunos, né, os nossos filhos, tirem nota baixa nessa prova que o governo tá impondo, porque esse conhecimento é o branco que tá impondo. Pra gente importa outro tipo de conhecimento, outro tipo de ensino, não é prova. Então isso é uma coisa que assim, eu, eu até vou desabafar no dia da reunião do PPP, que eu senti isso muito forte dentro de mim, que é assim. Inclusive, eu comecei a trabalhar classe gramatical, assim, com meus alunos.

Sílvio: Sim.

Mayara: É verbo, não sei que... Não que não seja importante, entende, mas eu comecei a pegar de uma forma mais... radical, assim.

Sílvio: Não, eu acho que dá sim.

Mayara: Porque é assim, ou é oito ou é oitenta. A gente não sabe pra onde a gente corre, né. É, não sabe ter um meio termo, porque a gente não tá tendo muito tempo pra isso, de estruturar, de que jeito que essa escola acontece. Vai ter aula todo dia ou não? Vai ter um dia da semana que vai ser só pros professores se reunirem? Todas essas coisas fazem muita diferença no processo, né. E eu acho bem complicado, assim. Até, é... Quando a gente vai estudar currículo, né, algumas traduções assim, é uma coisa bem complexa, né, bem difícil.

Sílvio: Sim.

Mayara: Mas algumas traduções de currículo dizem que é um caminho. Então é um caminho que você vai traçar, né, pra você ensinar aquilo que você quer pro seu aluno. Só também tem algumas dimensões, assim. Tem um currículo oculto, que é um currículo que a gente não vê dentro da escola, que tem base num ensinamento, que ele... esse currículo oculto tem base num ensino que não é um ensino, é... disciplinar de dentro da sala de aula. Muitas vezes é isso que vocês tão falando: que é o aprender em outros espaços, né. E isso é uma coisa que permeia muito também a sala de aula, a gente tem que trazer isso pra dentro da escola, né. A cultura, o ensinamento ancestral. E aí tem o currículo real, que é o que acontece dentro da sala de aula com nossos alunos e tem o currículo formal, que é aquele que a gente escreve e manda pra Secretaria de Educação. Que vai ter um monte de letra, lá, um monte de conceito, né...

Isaque: Eu acho que a melhor coisa a se fazer é reunir as pessoas, conversar com os pais, pra pensar as propostas. Porque os professores vão pensar de um jeito e vai que os pais vão querer que os professores ensinem outra coisa. Por exemplo: eu quero que os meus alunos aprendam sobre guerra fria. Mas os pais vão querer que o professor dê aula sobre indígena. E as crianças também vão querer. Eu quero que o professor dê aula sobre cultura Kaingang. E eu pensando lá no outro lado. Aí depois que a gente conversar com os pais, as crianças, aí a gente pode fazer um levantamento qual as principais ideias. Aí fica mais fácil pra gente propor ideias.

Todo esse diálogo se organizou em torno do conteúdo das práticas educativas e como a educação escolar nos moldes do pensamento moderno – positivista, sistemática, colonizadora – precisa ser radicalmente reformada para que seja alcançada a escola diferenciada prevista por lei no Brasil. Essa discussão reverbera o que Santos (2011) denuncia em relação aos espaços regidos pela ciência moderna e a marginalização e invisibilização de outros conhecimentos.

A educação tradicional Guarani não segue as mesmas diretrizes da educação escolar não indígena e para os professores a escola diferenciada seria alcançada através de práticas que não seguem os moldes juruá. No entanto, como Sílvio aponta, colocar em prática essas reformas sugeridas nas nossas narrativas permanecia um desafio.

Em escolas que permanecem muito brancas, como expôs Mayara e com o que Sílvio concordou, como construir uma interculturalidade que não perpetue as práticas colonizadoras? Ao que Isaque indica, o caminho estaria numa construção comunitária dialógica, colaborativa e pautada na autonomia. Essa metodologia, que culminaria com a elaboração dos documentos dirigentes da escola, tal como o PPP e os planejamentos pedagógicos tão debatidos anteriormente, permite resolver inclusive o ponto controverso também levantado no debate sobre a presença de não indígenas nos cargos

escolares.

Apresento, a partir de agora, os excertos que corresponderam ao nosso diálogo a respeito dos marcos legais conquistados para a educação escolar indígena e de fenômenos envolvidos em sua aplicabilidade.

Fernanda: É possível, legalmente, vocês terem exatamente essa escola que você tá dizendo. O que impede que essa escola exista?

Isaque: Eu acho que... a... é a falta de informação sobre os nossos direitos. Que tem livro sobre direitos indígenas, lá não sei aonde. Mas ninguém sabe. E também o pessoal já, o pessoal da cidade vem, com ideologia diferente, com ideologia de catequização e já vem impor a escola, dentro da comunidade. Em vez de tentar entender a forma de ensino dos indígenas.

Fernanda: Uhum... Eu sei que eu, especificamente, vim aqui, segregando esse tópico, né, linguagem. Tirando a linguagem de outros contextos, né. Isso, justamente pelo que você falou, porque é como o mundo juruá funciona, né. Separando, organizando, sistematizando. Mas o meu exercício, tanto pessoal quanto como professora, é buscar o caminho inverso. É olhar como a linguagem, a língua, os meus objetos de trabalho, que são até hoje meus objetos de trabalho, eles se parecem muito mais com essa árvore do que com isso aqui que a gente tá acostumando a ensinar (aponto pro quadro com a frase explicada gramaticalmente). Como que a linguagem, ela é, senão o maior eixo, senão o que passa tudo, é um deles. Pra mim, a linguagem constrói o mundo. É através do que a gente fala que a gente faz, que a gente constrói o mundo. E tudo isso ali (aponto para a árvore na parede) passa pela linguagem, segundo vocês. Como que a gente pode fazer pra que tudo isso que a gente discute aqui se transforme no mais próximo possível dessa forma de escola que vocês querem? Acho que por isso que foi bom a gente começar com uma coisa tão ampla. Acho que a gente não precisa ser tão específico como a escola demanda: planos de trabalho pra todos os dias, passo a passo (os professores riem), todas as atividades, o que os alunos vão fazer, dentro da sala de aula. Então, esse exercício, talvez principalmente pra nós, né Mayara, acabe sendo de se desfazer dessas caixas, desses lugares fechados e começar a ouvir realmente como que é a forma de ensinar Guarani, pra que a escola, mesmo sendo uma escola que veio de uma história de preconceito, de separação do indígena com a própria cultura, pra que a gente volte na nossa prática e pense uma coisa diferente. Pra o que a gente colocou aqui no cronograma como "propostas curriculares", pra gente pensar: tá, como são as propostas curriculares que têm hoje em dia? Elas são pro português e pro espanhol, né. Falando de linguagem. Pro guarani não tem. Por que que não tem? Ah, porque a SEED não lê em guarani. Mas isso é um documento que a SEED exige com um fundamento legal, pela Constituição, pelo RCNEI, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz que vocês podem fazer a proposta curricular que vocês quiserem. Se vocês quiserem dar aula de português, espanhol e guarani tudo junto, vocês dão. Se vocês não quiserem separar guarani, português, espanhol e quiserem dar aula de mundo, vocês podem ter um eixo, vocês podem ter uma disciplina na escola, que pode

chamar Nhandereko, que pode chamar o que vocês quiserem. Então, pensar essas coisas, passo a passo, pra que quem sabe um dia, né, Isaque, a gente chegue mais próximo de uma escola assim, pra que a gente não esteja aqui conversando sobre isso dentro da sala, pra que a gente esteja indo até a reserva pra conversar de outras coisas. Enquanto a gente ainda tá nesse entre-mundos, né, a gente repensa um pouco, né, o juruá para e fala 'o que que eu to fazendo?' e vocês cedem um pouco e dizem 'tá bom, vamo lá, vamo aguentar os juruá mais um pouquinho (professores riem), um dia quem sabe a gente converse um pouco melhor'.

Isaque: É pra explicar como chegar... chegamos aqui? (aponta pra árvore)

Neiva: Temos que construir um currículo.

Mayara: Mas, assim, falando a real, mesmo, o RCNEI, o Referencial Curricular das Escolas Indígenas, foi uma coisa realizada em âmbito nacional. Daí quando chega pro estado... o estado, ele não efetiva isso, ele não tem esse conhecimento. Então, por exemplo, quando a gente teve essa formação na semana passada aí, do pessoal vir enfiar a BNCC na gente, mostra o nível que eles não conhecem e quando eu fui falar sobre as línguas, sobre a gente trabalhar elas juntas, a mulher disse: ó, não pode, não tem como. Porque isso é um retrato que eles não reconhecem as escolas indígenas. Então, o fato da gente tá construindo um currículo aqui, né, da gente tá elaborando essas questões sobre língua, é ter a noção de que a gente tem que ensinar. É ter a noção do que a gente quer, que a gente vai ter que lutar e rebater. Então, quando vier aí o pessoal da burocracia, da secretaria, bate o pé no chão. É isso da minha comunidade, é isso do Guarani, é isso que a gente quer, sabe. Eu acho que isso tem que ser uma coisa bem forte, bem forte mesmo. E isso, realmente, isso que o Isaque falou, realmente, é conhecer os direitos. Por que que cinco anos que eu tô aqui na escola, a gente nunca teve uma formação com o RCNEI? O documento tava aí. Se você quiser ler, você que faça, né. Mas não é bem assim que as coisas se efetivam e funcionam, né, a gente precisa ter um acolhimento. Então muitas vezes a gente tem que contar com a solidariedade, muitas vezes do pessoal da universidade vir aqui, porque o pessoal da secretaria de educação nunca vai vir aqui fazer isso por nós, né. Então, tá aí um campo de disputa, assim, que a gente tem que traçar, bem forte mesmo. Quando eles vierem aqui, é pra aprender. Não é pra eles ensinarem nada não, é pra gente ensinar eles.

Neiva: Proposta curricular...

F: O que é uma proposta curricular? Pra que que serve isso dentro da burocracia da escola? Serve pra dizer aonde a gente quer chegar. Se perguntar pra vocês como pais: onde vocês querem que os filhos de vocês cheguem? Vocês não vão saber responder?

Sílvio: No topo.

F: No topo, né. O que que é o topo?

Sílvio: Qual a pergunta de novo?

F: O que é o topo?

Mayara: Tem que olhar na árvore.

Olívia: As conquistas.

F: Quais são as conquistas que a gente quer aqui?

Os professores falam entre si em guarani.

Neiva: Não podemos colocar: propostas curriculares indígena?

Mayara: Eu acho que dá pra gente colocar algum fundamento, né, que tem a ver com a raíz da árvore. O que que fundamenta essa proposta, né?

Sílvio: Não, eu acho que isso que a Neiva tá colocando seria o ideal, que vem a partir da raíz.

Neiva dá o caderno a Sílvio, que vai até ao quadro, pega um marcador e começa a escrever: TAPE NHEMBO'EA AGUÃ MBYAKUEPE GUARÃ.

Olívia: Eu escrevi: a educação escolar indígena deve ser do jeito Mbya guarani e no tradicionais para permanecer Nhandereko e a nossa língua. Linguagem, será?

Neiva: Língua.

As duas falam em guarani entre si.

Neiva: Fortalecimento de linguagem, ou língua, com práticas tradicionais.

Professores falam entre si em guarani, anotam coisas nos cadernos.

Mayara: Qual o objetivo?

Silvio: Deve ser: escola indígena deve ser do jeito mbya guarani.

O início do debate revela uma das grandes lacunas sistêmicas neste contexto: a reforma da educação escolar indígena está atrelada ao contato dos indígenas com seus direitos. Isso não significa apenas disponibilizar os materiais legislativos aos professores, pais, alunos etc. É uma questão sistêmica porque envolve o acesso à informação e também o trabalho sobre elas, as questões linguísticas, de letramento, o acesso a serviços jurídicos, as práticas nocivas de desinformação e de coerção.

A partir do resgate de Mayara sobre um dos inúmeros encontros pautados pela colonialidade empreendidos pelos órgãos públicos naquele território, fica evidente que a resistência e o enfrentamento são práticas necessárias para a aplicação dos direitos conquistados, assim como são feitas em relação à demarcação de territórios, também em relação à educação escolar.

A partir da minha justificativa ao fazer emergir nossas problemáticas de pesquisa e propor o tratamento daquelas inquietações, os professores concluem que para

alcançar o que estava sendo proposto através da árvore representativa, era necessária a construção de instrumentos de enfrentamento e determinação de aplicação de direitos, como os currículos.

Ao retomar o termo *propostas curriculares*, entramos num momento de negociação de ideias que organizaram alguns entendimentos do grupo sobre como deveriam ser elaboradas algumas das diretrizes escolares daquele contexto. O título, escrito por Sílvio a partir do caderno da Neiva, faz referência ao caminho do ensino Guarani. Os professores estabelecem, a partir disso, que os objetivos gerais das práticas escolares devem ser orientados para a permanência do Nhandereko e da língua guarani.

Embora estivéssemos num grupo restrito de representantes da comunidade e, para o efetivo desdobramento da construção das diretrizes escolares devesse haver, como enunciado por Isaque anteriormente, um compartilhamento e construções comunitários, era importante exercitarmos aquela prática entre os professores. A partir do que eles construíram, poderia haver a expansão da problematização. Os limites da nossa construção não envolviam apenas a contingência daquele momento, em que estávamos poucos em uma semana condensada de eventos educacionais, mas também envolveram a falta de engajamento nessa construção por parte de outros representantes da comunidade escolar e a não aderência às ideias decorrentes daqueles diálogos nos outros momentos promovidos pela escola.

Depois de um denso encontro de discussões, nos encaminhamos para o fim daquele encontro, no qual deveríamos negociar o encaminhamento daquela semana.

Sílvio: Acho que tá bom demais.

Mayara: Eu tô me segurando pra não tá falando muito pra não deixar vocês confuso. Porque às vezes a gente fala umas coisas meio estranhas, né.

Sílvio: É verdade. É muito verdade.

Todos riem.

Fernanda: É vice-versa, tá, Sílvio? Vocês também nos confundem.

Fernanda: Hoje serviu pra gente se confundir um monte, né?

Sílvio: Acho que serviu muito pra isso.

Todos riem.

Esse excerto achei relevante trazer para reforçar a análise sobre o processo de negociação que envolve, como apresentado por Santos, muitos desafios argumentativos. No encontro intercultural ao qual estávamos submetidos, muitas vezes acabávamos por não conseguir alcançar um entendimento compartilhado e por permanecer em dissenso, o que não implica necessariamente num fracasso do diálogo. Isso acontece por questões epistêmicas, mas também por questões linguísticas, como pode ser percebido pelo momento registrado entre nós. Nesse espaço de constante negociação, como apontado pelo autor anteriormente, os *loci* discursivos muitas vezes não são compartilhados e deixam de ser premissas da argumentação para se transformarem em argumentos.

Fernanda: E daí: mantemos isso aqui? (aponto para o cronograma). Deixamos isso aqui (programação do dia seguinte) pra um outro momento? Trocamos? Porque assim, isso aqui (mostro a proposta do ateliê do dia seguinte) é especificamente pra trabalhar o ensino de escrita e leitura. Se isso aqui não faz parte disso aqui (e relaciono esse ateliê com as propostas curriculares), não tem sentido a gente fazer.

Mayara: Eu acho que é importante, assim, isso ajuda a gente a se fundamentar, pra daí elaborar a proposta. Acho que é isso que eles querem, também.

Fernanda: A proposta amanhã era assim: como a gente tá com essa árvore especifica sobre a linguagem, como apareceu nas outras árvores muitas questões sobre a linguagem, como uma dessas funções da escola é o ensino da escrita e da leitura pra que vocês possam transitar entre os dois mundos...

Isaque: Uhum

Fernanda: E como teve a demanda desse momento "formativo", por assim dizer, pra que eu trouxesse o que eu podia fazer, né, pelo comunicado pra mim há um tempo atrás, a ideia era a gente trabalhar uma das técnicas possíveis de ensino de leitura e escrita. Era que amanhã a gente se reunisse e eu trouxesse um material pra que na sexta-feira a gente trabalhe com as crianças. Porque isso aqui é um tiquinho da questão (aponto para o plano do dia seguinte). Isso aqui é a árvore inteira (aponto pra temática do dia em que estávamos). São vocês quem decidem.

Neiva: Podemos continuar ali. 25, 26 e 27.

Mais alguns momentos de discussão entre eles e começam a sair da sala, o que eu entendi como fim da negociação.

Numa busca pela constante revisão metodológica, eu levantei a pertinência de continuarmos com a oficina do dia seguinte para a apresentação da didática da leitura pela via direta. Minha elaboração daquela oficina foi justificada no meu enunciado pelas minhas elaborações sobre os conhecimentos emergentes até aquele momento e pelo

questionamento reflexivo sobre o que eu, como jurua, poderia levar àquele espaço que contribuísse para o alcance do que estava sendo reivindicado. Mesmo ao receber um primeiro retorno sobre a revisão que apontava para a manutenção do nosso calendário, achei necessário reforçar o questionamento. Ao defender pela continuação do planejado, Neiva verbalizou o que os outros professores fizeram por outra via, finalizando a discussão e saindo da sala.

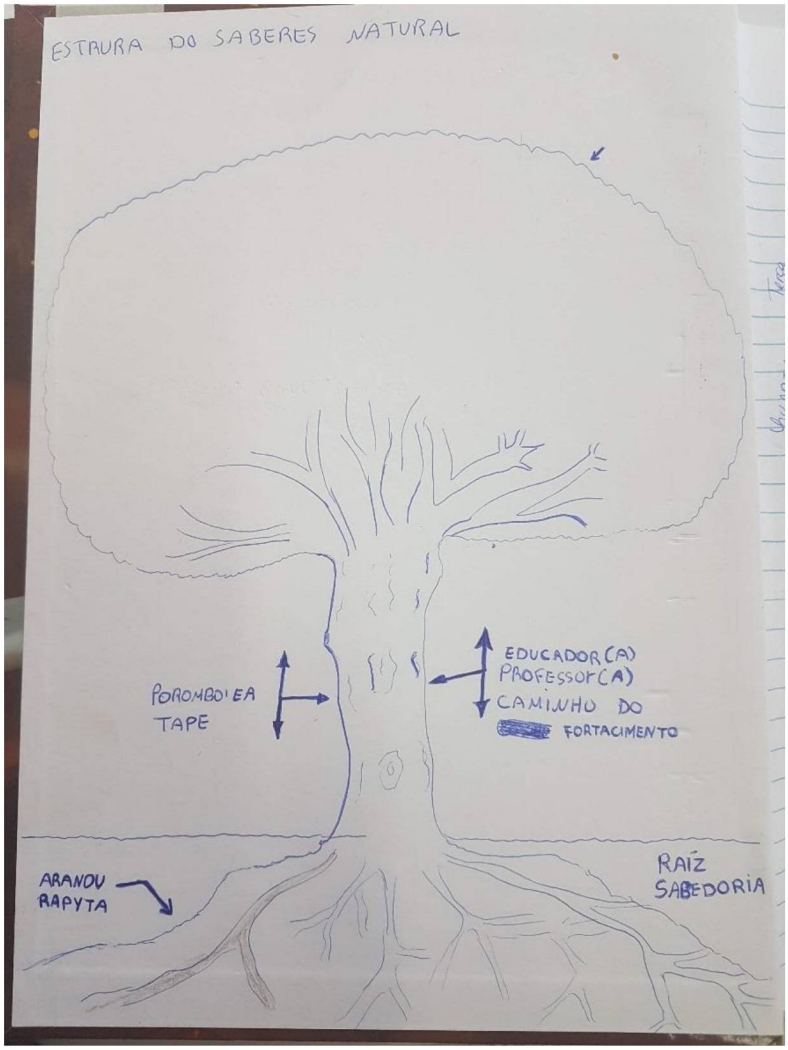
25 de julho de 2019

No dia seguinte, estavam no encontro: Mayara, Sílvio, Olívia, Isaque e dois alunos-bolsistas do Coletivo Ecologia de Saberes. Reuniu-se conosco, também, Seu Marcolino.

No início do encontro, Sílvio me buscou para mostrar um texto multimodal elaborado por ele que sintetizava, no seu entendimento, as discussões até o momento.

Sílvio se dedicou à construção de uma árvore que representa a *estrutura do saberes natural*. Assim, pode-se implicar que este texto organiza as discussões elaboradas até aquele momento, unindo o recorte sobre linguagem e o que havíamos discutido sobre currículos. Na raiz da árvore, estão contidos os fundamentos teóricos: a sabedoria, em guarani *arandu rapyta*, numa referência ao etnoconhecimento. O tronco, enquanto caminho metodológico, está conectado ao trabalho de educadores e professores, em guarani *porumbo'ea*, que por sua vez estão ligados ao caminho, *tape*, do fortalecimento. Essa elaboração ainda não se dedicava aos objetivos, às conquistas, representadas pela copa da árvore.

Figura 10: Texto Multimodal Estrutura do Saberes Natural de autoria de Sílvio de Quadros



Fonte: QUADROS, 2019

Além deste momento inicial em que Sílvio me apresentou seu texto, Olívia também se aproximou de mim para contar que na tarde anterior havia elaborado com as turmas do 4º e 5º anos uma árvore representativa também. Como não houve registro da atividade, o que é possível relatar está relacionado com a narrativa dela naquele momento privado.

Olívia disse que a árvore que construiu com sua turma foi intitulada Tape Arandu Rapyta. Isso sugere, assim como o texto de Sílvio, uma elaboração já mais refinada, a partir do das discussões do dia anterior sobre currículo. Isso porque o título sugerido pela Neiva, escrito por Sílvio no quadro, no dia anterior, fazia referência à *tape*, um caminho. Outra questão foi a substituição de *ayvu*, na primeira árvore explicitamente conectado à língua(gem). Na elaboração de Olivia com as crianças, eles empregaram *arandu*, que tem um sentido de *sabedoria*, mas que, de certa forma se

aproxima da linguagem porque sua referência etimológica, segundo Olívia é *saber ouvir*. Assim, pode-se implicar que a elaboração de Olívia também unia as duas discussões até então realizadas: a árvore e as discussões sobre currículo, comportando uma dimensão educacional mais holística.

Assim, no quadro, contrapusemos estas duas elaborações: TAPE ARANDU RAPYTA e TAPE AYVU RAPYTA. Através de flechas que retroalimentavam os conceitos ARANDU e AYVU, ilustramos a conexão recém discutida aqui.

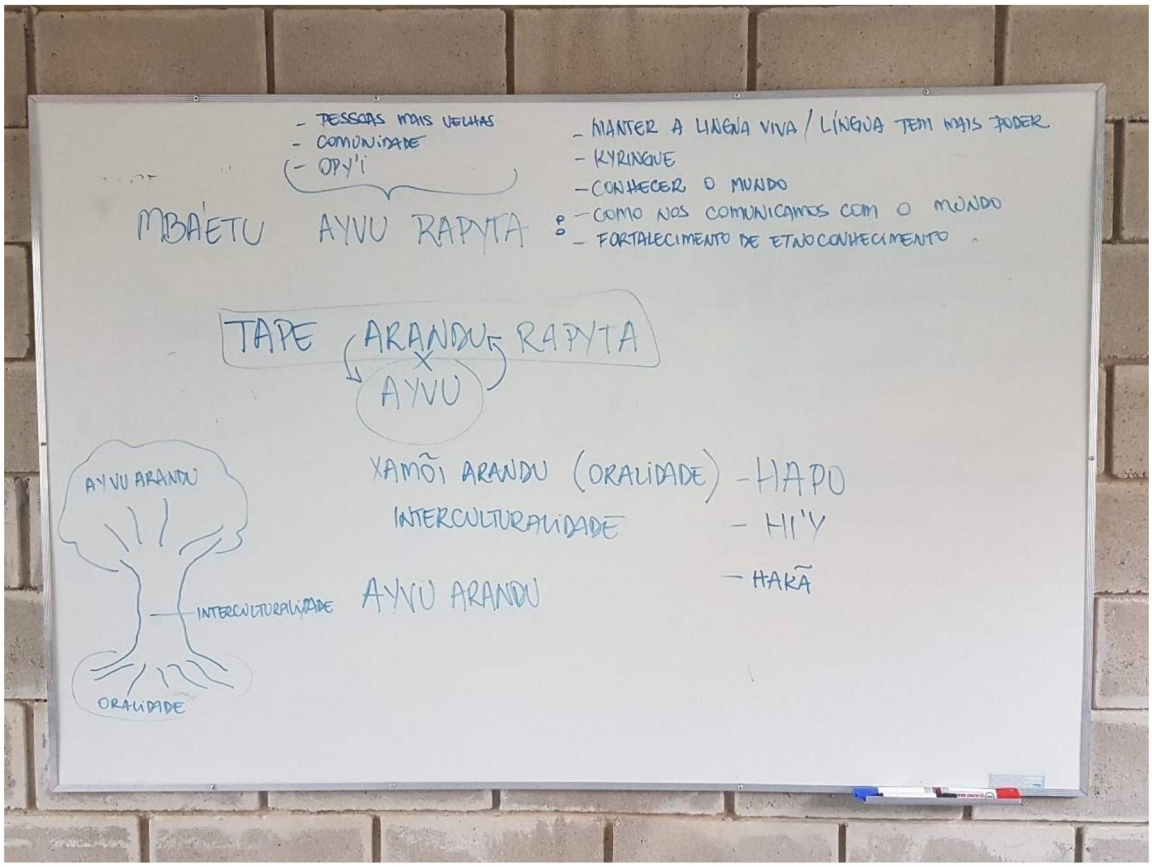
Ainda no quadro, esquematizamos uma estrutura de três partes: HAPO - raiz; HI'Y - tronco; HAKÃ - copa. O exercício foi elaborar, a partir de tudo que havia sido trabalhado até então, inclusive o texto de Sílvio e a atividade de Olívia com as crianças, uma síntese.

Os professores discutiram entre si em guarani e identificaram os componentes para cada parte, para que eu colocasse no quadro. Foram eles: *xamõi arandu/oralidade*, no tópico raiz; *interculturalidade* no tronco; *ayvu arandu* na copa. Com isso, confirmou-se que as raízes da Yvyra Ayvu Rapyta, a árvore construída no primeiro dia, continha os fundamentos do Nhandereko, dos quais se destacam os mais velhos e a oralidade. Sobre o tronco, também ficou exposto o caráter predominante dos fenômenos que conjugam os dois mundos como o caminho para o alcance dos objetivos. Estes, por sua vez, foram sintetizados como a sabedoria da linguagem ayvu, que mantêm os conhecimentos do povo guarani e também se expande através da interculturalidade.

No encontro anterior, havíamos escrito no quadro uma pergunta que não chegou a ser discutida: MBA'ETU AYVU RAPYTA, *o que é Ayvu Rapyta?* Naquele dia, ela foi retomada no quadro. Novamente, os professores negociaram entre si em guarani e apenas me diziam quando haviam concordado com a resposta.

As respostas levantadas pelos professores foram: i) manter a língua viva/língua tem mais poder; ii) kyringue; iii) conhecer o mundo; iv) como nos comunicamos com o mundo; v) fortalecimento de etnoconhecimento.

Figura 11: Quadro de elaboração da pergunta Mba'etu Ayvu Rapyta



Fonte: FELIX, 2019

Logo depois de elencarmos aqueles sentidos para o conceito de Ayvu Rapyta, Seu Marcolino entra na sala.

Depois de um breve momento de silêncio para que ele se acomode, peço para Olívia contextualizá-lo. Ela fala em guarani com Seu Marcolino e faz referência a elementos do quadro e da árvore do primeiro dia colada na parede.

Compreendi que ela conta que elaborou com as crianças também uma árvore e depois de algumas frases em guarani diz, em português: caminho para a sabedoria da linguagem.

Seu Marcolino repete algumas palavras que estão no quadro e faz algumas perguntas em guarani para Olivia, que responde também em guarani.

Fazem, nesse momento, referência ao título TAPE ARANDU RAPYTA e Olívia menciona, novamente, o trabalho com as crianças na tarde anterior.

Ela se senta e todos ficam em silêncio enquanto Seu Marcolino elabora alguns pensamentos sozinho, repetindo algumas palavras que estão no quadro.

O próximo excerto corresponde ao momento de validação pelo xamoĩ dos conhecimentos que vinham sendo elencados no diálogo e expostos no quadro.

Silvio: No caso, ali, MBA'ETU AYVU RAPYTA, é... a pergunta é o que tá perguntando ou o significado de ayvu rapyta?

Fernanda: O que a pergunta tá perguntando.

Seu Marcolino: Mba'etu... é uma pergunta. Mba'etu ayvu rapyta

Sílvio: Eu acho que... como a gente já respondeu já esses... mas tudo a gente... mas... seria o ideal a... se fosse o significado, seria o... valeriam esses pergunta. Não quer dizer que tenha, mas tem tudo a ver. Como colocou mba'etu ayvu rapyta, AYVU RAPYTA são: pessoas mais velhas; casa de reza; de preferência comunidade em si também, né.

Fernanda: Xamoĩ e xary?

Sílvio: Sabedoria são eles e a comunidade.

Fernanda: Você falou uma outra coisa.

Sílvio: OPY'Í. Como eu penso, AYVU RAPYTA seria isso.

Olívia fala em guarani.

Sílvio se dirige a Seu Marcolino em guarani.

Seu Marcolino responde em guarani.

Sílvio diz: Tá certíssimo agora. Com xamõi a gente vai...

Fernanda: Tá aferido? Confere, Seu Marcolino?

Seu Marcolino: Sim

Essa sistematização do que significa Ayvu Rapyta faz emergir alguns conhecimentos relevantes ao nosso processo de desenvolvimento da hermenêutica diatópica. Ayvu Rapyta aparece, na obra de Timóteo Popygua exposta no início do capítulo 2, como as belas palavras surgidas com a criação do mundo por Nhanderu, parte do seu próprio desdobramento e a partir das quais surge a língua guarani. Na obra homônima do antropólogo Léon Cadogan, está relacionada ao fundamento da linguagem humana e representa o compilado de narrativas míticas organizadas pelo autor para apresentar a experiência religiosa guarani mbya. Na definição organizada pelo grupo e aferida pelo xamoĩ, alguns fenômenos e dimensões são reforçados, enquanto outros são expandidos. Os professores relacionam este conceito com a forma através da qual conhecem o mundo e se comunicam com ele. Alinham-se, portanto, com

as narrativas indígenas expostas no capítulo 1 e com os entendimentos sobre sociolinguística expostos no capítulo 5, que compreendem a construção discursiva do mundo. Os fundamentos da prática de Ayvu Rapyta se encontram personificados pelos últimos levantamentos de Sílvio, os mais velhos, a comunidade como um todo e a casa de reza, epítome da prática desta linguagem. Os outros conceitos: fortalecimento de etnoconhecimento, manter a língua viva/língua tem mais poder e kyringue, as crianças, podem ser compreendidos como os objetivos de se manter viva Ayvu Rapyta. Sem essa prática, perdem-se conhecimentos, perde-se a língua e o foco de fortalecimento deve ser orientado para as crianças, que acabam por ser responsáveis pela sua manutenção ou abandono futuros.

Demos sequência ao planejamento do encontro e, após aferidas as reflexões, iniciamos o trabalho da oficina de Leitura pela Via Direta. O texto que segue será composto por comentários que julguei relevantes durante a oficina, por registros dos materiais produzidos e por análises e intervenções que se relacionam com esses materiais.

Fernanda: Então, pra mim, faz sentido que eu esteja aqui no máximo pra isso aqui, né (aponto para o tronco que diz interculturalidade). Eu acho que a proposta de hoje, da gente trabalhar com escrita e leitura é pra que se chegue nisso aqui, ayvu arandu, através disso aqui, interculturalidade ou, como vocês disseram, caminhar pelos dois mundos. A proposta é que hoje a gente elabore esses exercícios que são chamados "Lições de Leitura", porque é um evento pra trabalhar a leitura e que depois a gente converse o que fez sentido, o que não fez sentido, pra que a gente trabalhe no dia seguinte com as crianças. Hoje a ideia é a gente seguir nesse caminho e elaborar uma forma de trabalhar com escrita, com leitura, através da literatura nativa. Eu fiz uma apresentação em slides e a ideia é a gente ir trabalhando ela juntos, conforme ela se desenvolve. Eu resolvi fazer assim a apresentação porque é uma das possibilidades que vocês têm de trabalhar com as crianças. Aqui na escola tem o computador e o projetor. "Ah, não sei montar uma apresentação". Não tem problema, além de ser só uma das possibilidades, isso também é uma habilidade que se desenvolve. Eu achei que já que estamos falando de linguagem para os olhos, eu resolvi usar como ferramenta.

É necessário esclarecer que os slides foram elaborados a partir de um material construído e disponibilizado pessoalmente pela Prof. Lúcia Cherem. Como trabalhamos juntas na Associação Ler.com[56], os materiais utilizados na oficina fazem parte de um repertório pedagógico anterior à pesquisa.

[56] https://www.atados.com.br/ong/lercom-associacao-de-leitura-e-escrita

Justifiquei para o grupo, novamente, minha intenção com a oficina daquele dia. Trabalhamos em cima de 28 slides, no total. Alguns eram direcionados à discussão teórico-metodológica sobre a didática da Leitura pela Via Direta e do dispositivo da Lição de Leitura e outros foram para colocar em prática o próprio dispositivo com os professores. Trabalhamos a partir do conto O Jabuti e a Onça, de Daniel Munduruku (2007). Os professores percorreram a atividade como se fossem alunos em contato com o texto durante uma Lição de Leitura e eu incluí, durante as atividades, aportes teóricos ou metodológicos que pretendiam expandir as possibilidades de exploração daquele e de outros materiais para quando fossem desenvolver ações por conta própria.

Como já explicado no capítulo 5.3.1 da Fundamentação Teórica, o dispositivo da Lição de Leitura pretende partir diretamente de um texto para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. São criadas interações entre o leitor e o texto para que o leitor construa seus sentidos consciente de que emergem da interação entre ele e o texto, para que compreenda quais recursos cognitivos, cosmológicos, linguísticos e metalinguísticos utiliza para a criação dos sentidos e para que desenvolva a escrita de outras narrativas a partir do texto trabalhado. Embora eu esteja tratando aqui o que é concebido na literatura como uma Lição de Leitura, os fundamentos teórico-metodológicos desta abordagem se aproximam intimamente da didática da Intercompreensão e os princípios e objetivos recém citados podem ser encontrados também nas propostas dessa didática de ensino e aprendizagem de línguas.

Embora estivéssemos tratando de uma Lição de Leitura sobre um texto literário, acreditei ser relevante a expansão do entendimento sobre leitura, alinhado aos conceitos freireanos de leitura do mundo. O excerto seguinte explicita este argumento numa interação entre Sílvio e eu e a figura em seguida expõe o slide sobre o qual trabalhamos para elaborar a concepção de que o sentido não está no leitor nem no texto, mas emergente da interação entre eles.

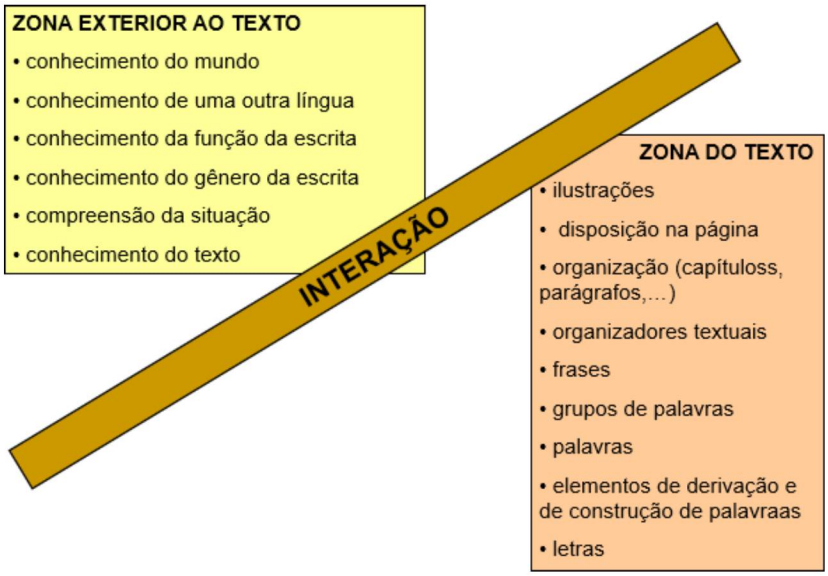
Fernanda: O texto não é só a palavra escrita. Tudo isso que a gente fez é um grande texto (aponto para a árvore). Tudo que a gente olha, percebe... Isso aqui é um texto (aponto para o slide), mas a forma como eu me visto também é um texto, a forma como eu me movo é um texto.

Sílvio: A forma de eu olhar alguém, você, é um texto.

Fernanda: A forma como você olha pra mim é uma leitura desse texto. E sai aqui ó (aponto para a barra no slide que diz interação). Você, com todos os teus

conhecimentos daqui, e eu trazendo esse texto, você faz um sentido sobre isso. Mas Pensando no texto com a linguagem escrita alfabética, a gente normalmente se prende muito ao que tá escrito quando vai ler e a gente esquece que o trabalho da narrativa escrita é muito mais amplo. As ilustrações, a disposição na página, porque o texto tá no alto da página e não embaixo... tem autores que trabalham com a forma. A forma na página também é uma informação pra gente entender o que o autor estava dizendo. A gente tem um exemplo aqui de um livro do Olívio Jekupé, do Tekoa Krukutu. Aqui ó. Por que a ilustradora escolheu colocar as palavras aqui? Porque o desenho que ela usou dá a entender uma fala saindo da boca no vento. Então todo o movimento, a disposição na página, a disposição no texto, os organizadores textuais, o parágrafo, o travessão, tudo isso também é um conhecimento a se adquirir e também faz parte de como a gente lê.

Figura 12: SLIDE 4 Jaroayvua Porumboe'a



Fonte: FELIX, 2019

Um dos princípios desta didática é a interação entre o leitor e o texto ocorrer de diversas maneiras durante a leitura. Não apenas em relação à leitura das palavras e outras informações textuais propriamente ditas, mas também em relação à mensagem. O leitor cria hipóteses para o desenvolvimento daquela história que vão sendo confrontadas conforme entra em contato gradual com o seu desenvolvimento. Uma vez que os sentidos emergem da interação, o importante para esta abordagem é trabalhar com o leitor a compreensão de por quê ele constrói aqueles sentidos e não outros. Nesse sentido, o conceito de interpretação certa e errada fica fluido e diferentes sentidos podem emergir de um mesmo texto. Para o professor, nem sempre é evidente a

possibilidade de construção de múltiplos sentidos e a problematização desse paradigma vêm, muitas vezes, com surpresa. Sobre isso, exponho, mais uma vez, uma interação a partir de um questionamento do Sílvio.

Fernanda: O objetivo é que a gente não entregue as coisas logo de cara. O objetivo é criar uma espera, uma expectativa, uma curiosidade nas crianças, porque elas vão fazendo parte da história. Quando elas vão tentando decifrar, assim como vocês tão fazendo, aos poucos a gente vai mostrando pra ela como você entendeu isso.

Sílvio: E... quando tem assim, a ilustração. Faz parte da apresentação, assim. E quando o aluno faz leitura diferente, não é... correto mesmo, então? Tipo assim, não precisa daquele que o professor quer. Depende deles fazer a leitura de forma que eles... né?

Fernanda: Na minha opinião, é muito rico quando a gente escuta de um aluno outra interpretação que a gente não tinha pensado.

Sílvio: Uhum. Sim, eu não tinha pensado. Só queria que falasse do jeito correto mesmo.

Fernanda: O mesmo que a gente quer, né?

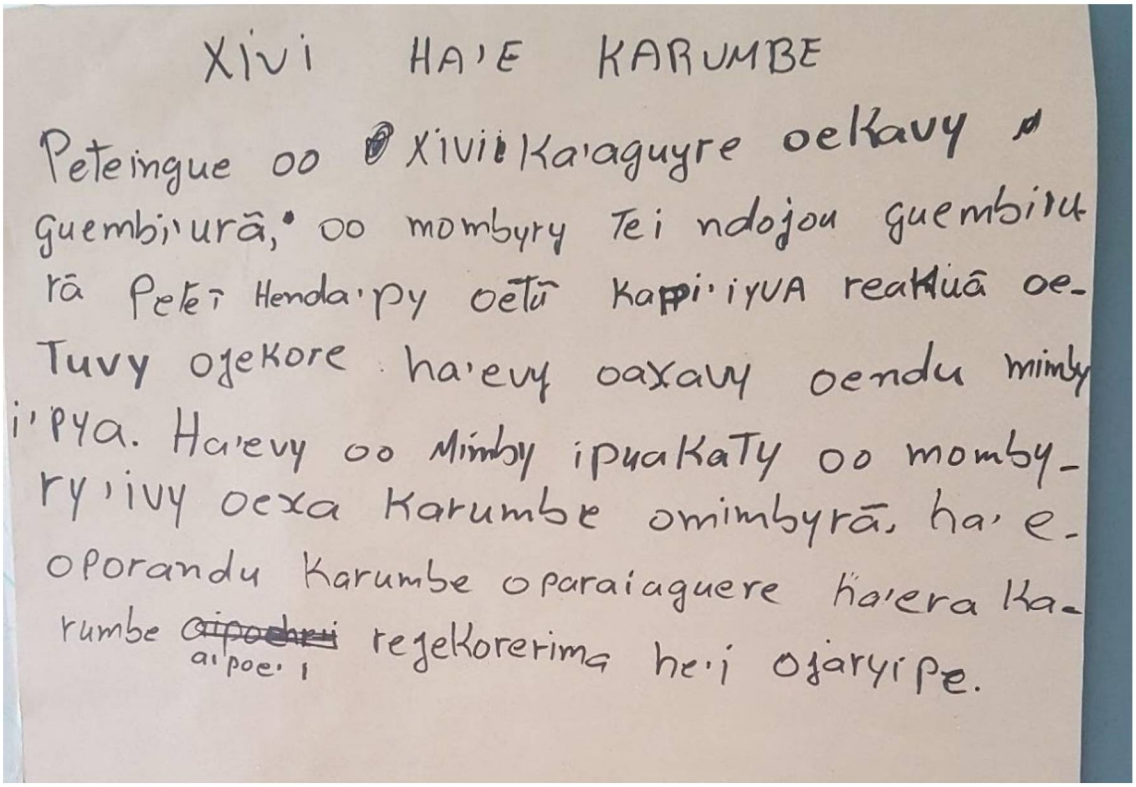
Sílvio: Uhum.

Fernanda: Mas eu acho que as coisas vão mudando e acontecendo conforme as pessoas vão pensando diferente. Essa possibilidade de abrir pras crianças deixa elas com um sentimento de: eu também posso criar, eu também posso interpretar. E não sempre eu tenho que entender o que o professor quer.

Sílvio: Uhum.

Na sequência, os professores foram convidados a recontarem o trecho da história ao qual haviam sido apresentados. O conto, em português, foi escrito pelos professores em guarani e serviu para o trabalho com as crianças no dia seguinte, que continuaram a história no mesmo cartaz.

Figura 13: Produção escrita Xivi ha'e Karumbe Porumboe'a


XIVI HA'E KARUMBE

Peteingue oo XIVI Ka'aguyre oekavy guembi'urã, oo mombyry Tei ndojou guembi'urã Peteĩ Henda'py oetũ kappi'iyva reakuã oe-Tuvy ojekore ha'evy oaxavy oendu mimby i'pya. Ha'evy oo Mimby ipuakaty oo momby-ry'ivy oexa karumbe omimbyrã, ha'e-oporandu karumbe oparaiaguere ha'era ka-rumbe ~~oipodhrui~~ ai'poe'i rejekorerima he'i ojaryipe.

Fonte: FELIX, 2019

Em seguida, alguns excertos das interações que aconteceram naquele dia que julguei relevantes à demonstração de construção de sentidos pelos professores.

Mayara: É bem interessante, porque você trabalhou um texto e trabalhou diversas coisas, né.

Sílvio: Como eles tão trabalhando na língua, eu entendi que... é... na leitura do pensamento e escrita. Tipo assim, não, que tem no livro, tipo... algumas que você... É você mesmo se enganar por causa da leitura. É isso que aconteceu na onça, que tava com muito fome, ele fez leitura, interpretou mal o... escutou de longe e jabuti espertão, também, já na hora faz leitura diferente. E isso também com os professores, também, tem que ver isso de... não, não querer ser visão na história, ali na atividade. Isso que eu entendi no texto.

Enquanto Mayara expôs seu interesse pela possibilidade de diversos desdobramentos de atividades sobre um mesmo texto, Sílvio demonstrou ter construído sentidos que comparavam a história trabalhada com os princípios do processo de leitura a partir do dispositivo.

Fernanda: Então, são reflexões que quando compartilhadas são muito mais produtivas do que a gente ler um texto e dizer: isso tá certo, isso tá errado. E esse pensamento de como entendemos, pras crianças é muito importante, pra elas depois irem pensando como que elas aprendem, o que aprendem, por que aprendem, por que via... E sai daqui

vai pra casa, vai pro celular, vai pra escutar a mãe, o pai, os mais velhos. O que eu escutei? Por que eu entendi tal coisa de tal jeito? Como ele conta? Como ele usa a oralidade? Essas habilidades de leitura e interpretação, elas servem também pra desenvolver narradores com habilidades orais, não só bons leitores. Na oralidade, isso é muito evidente, quem com o tempo adquiriu uma habilidade de ser um bom contador de histórias. Mas na escrita também. Como que a gente escreve de forma a envolver quem está lendo, naquela informação ou naquela história que queremos contar? Então, por isso que a gente vai e volta, vai e volta na atividade. Pra desenvolver na criança não só 'o quê' ela entendeu, mas 'como' ela entendeu.

Este excerto revela a relação entre os princípios estabelecidos para o ensino sobre a leitura e a escrita, mas que, naquele contexto, principalmente, se mostrava relevante expandir para incluir o desenvolvimento de habilidades orais.

Os professores são apresentados ao final do texto e aos exemplos de atividades decorrentes possíveis, evidenciando o trabalho com a mensagem, com a construção, forma de escrita, estilo do autor e também língua código e estrutura.

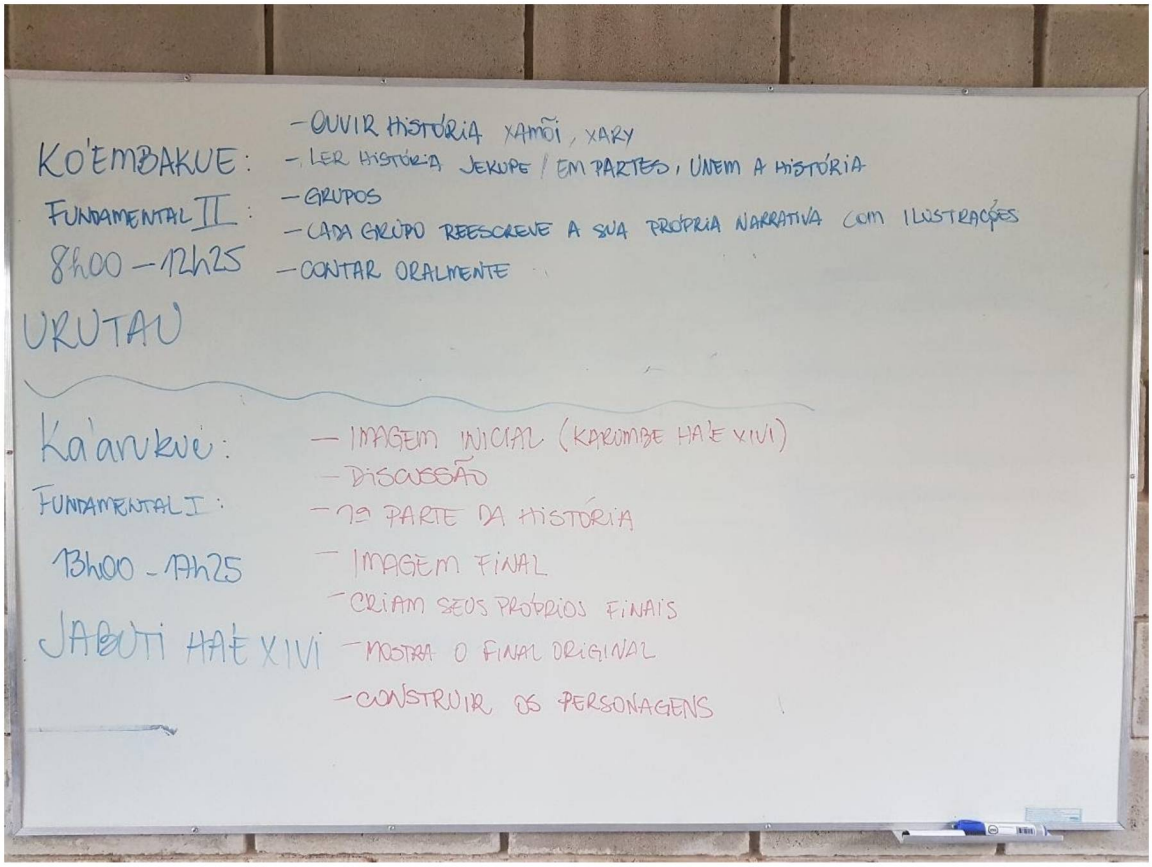
Depois de finalizado o processo de apresentação do conto, distribuo alguns dos livros que eu possuía de autores indígenas. Os professores entram em contato com os materiais que são em guarani, português e espanhol e discutimos as possibilidades de trabalho com a mesma obra em diferentes línguas. Nesse momento, alguns dos mesmos princípios que trabalhamos na obra em português a partir daquela abordagem pedagógica foram resgatados para o trabalho com outras línguas, aproximando explicitamente os conteúdos da abordagem da didática da Intercompreensão.

A negociação sobre os materiais e o plano de ação para o trabalho do dia seguinte com os dois grupos de alunos (Ensino Fundamental II pela manhã e Ensino Fundamental I à tarde) levou 50 minutos. Concluímos o encontro daquele dia com a definição de que o trabalho com o Ensino Fundamental II seria feito a partir da narrativa oral do xamoĩ sobre um *kaujo* [57]com a mesma temática da obra literária bilíngue de Olívio Jekupé, Maria Kerexu e Jera Giselda, A Mulher que Virou Urutau. Essa decisão justificou, de certa maneira, os entendimentos emergentes a partir da construção das duas árvores (Yvyra Ayvu Rapyta e a sintetizada por Sílvio), onde encontravam-se interações entre oralidade e escrita e os dois mundos, Guarani e *jurua*, como caminho metodológico para o desenvolvimento de habilidades de linguagem.

[57] Kaujo é a palavra guarani para história, conto.

Com os alunos menores, do Ensino Fundamental I, os professores decidiram pelo trabalho sobre o mesmo conto que havia sido trabalhado com eles e que seria feito a partir de alguns dos slides daquele dia. A mais relevante mudança aconteceu para incluir, ao final da atividade, um momento de construção artística dos dois personagens a partir de materiais do território.

Figura 14: Planejamento Jaroayvua Kyringue



Fonte: FELIX, 2019

26 de julho de 2019

Ko'embakue - Manhã:

O primeiro momento, com os oito alunos de 6º a 9º anos, foi organizado ao redor da obra A Mulher que virou Urutau – Urutau Ha'e Kunhãva'e, de Olívio Jekupé, Maria Kerexu e Jerá Giselda (2011). Como Sílvio havia mencionado, essa história é conhecida entre os xamõi guarani e ele mesmo já havia ouvido uma versão do Seu Marcolino. Decidimos convidá-lo para a atividade, assim, ao invés de partir diretamente da narrativa escrita, iniciaríamos o trabalho com a narrativa oral.

Assim, em círculo ao redor do xeramõi, na sala da escola, os alunos tiveram uma experiência que acontece, mais frequentemente, na Opy: a contação de *kaujo*.

Neiva, que estava envolvida com um Projeto de Aprendizagem a partir da Lecampo cujo tema, por ela escolhido, era *kaujo*, ficou, como eu, tomando notas junto aos alunos enquanto Sílvio, Isaque, Mayara e Olívia se revezaram na mediação da atividade.

Seu Marcolino começou seu ensinamento com o *kaujo* do Urutau, mas, para a surpresa e alegria de todos que estavam lá, ele narrou outras cinco histórias da tradição Guarani.

Sílvio elencou-as no quadro, quando Seu Marcolino encerrou sua fala:

-Urutau ha'e kunhãva'e

-Nhanderu

-Ka'i ha'e xivi

-Ka'a regua

-Mba'emu hete'iregua

-Guaxu regua

Rapidamente discutimos entre nós que a introdução daqueles outros *kaujo* permitia que reformulássemos a atividade e resolvemos permanecer apenas com as narrativas orais, sem passar pela atividade prevista com o livro. Concordamos que os alunos poderiam se organizar em grupos e escolher cada grupo um *kaujo* para ser escrito e ilustrado por eles.

No momento de iniciarmos esse trabalho, xeramõi sai da sala e os alunos se organizaram em uma dupla e dois trios.

Os kaujo escolhidos foram: ka'ai regua; ma'etỹ ra'ĩ regua; e urutau regua.

Como um dos grupos acabou elegendo o kaujo do Urutau, entregamos o livro para que pudessem ler entre si, comparar as histórias e elaborar sua atividade a partir dessas duas referências.

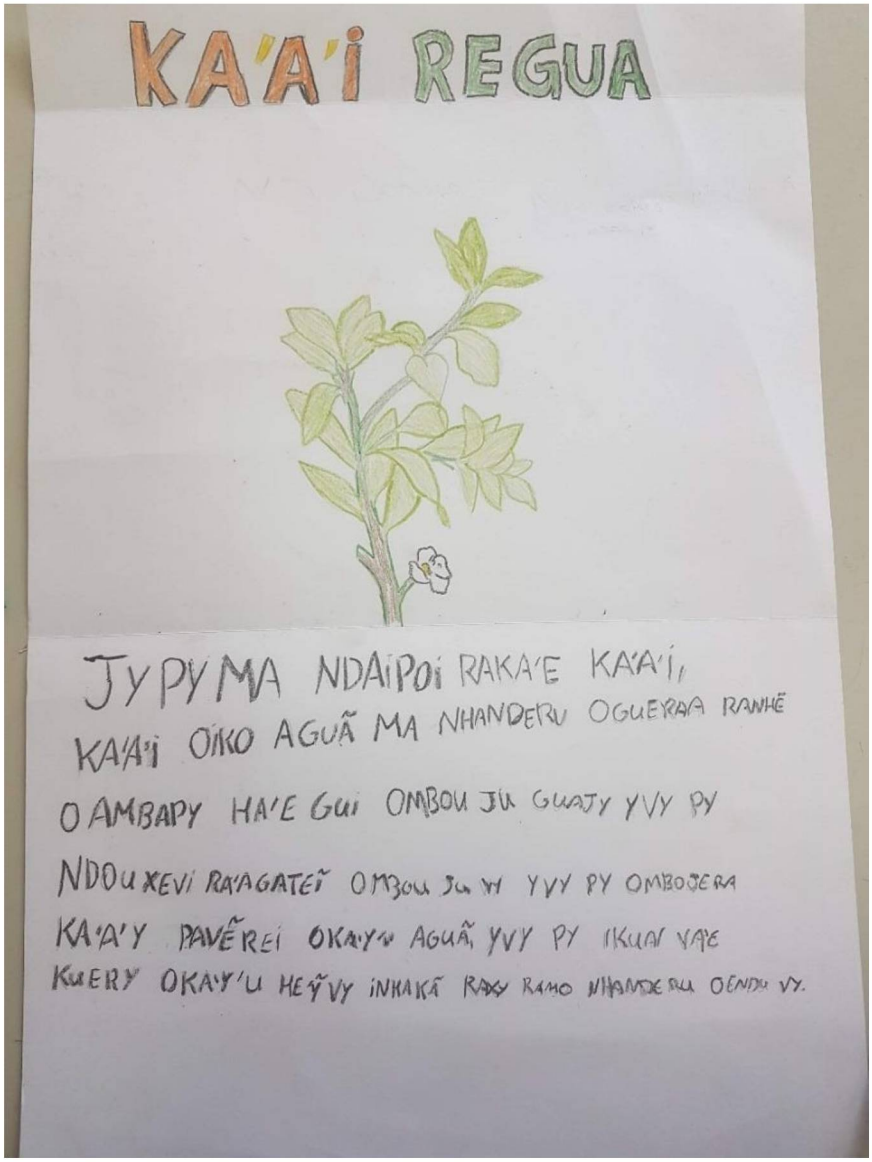
Os professores acompanharam as produções, indo nas mesas, discutindo algumas questões como ortografia do guarani. Assim, os alunos elaboraram seus cartazes que continham narrativas ilustradas e escritas em guarani e português.

Depois da narrativa de Seu Marcolino, os alunos permaneceram em atividade por 2h30min.

Em um determinado momento, Sílvio também se dedica à escrita de uma das narrativas do xamoĩ, sobre o surgimento das sementes originárias.

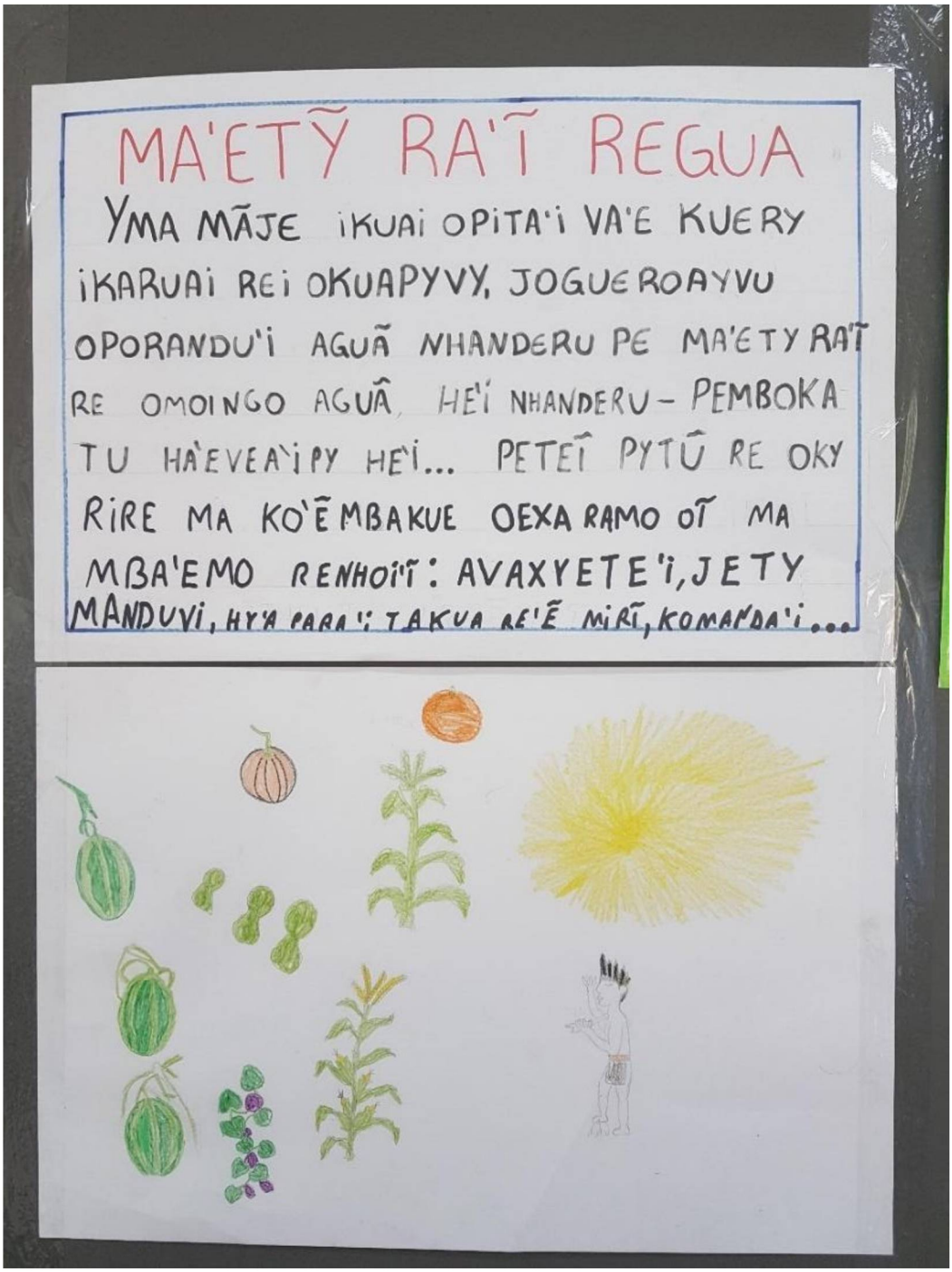
As figuras seguintes mostram os materiais finais elaborados pelos alunos e a dinâmica de trabalho.

Figura 15: Kaujo Ka'a'i Regua



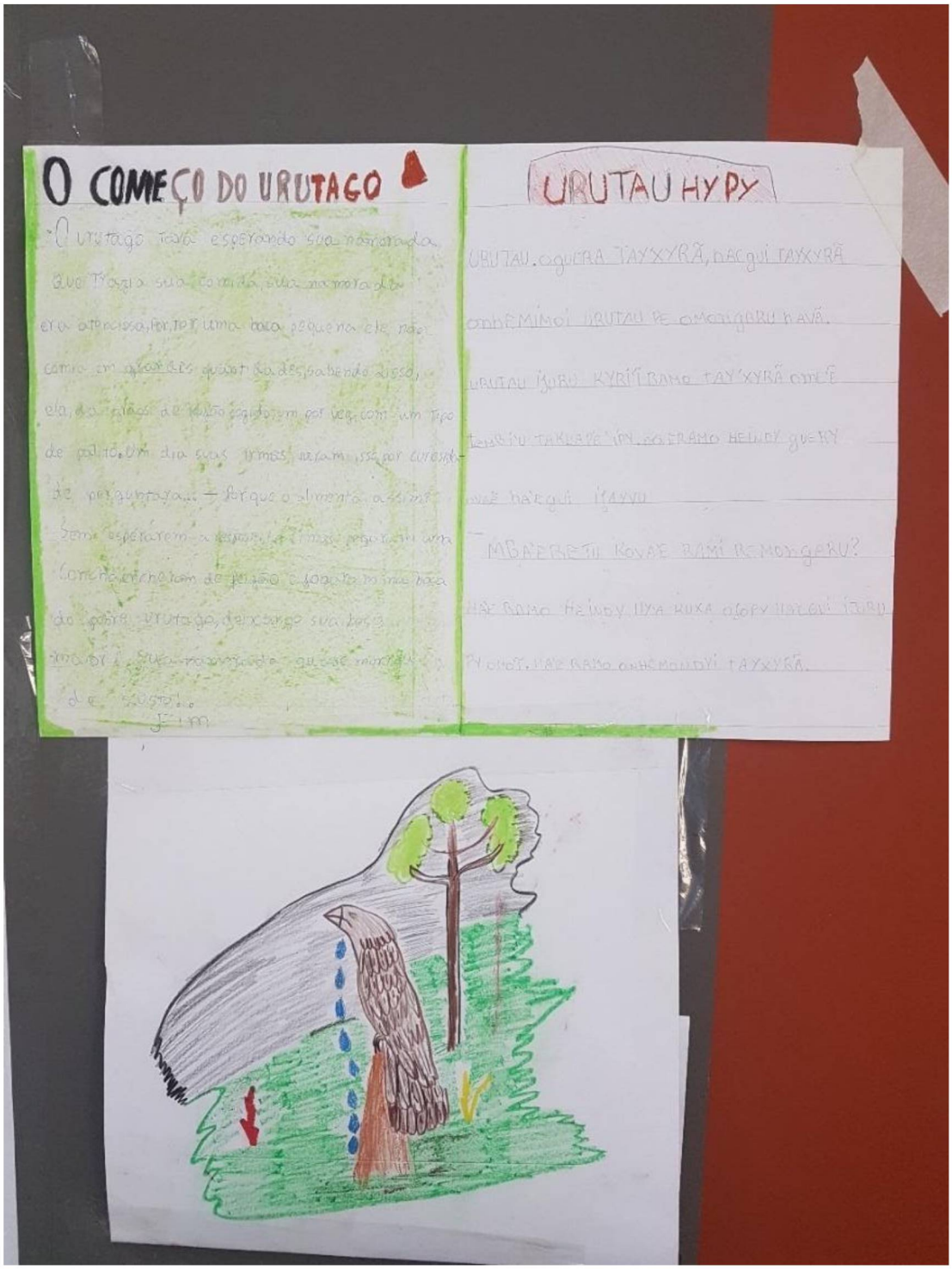
Fonte: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Figura 16: Kaujo Ma'ety Raĩ Regua



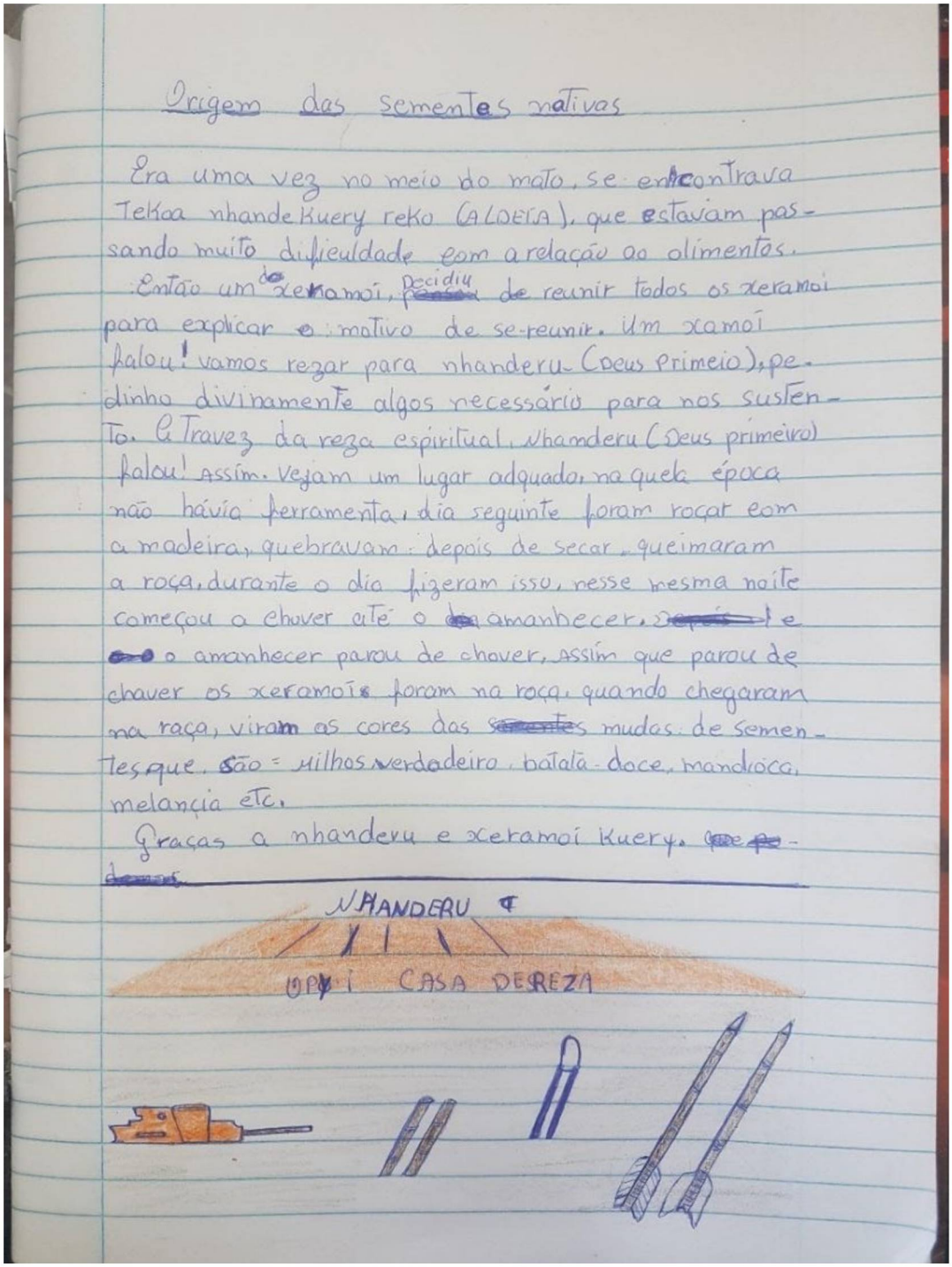
Fonte: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Figura 17: Urutau Hypy



Fonte: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Figura 18: Origem das sementes nativas de autoria de Sílvio de Quadros



Origem das sementes nativas

Era uma vez no meio do mato, se encontrava Tekoa nhande Kuery reko (ALDEIA), que estavam passando muito dificuldade com a relação ao alimentos. Então um xeramoi, Decidiu de reunir todos os xeramoi para explicar o motivo de se reunir. Um xamoi falou! vamos rezar para nhanderu (Deus primeiro), pedinho divinamente algos necessário para nos sustento. Através da reza espiritual, nhanderu (Deus primeiro) falou! Assim. Vejam um lugar adquado, naquela época não havia ferramenta, dia seguinte foram roçar com a madeira, quebravam: depois de secar, queimaram a roça, durante o dia fizeram isso, nesse mesma noite começou a chover até o amanhecer, e o amanhecer parou de chover, assim que parou de chover os xeramoi foram na roça, quando chegaram na raça, viram as cores das mudas de sementes que são = milhos verdadeiro, batata-doce, mandioca, melança etc.

Graças a nhanderu e xeramoi Kuery.

NHANDERU

OPY I CASA DE REZA

Fonte: QUADROS, 2019

Colamos os cartazes nas paredes da sala e o primeiro período do dia foi finalizado.

Ka'arukue - Tarde

Os onze alunos do Ensino Fundamental I, de 1° a 5° anos, foram reunidos numa das salas da escola, onde estava organizada uma apresentação de power point.

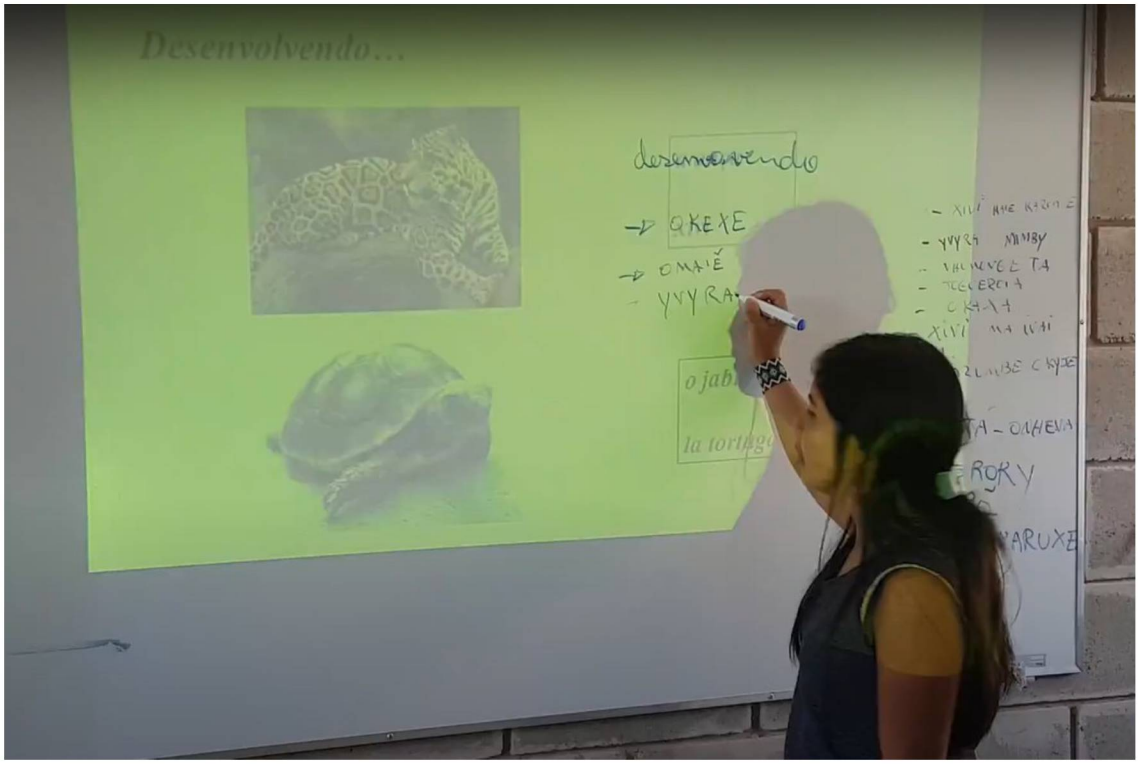
Havíamos preparado uma versão do mesmo conto trabalhado com os professores. Excluímos slides que apresentavam aspectos teórico-metodológicos e permanecemos com os que apresentavam a história de acordo com o dispositivo pedagógico, prevendo que, ao final da atividade, sairíamos pelo território da Tekoa em busca de materiais para construirmos junto com as crianças, os personagens da história.

Vale dizer que as crianças do Ensino Fundamental I chegam à escola falando muito pouco português. Assim, foram os professores guarani que conduziram com ela as atividades seguintes.

O segundo slide trazia foto dos animais reais: uma onça e um jabuti. Os nomes estavam em português, guarani e espanhol e eram lidos em voz alta pelas crianças, que pareciam se divertir ao pronunciar em português e espanhol.

Neiva explicou que eram línguas juruá e Sílivo tomou a iniciativa de trabalhar uma discussão sobre as características desses animais, como onde são encontrados e do que se alimentam.

Figura 19: Desenvolvendo conhecimentos sobre os personagens do conto



Fonte: FELIX, 2019

No terceiro slide, foi projetado o início do conto. As crianças começaram a ler em voz alta e foram interrompidas por Sílvio, que pediu que eu lesse.

As crianças reagiram com animação e os professores começaram a registrar na lousa as hipóteses levantadas pelas crianças sobre o que aconteceria depois.

No slide seguinte, havia a continuação do texto. Dessa vez, depois de eu ler novamente em voz alta a todos, os alunos foram convidados a encontrar no texto projetado todas as vezes que apareciam as palavras 'jabuti' e 'onça'. Negociaram entre eles para que um aluno viesse ao quadro e fizesse as marcas no texto.

Mais uma vez, foram instigados a formularem hipóteses para, dessa vez, a história ter um fim.

Foi apresentada então, a última ilustração do livro, sem texto. Os alunos, que já haviam compreendido que deveriam formular suas ideias a respeito do que acontecera, falavam entre si e em voz alta, supondo a partir da ilustração.

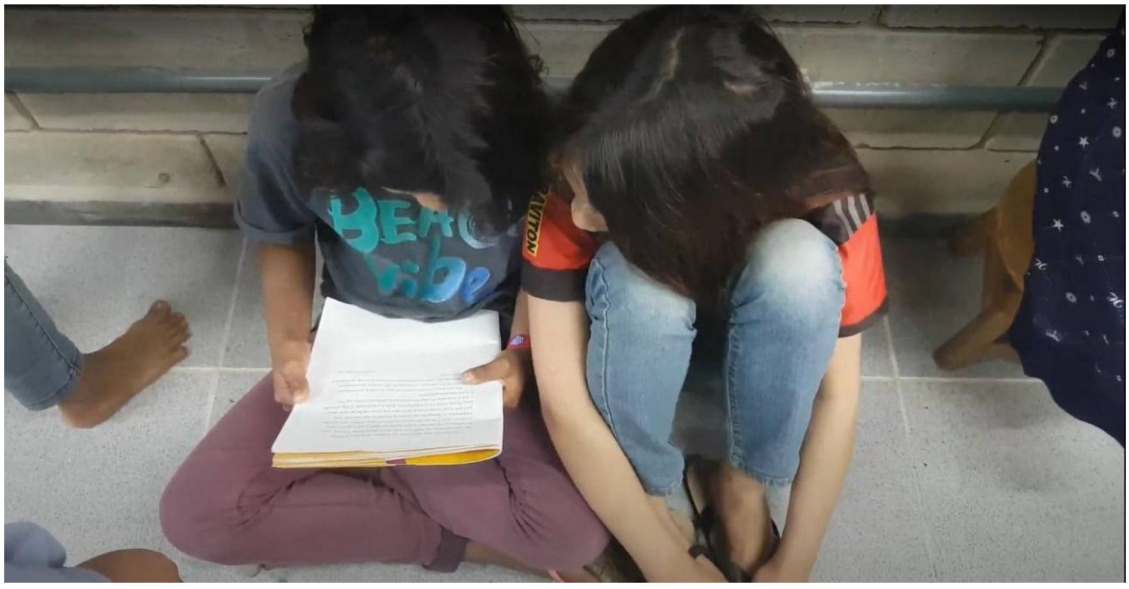
Finalmente, o texto final foi apresentado. Para a surpresa dos alunos, a onça morrera.

Após discussões sobre aquele final inesperado, partimos para a segunda etapa da oficina. Junto com os professores, os alunos deveriam reescrever a história. Para isso, utilizamos o início do texto escrito pelos professores no dia anterior. Entre alunos já hábeis com a escrita e os ainda menores, eles se revezavam entre a continuação da história no cartaz e a confecção de ilustrações, mediados pelos professores. O livro com o conto recorria a sala, sendo folheado, lido e auxiliando na reconstrução da narrativa.

Figura 20: Trabalho sobre o livro

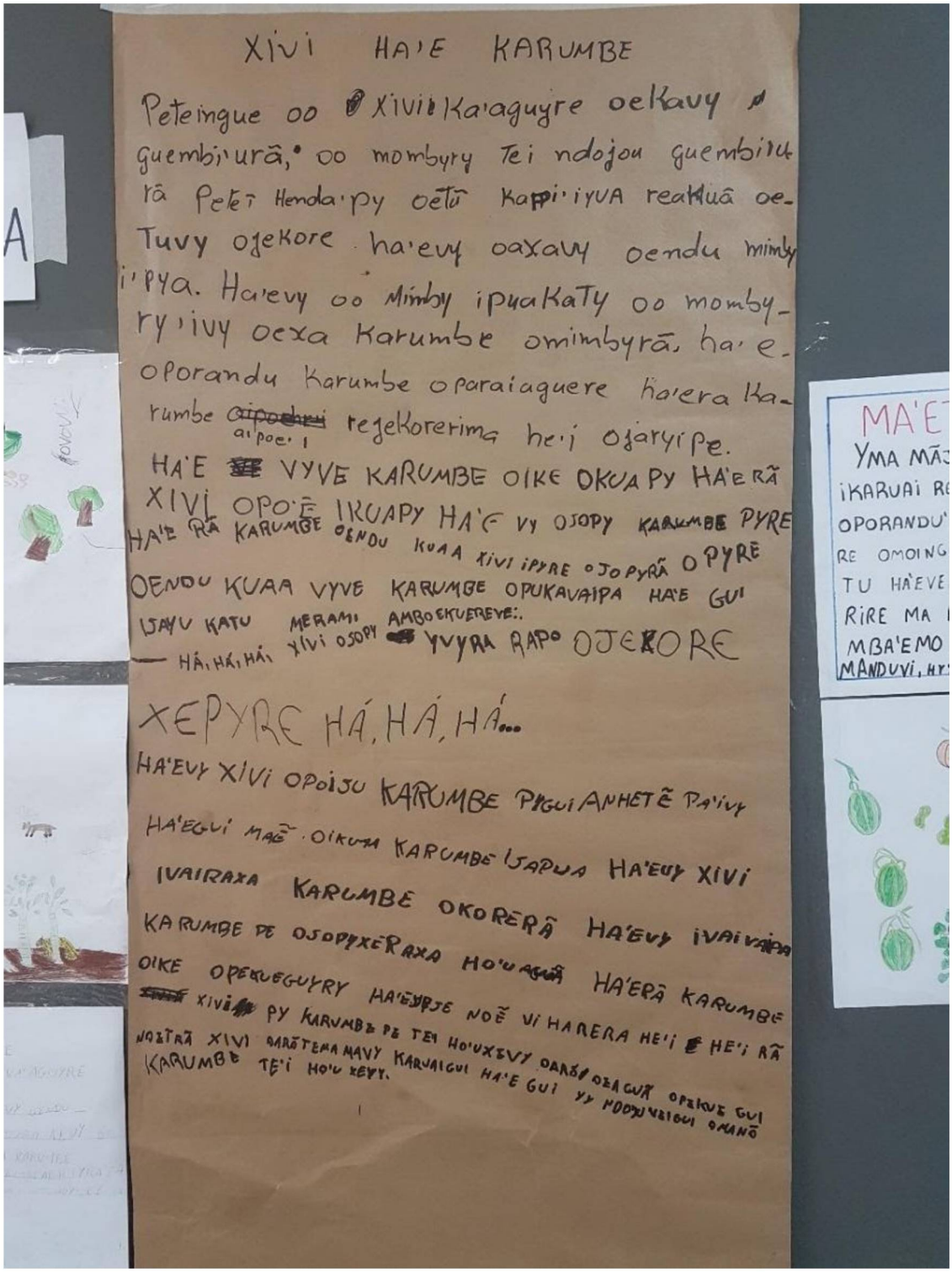
Fonte: FELIX, 2019

Figura 21: Crianças leem o livro



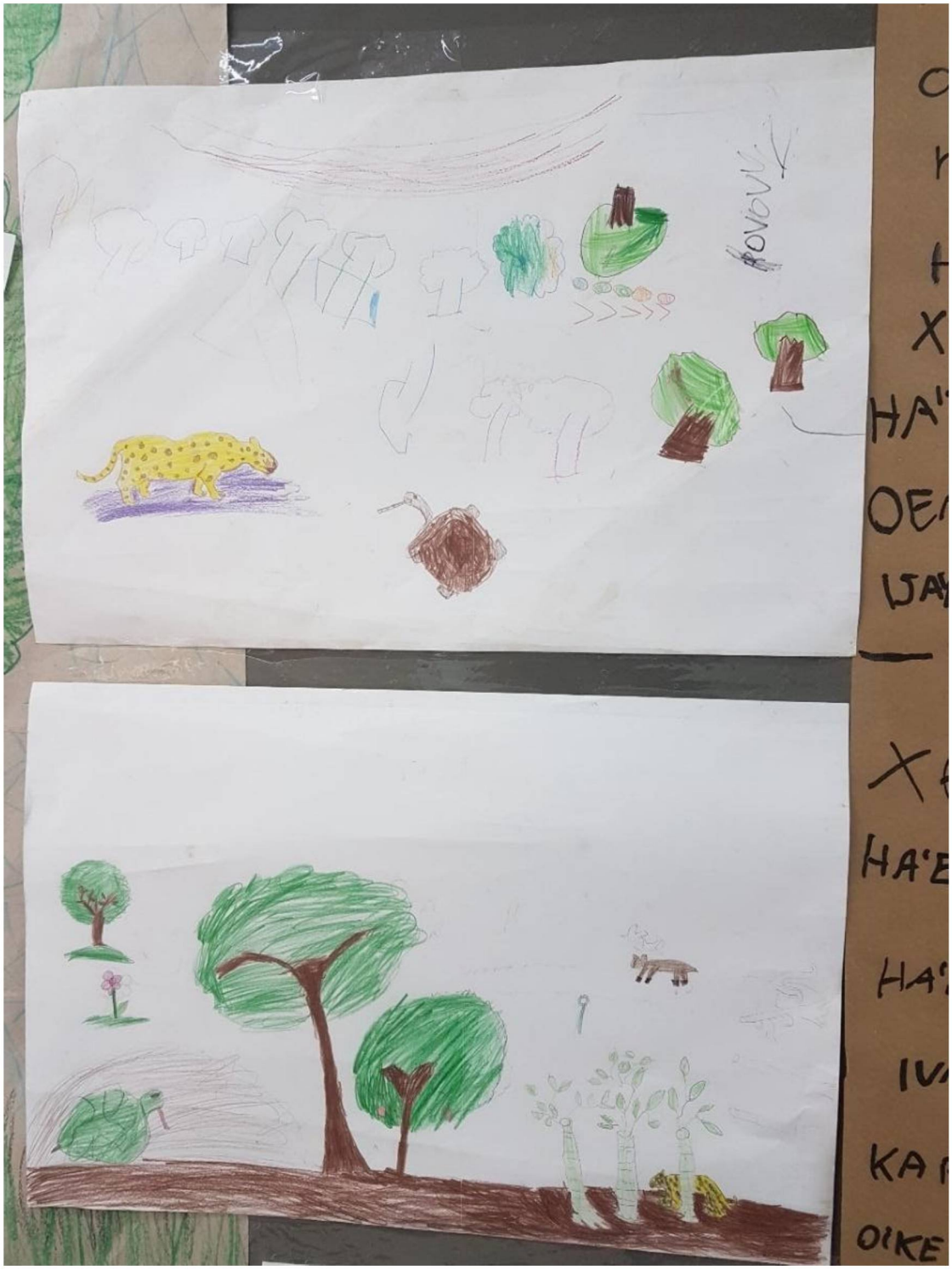
Fonte: FELIX, 2019

Figura 22: Produção final Xivi ha'e Karumbe



Fonte: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Figura 23: Ilustrações Xivi ha'e Karumbe



Fonte: ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Os materiais finais foram expostos na sala.

Na última etapa da atividade, informamos que iríamos sair todos pelo território para buscar materiais e construirmos os animais.

Figura 24: Coleta de materiais para a construção dos personagens

Fonte: FELIX, 2019

Figura 25: Xivi ha’e Karumbe

Fonte: ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA MBYA ARANDU, 2019

Os personagens ficaram expostos na escola e a atividade foi encerrada.

Como havíamos passado todo o dia em atividade com as crianças e já estava no fim da tarde, não tivemos oportunidade de refletir, entre os professores, naquele momento, sobre o desenvolvimento das oficinas.

27 de julho de 2019

Este dia não contemplou nenhum trabalho em sala de aula dirigido para a hermenêutica diatópica que desenvolvemos. Em seu lugar, nos encontramos, naquele sábado, como forma de finalização daquele evento, para organizar o acervo literário da escola. Entre professores, alunos, lideranças e participantes do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, triamos os materiais e os organizamos de acordo com determinadas temáticas: materiais pedagógicos; literatura indígena; literatura infanto-juvenil, literatura adulta e quadrinhos.

Este relato, portanto, apresenta apenas uma figura que ilustra a dinâmica de organização daquele dia e, em seguida, uma análise sobre o processo de trabalho dos cinco dias de evento.

Figura 26: Organização do acervo literário da Escola Mbya Arandu

Fonte: FELIX, 2019

Aqueles dias serviram para responder à demanda dos professores por um momento formativo. A decisão pelo trabalho com a emergência de conhecimentos sobre língua(gem), a problematização das práticas de ensino e dos contextos burocrático-legais da educação escolar indígena, o trabalho com obras de literatura nativa e, mais especificamente, a apresentação de abordagens para o ensino de leitura e

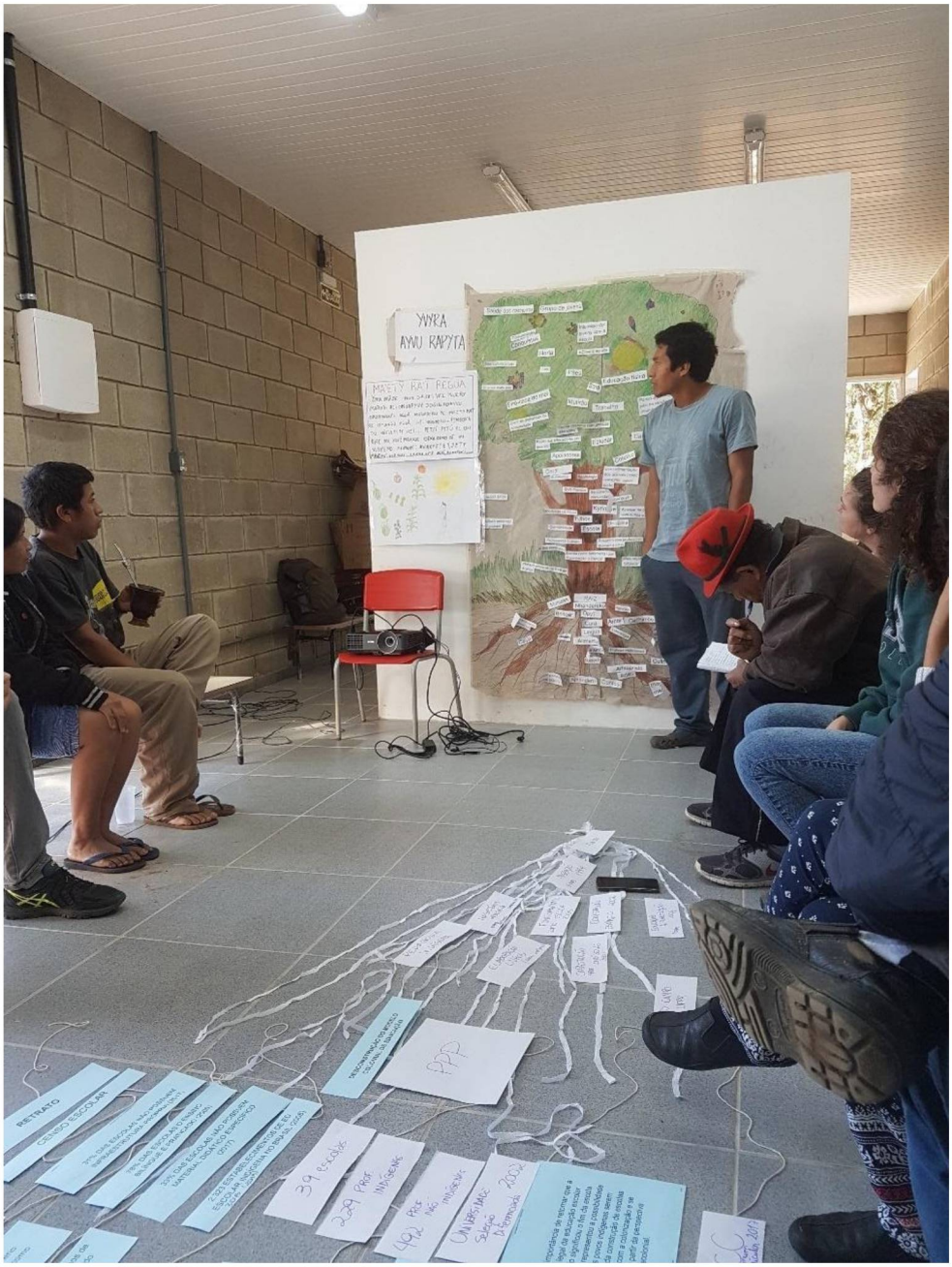
escrita se justificaram pelo contexto em que nos encontrávamos e pelos conhecimentos que estavam sendo trabalhados a partir do estabelecimento das nossas preocupações isomórficas. Embora não haja registro de trabalho posterior àquela semana, por parte dos professores, que colocasse em prática, por exemplo, a abordagem apresentada - principalmente porque houve um enorme hiato na educação escolar do território durante a pandemia - acredito que alguns fenômenos se tornaram relevantes para a prática daqueles professores. São eles: as possibilidades de trabalho colaborativo; a utilização de obras de literatura nativa; a potencialidade de exploração didática das relações entre oralidade e escrita; o ensino de línguas a partir de referências plurais; e o estabelecimento de objetivos e planos de trabalho orientados pelos conhecimentos emergentes da construção das árvores.

6.4.4 Finalização da Hermenêutica Diatópica

Após os encontros daquela semana os professores retomaram suas atividades relacionadas à formação universitária, aos processos facilitados pelo Projeto de Extensão Ecologia de Saberes e a suas atividades docentes. Antes de partirem novamente ao Tempo Universidade, houve uma reunião entre todos os funcionários da escola, lideranças do território e nós, apoiadores do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes.

Este encontro, realizado no dia 17 de agosto de 2019, foi marcado para uma devolutiva do processo de reformulação do PPP e para apresentar o evento realizado por nós no mês anterior. O encontro iniciou com uma retrospectiva dos direitos indígenas e dos eventos que marcaram a educação escolar indígena. Essa atividade durou pouco mais de uma hora. Em seguida, os professores Guarani apresentaram a árvore e as atividades com as crianças, realizadas durante nossos encontros. Depois da apresentação dos professores, o cacique Laércio tomou a fala e fez reflexões sobre os processos que provocaram a elaboração de um texto multimodal oferecido a nós, do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, pelo Sílvio.

Figura 27: Apresentação da Yvyra Ayvu Rapyta à comunidade escolar



Fonte: FELIX, 2019

Apresento excertos das falas dos professores que evidenciam algumas de suas reflexões realizadas posteriormente aos nossos encontros do mês anterior. Quando relevante, intercalo esses excertos com minhas análises.

Sílvio: Durante esses quatro dias a gente pensou de trazer Seu Marcolino pra contar kaujo, assim, e trabalhar com os alunos, né. No primeiro dia a gente sentou, colegas, pra gente pensar como que... é... entra a língua guarani diariamente quando a gente fala... dá aula. Mas vou falar depois. Então, esses quatro dias trouxemos pra contar história... que Seu Marcolino contou que não é história, é verdadeiro. Ele contou de xivi, karumbe pros alunos fazerem um texto a partir do conto que xamoĩ fez. Contou,

também, que as crianças queriam saber de erva mate, como que... como que se originou erva mate, né. E também perguntou passarinho, que é urutau, como que era antes, daí xamoĩ contou e através disso os alunos fizeram textinho a partir do jeitinho que eles entendem, né. E eu achei interessante também que... como que surgiu os alimentos pra nós, Guarani. Que nunca tinha escutado esse história. É... daí agora vamos passar pra árvore.
Daí como escutei a fala do Laércio, ia colocar aqui... Arandu Rapyta, como eu tinha pensado. Acho que vou mudar, que eu tô fazendo no caderno a estrutura que não seria exatamente como essa, mas diminuindo as palavras que têm aqui. Que a gente... Que na língua guarani... linguagem guarani. Daí a gente pensou que xamoĩ, xeramoĩ e xejaery são realidade, né, primeiramente. Daí, a gente pensou colocar aqui sabedoria, na raiz. O caminho seria o caule, né. Como seria o caminho? A partir da escola ou do professor, dependendo do professor, quando ele queira pra buscar sabedoria do xeramoĩ, do raiz, né. No caso, aqui seria o frutos, folha, galho, que seria já através da busca seria o... a conquista, né. E esse a gente colocou pra explicar, apresentar. Daí ali o que as crianças fizeram... Maety regua, em guarani, que o xamoĩ contou que é... antigamente não existia milho, que o nosso alimento original mesmo. Daí, escreveram que um xeramoĩ deciciu conversar com xeramoĩ que tava ali, né, pra pedir que eles tavam sofrendo de falta de alimento e pra pedir pra Nhanderu que ele gerar alimento pra nós e dia seguinte eles fizeram a reza e depois da reza choveu de noitinha até de manhã cedinho, que o xamoĩ contou. E... naquela época falam que não tinha facão. Decidiram bater na madeira mesmo, tipo, pra ficar tipo uma roça e foi assim que escutei a história. Mas já pulei alguma parte. Daí, dia seguinte foram na roça e tava lá batata, milho, mandioca, que tem até hoje, que a gente tem.
Então, voltando aqui na raíz, é... na linguagem, se a gente falar oralmente é verdade que oral mesmo é mais... mais presente na nossa fala. E eu vejo também que a gente colocou artesanatos, o que que a gente colocou, tipo, explicações. Artesanato: porque na linguagem tem que... o que eu penso só... que artesanato já tem símbolos e original, mesmo, a gente tem dois só, branco e preto. Branco seria próprio, cor da natureza mesmo e preto... é... e a gente colocou linguagem. Que a gente colocou no raiz. Aí, a partir disso a gente colocou escola, filhos, a gente considerou como a linguagem pra passar pra geração a geração. Sabedoria da escola e kyringue, saber e ouvir e... a partir disso, autonomia e o coral, que a gente colocou como caminho, que coral seria... a gente fazer coral pra seguir a sabedoria do xamoĩ e aqui na conquista a gente colocou apoiadores, cartografia, coletivo, trabalho, mutirão, participação dos pais da escola, e educação física não sei quem colocou, mas eu não sei explicar. Poã renda, postinho. E é isso. É isso, só.

Sílvio fala sobre língua guarani e depois retoma utilizando linguagem, em seu lugar, provavelmente numa expansão do que a árvore buscou representar, que não dizia respeito apenas à linguagem verbal. Ele apresenta que a sabedoria compõe as raízes, representadas pelos xeramoĩ e xejary. Assim, reafirma sua síntese, exposta na Figura 10. O caule é apresentado como um caminho que deve buscar nas raízes seus fundamentos,

sendo representado pelas práticas dos professores e pela escola. Ele determina que é importante constar na raiz a oralidade e que a linguagem inclui também os grafismos presentes em práticas artísticas tradicionais. O conhecimento passado de geração em geração, como também apresentado durante o tratamento do pensamento tradicional na fundamentação teórica, representa a relação da linguagem com a escola e os filhos, segundo Sílvio naquele momento. Finalmente, o coral é trazido como caminho para o fortalecimento dos conhecimentos das raízes. Com sua fala, Sílvio demonstra ter refletido não apenas sobre o que foi construído pelo coletivo durante os encontros, mas sobre os encaminhamentos necessários para a revisão daquela representação, a partir do destaque de seus conteúdos mais relevantes.

Depois de Sílvio, que foi o primeiro a apresentar, aconteceram as apresentações das reflexões da Neiva e do Isaque, apresentadas a seguir.

Neiva: No primeiro dia a gente pensou como trabalhar sobre a linguagem e fizemos uma construção de uma árvore de linguagem, Yvyra Ayvu Rapyta. É... Na linguagem português é trabalhado mais, assim, dos verbos, os verbos, na escrita. Mas na minha opinião, a linguagem para os povos guarani sempre vem da raiz. É... da raiz vêm as práticas tradicionais e vêm através das práticas tradicionais que vêm... vêm no caule e do caule vai conquistando essas, estamos nas folhas. Tudo que vem das práticas tradicionais estão nas raízes.

Falam em guarani.

Eu falo isso porque, é... no primeiro dia que eu entrei na sala de aula, eu fiz as perguntas para o primeiro ano sobre as cores. É... o que significa as cores da... a cor vermelha. Aí o Heitor falou assim: a cor vermelha mostra a cor do nosso sangue. Aí, eu percebi que as práticas tradicionais é muito mais importante pra nós. Isso é o caminho da linguagem.

E na raiz tem muitas coisas importantes que a gente colocou: xeramoĩ, músicas, caça, a casa de reza, Opy, a cura... E agora eu não sei mais o que falar.

Isaque: Como o Silvio e a Neiva falaram, eu não tenho... quando eles já estavam terminando esse árvore aqui. Eu entendi... a principal, pra mim, pra nós, Guarani, o que eles falam é Nhanderu, depois Nhandereko, a nossa cultura, a nossa língua e... xeramoĩ, no caso pajé, que são principais fontes da nossa resistência, aqui Guarani. Depois, em seguida vem natureza... contos... depois vem amor... eu acho... Nhemongarai, a cerimônia, e também Opy'i, a linguagem... no terceiro momento vem alimentação, a música, a caça, a prática tradicionais, artesanato, arte, cachimbo. Depois vem a escola, kyringue... kyringue é a base da escola, coletivos e... amizade, que já vem com amor. Aí, escola diferente com práticas... papel dos educadores guarani. Poã renda, postinho de saúde também é muito importante, interesse dos jovens com a escola... Acho que pra mim, o mais importante seria atualmente o interesse dos jovens

com a escola. Aí sim, quando os jovens têm interesse na escola de querer saber mais, aí aluno é um caminho pra nossa continuidade sobre a nossa... sobre o nosso conhecimento. Aí a gente vai sempre dando explicação, dando a continuidade dos saberes tradicionais, como por exemplo sobre o parque natural, sobre a caça, a cerimônia, tem muitos cerimônias Guarani que já se perderam. Tem pouquíssimos ainda que são praticados. Acho que é isso.

Neiva focou sua narrativa sobre a sustentação de todo o nosso processo reflexivo: a determinação dos fundamentos das práticas linguageiras e educacionais naquele contexto. Para ela, o caminho da linguagem está nas práticas tradicionais.

Isaque, por sua vez, que não participou da construção da árvore no primeiro dia, mas de todas as elaborações posteriores. Em sua narrativa, acabou por dar foco no caminho para o fortalecimento das raízes, em que o mais importante, para ele, seria o desenvolvimento do interesse dos jovens com a escola. Todavia, precisa ser esclarecido que essa perspectiva inclua que a escola esteja alinhada com os princípios estabelecidos naquela representação, que seja um território educacional que esteja fundamentado sobre aqueles mesmos princípios estabelecidos pelas raízes da nossa árvore representativa.

Em seguida à apresentação dos professores, o Laércio se colocou diante de todos para apresentar suas críticas àquela construção e às apresentações realizadas. Apresento os dos excertos da sua narrativa que se relacionaram com esses fenômenos.

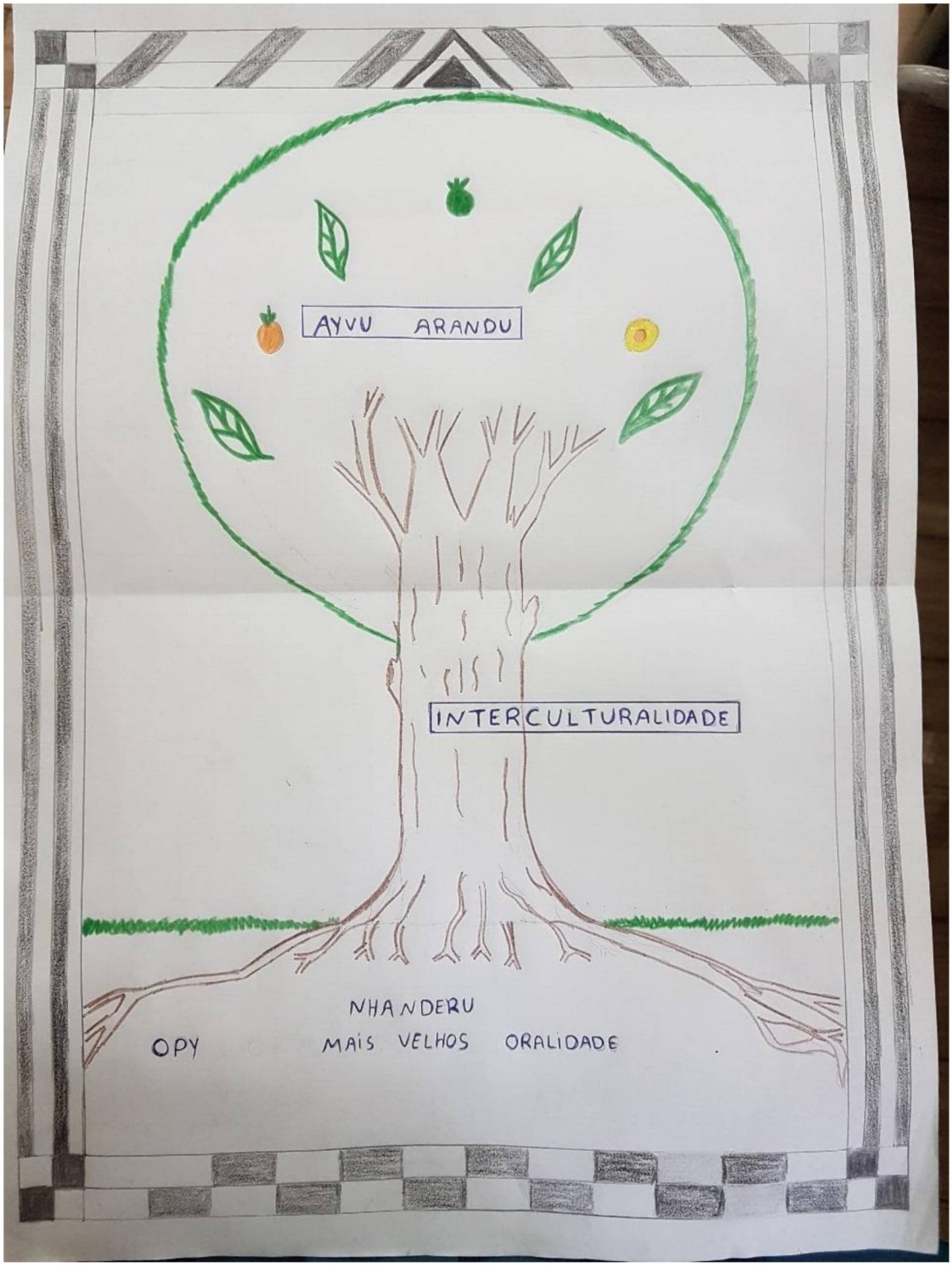
Laercio: Tá. Javyju. Eu vou tentar explicar umas coisas aqui que eu achei relevante, né. Vou ficar aqui porque vocês tão vendo, né. Então, eu achei muito interessante a... o que o Sílvio colocou ali, que eu não sei se vocês perceberam. É interessante a gente reduzir essas palavras. Essas palavras que tão aí na árvore. Daí, na verdade... é importante. Tudo é interessante, esse trabalho que a gente tá fazendo. É importante, mas... mas como a gente sempre fala, também, tudo tem que estar ligado. A gente procura estudar, evoluir no ensino, na educação, tudo. A gente sai, a gente aprende, mas tudo isso pode realmente... a gente consegue adquirir. Porém, a gente sabe, também, que pelo menos no nosso conceito, tudo isso não acontece quando a gente esquece do Nhanderu, nosso criador. E também a casa de reza. Isso é a base de tudo pra nós. Quando... a gente consegue ser isso, pode também, a gente pode se apropriar do conhecimento de vocês no caso, mas o... os mais velhos sempre falou que... quando a gente consegue adquirir tudo isso, a gente se perde. A gente não é mais a... digamos assim, eles falam, a gente não é mais Guarani. Quando a gente consegue. É... a gente tem capacidade de alcançar tudo isso, sim. Mas o nosso conceito não é isso. Não está ali. Então a gente... eu creio que sempre a gente tem que ter o equilíbrio. A gente pode buscar, se aperfeiçoar, tudo. Mas, como a gente sempre fala também, que a gente bate muito nessa tecla, que a gente

nunca tem que esquecer nossa raiz. O que seria uma raiz? Pra nós seria Nhanderu, o nosso criador. Porque não esquecendo do Nhanderu, a gente sabe da onde a gente veio e a gente não esquece a casa de reza, que é Opy. Que a gente conhece como uma escola de tudo, ali. A casa de reza, Opy. Então, acho que é bom a gente... mais um trabalho, ali, que a gente vai ter que reduzindo até chegar a... como que eu diria... o mais próximo da gente nos dias atuais. Como que a gente quer? Daí, isso é um trabalho nosso, né. Eu, professores indígenas... Então só isso que eu deixo a dizer nesse trabalho. Sim, lógico, eu acho muito importante tudo isso, mas a gente tem que... primeiro, porque a gente, normalmente.... até o... você vê... meu pai é um ancião espiritual, mas ele nunca fala, assim. Quando ele fala uma palavra... tipo... não sei se vocês me entenderam. Ele, quando ele define... tudo assim, já... não é necessário ele falar, falar, falar, falar. Então eu acho importante a gente reduzir, também, essas palavras. É isso que eu tenho a dizer. Eu gostei também, eu li aquela vez. Eu não sei quem fez esse pequeno, esse pequeno... pequenas palavras, não. Quem fez isso aqui? (Falam em guarani) E agora é... tipo, uma historinha assim. Eu achei muito bonito, muito interessante.

A narrativa de Laércio, que, assim como Isaque, não participou da construção da árvore, trouxe elementos de extrema importância para aquele momento. Reconhecendo que o trabalho de reflexão sobre aqueles fenômenos era importante, ele destacou a necessidade de redução de todas as palavras que estavam na árvore. A partir de um trabalho que deveria ser interno, entre eles, lideranças do território, a árvore deveria ser reduzida para conter, como na fala de um sábio ancião, apenas o necessário.

Assim, ele instaurou no coletivo a necessidade de que entre eles realizassem momentos de reflexão e retorno às atividades, para que emergisse um conhecimento um pouco mais polido a partir disso. Foi um mês depois daquele encontro que o Sílvio nos entregou, num encontro do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes, sua versão final de uma árvore representativa que organizava todos os conhecimentos elaborados até aquele momento.

Figura 28: Yvyra Ayvu Arandu



Fonte: QUADROS, 2019

Nessa composição, que se pode considerar um texto multimodal, Sílvio confirma que para o alcance de Ayvu Arandu, a sabedoria da linguagem, era necessário um caminho metodológico intercultural, mas que fosse integralmente sustentado pelos elementos mais importantes na cosmologia Guarani: Nhanderu; Opy; mais velhos; e oralidade. Com isso, pode-se compreender que o conceito de linguagem, naquele

contexto, está conectado com a prática discursiva que dá sentido ao mundo, uma vez que a sabedoria da linguagem figura como objetivo central e está conectada com elementos ontológicos. A educação que leva ao objetivo central, Ayvu Arandu, deve seguir por um caminho que permita o andar pelos dois mundos, como buscamos fazer durante nossa pesquisa. Todavia, os fundamentos das práticas educacionais não são interculturais, sendo compostos apenas por elementos centrais ao pensamento Guarani. Nesta composição, que apresenta também os grafismos Guarani nas margens, estão conectados elementos cosmológicos, religiosos, sociais, educacionais, políticos, semióticos, linguísticos e discursivos, sendo um retrato da multidimensionalidade constitutiva dos conhecimentos emergentes da hermenêutica diatópica elaborada.

05 de fevereiro de 2020

No início do ano letivo seguinte, fui convidada a participar de uma reunião entre os professores da escola e intencionava averiguar a possibilidade de continuarmos o trabalho do ano anterior. Aquele encontro pretendia esclarecer algumas ações da escola para o primeiro semestre. Na pauta, entrou a questão do planejamento docente, mais uma vez. Os professores foram convocados a realizar, no dia seguinte, um encontro coletivo na sala de computação para a confecção de planejamentos.

Percebi que as discussões que havíamos realizado anteriormente foram pouco frutíferas para o questionamento do formato deste planejamento. Neiva me convidou a vir no dia seguinte para participar daquele momento.

A maior surpresa da reunião foi a decisão de que, corroborando com as imposições da BNCC e após inquérito junto com os alunos do ensino fundamental II, não haveria mais ensino de língua espanhola no currículo, sendo suplementado por língua inglesa.

Assim, me aproximei de Mayara para que combinássemos discussões sobre formas possíveis de lidar com essa mudança e de abordar as disciplinas a partir de tudo que havíamos discutido.

A coordenação pedagógica estipulou o dia seguinte para construção dos planejamentos docentes dos professores. Assim, combinamos de que eu iria à Tekoa também no dia seguinte para acompanha-los.

06 de fevereiro de 2020

Quando cheguei à Tekoa, os professores Sílvio, Isaque, Neiva e Mayara estavam na sala de computação, junto com a Cintia. Sílvio e Isaque estavam cada um em um computador e eram auxiliados pela Cíntia para a elaboração do planejamento de cada uma de suas disciplinas. Havia materiais didáticos também, que eram consultados pelos professores.

Neiva e Mayara não haviam começado ainda.

Sentei entre as duas e Neiva pediu auxílio com o uso do computador. O formato do material foi sugerido por ela, a partir da demanda de um documento estruturado para ser entregue à coordenação pedagógica da escola.

Mayara, que precisaria incluir agora um planejamento para língua inglesa, resolveu ir para casa para realizar esta tarefa. Não parecia confortável nem para discutir os desafios e possibilidades, naquele momento.

Naquele encontro, não havia possibilidade de discussão, realmente. Havia sido determinado, pela coordenação pedagógica que, infelizmente, não participara dos nossos encontros, que os planejamentos deveriam ser realizados, a partir de um modelo básico, e entregues em seguida.

Obviamente, por não ser a primeira vez que se viam confrontados com tal demanda, os professores já tinham suas próprias estratégias para lidar com isso. Os planejamentos eram realizados e entregues e, provavelmente, como surgira no início do nosso trabalho, seriam abandonados posteriormente.

No entanto, o mais perturbador foi perceber como o acolhimento da demanda pelo ensino de inglês estava sendo tratada. Mayara não tinha suporte, naquele momento, e as estratégias para abordar o ensino dessa língua no território estavam dependendo da sua capacidade de reinvenção da sua prática.

Foi evidente, naquele momento, a desconexão entre as ações: de um lado, diversas frentes trabalhavam para a reformulação das práticas escolares, com o incentivo da própria administração que, de outro lado, não se engajava nos processos e acabava perpetuando as práticas que os coletivos buscavam problematizar.

Aquele e outros momentos que surgiram depois de finalizado o processo da pesquisa demonstraram que não apenas as relações entre Guarani e jurua são ruidosas e demandam esforços mútuos para a superação das diferenças a favor de um trabalho

comum, mas que também entre cada um destes grupos é necessário alinhamento para o empreendimento das práticas vislumbradas por alguns processos como o nosso.

Por fim, os planejamentos elaborados naquele dia não seguiram para nenhum lugar, visto que a escola teve suas atividades encerradas por causa da pandemia da Covid-19 logo em seguida. O ano de 2020 e de 2021 foram de distanciamento da comunidade com a escola, já que houve inúmeras dificuldades para a manutenção das atividades, tais como falta de acesso à Internet e de engajamento com o cumprimento das atividades que chegavam até os alunos. Isso eu pude acompanhar, à distância, porque mantemos relações entre o grupo. Para além dos possíveis desdobramentos da pesquisa, que serão tratados no próximo capítulo da análise e sumarizados nas considerações finais, também fica evidente a pertinência do acompanhamento das decorrências desse processo interrompido de conexão com a educação escolar a partir da pandemia da Covid-19.

Março de 2021

Na oportunidade de publicação de um artigo escrito pela Neiva e por mim (FELIX; FERNANDES, 2021), direcionado para a difusão pontual do trabalho de formação realizado durante a pesquisa, pudemos identificar um último material relevante nesse processo de análise desta tese. Neiva elaborou um texto em guarani e um texto em português, publicados no artigo e que retomo aqui. Os textos compõem um breve relato de seu entendimento sobre os trabalhos realizados:

> Xee ma xerery Ara Poty
> Tekoa Araça'i pygua.
> Amomee uta mba'exapa kovae mba'eapoa onhepyrũ ara'kae.
> Kovae mbaeapo oeapo tekoa Araça'i py ko'heta va'e kuery ma amongue'i oiko nhanepytyvõ xeetearupi oiko va'e a'e vyaeama kova'e kuaxia para rejapo Fernanda, Carina a'e Liz, a'ekuery verẽ ronhopytỹvõ romombaraeteve aguã nhandekuery mbya kueryetei jarekoteri nhandeavua a'e gui amonguemongue'i jareko teri avĩ nhaneramoĩ kuery ha'egui amongue tekoa'i rupi nhamonkanhymba rei vyjepe jarekoteri mbyareko ete'i va'e ko hetava'e kueryjepe nombovaipai aguã ombojerovyakatuĩ vye'ỹ teĩ ko a'e javi mbya kuery ikuai ko yvyrupa reva'e, re ojepy'apyve'i nho aguã, a'e va'e aetema oo'rã oinỹ, prombo'ea kuery mbya kuery voi onhea'ã rã kova'e omombaraete aguã, onhemombo'eapy nhombo'eapy, nhembo'eatypy tekoa rupi, kyringue reve ha'egui tujakuevereve, a'e va'egui kyringue, kunumingue a'e kunhataĩ gue'i oikuaave eravy aguã mba'exapa nhandereko'i ogueraa enoiny aguã tenondeve katy. Yvypo kuery ma kova'ekuegui nanhanembojeroviaeteveima teĩ kova'e aema nhamombaraeteve'rã nhandeayvua a'egui nhamboparaa arirereiteĩ nokanhyĩ aguã, mamorã nhanhembo'earupi nhandeayvua a'egui nhamboparaa a'egui mbyareko ma imbaraete'rã.

> Meu nome é Neiva Gabriel Fernandes
> Moro na Aldeia Araça'í
> Gostaria de relatar os trabalhos que foram desenvolvidos com a Fernanda, Carina e Liz.
> Esse trabalho foi desenvolvido com os estudantes e com os professores indígenas que atuam na Escola Mbya Arandu. Esse trabalho foi desenvolvido com o apoio de todos da comunidade e da escola, com objetivo de fortalecer a cultura, crença, língua e saberes tradicionais, que ainda são mantidos nas aldeias, mesmo que algumas coisas tenham sido perdidas dos ancestrais, podemos demonstrar na escrita e na fala para que os não indígenas respeitem os nossos direitos e sobrevivência em todos os territórios internacionais. Até mesmo os indígenas precisam estudar, pesquisar, entender e ensinar como fortalecer a sua própria linguagem nas escolas indígenas das suas aldeias. Assim, os jovens também podem desenvolver nos aprendizados, futuramente, como fortalecer sua própria sabedoria nas universidades, nas escolas e em qualquer campo de trabalho (FELIX; FERNANDES, 2021, p.3).

Destaco da sua narrativa alguns dos conteúdos levantados por ela. Primeiro, a confirmação sobre a fluidez das fronteiras entre as ações da universidade, já que estamos incluídas a Profª Drª Carina, a Msc. Liz e eu. Em seguida, a ênfase sobre os processos coletivos: os trabalhos se deram entre estudantes e professores indígenas da escola, mas tiveram o apoio de toda a comunidade. Assim, é possível identificar o aspecto comunitário presente no pensamento tradicional que reverbera na narrativa da professora.

Neiva identificou que os objetivos de nossas ações foram direcionados para o fortalecimento da cultura, crença, língua e saberes tradicionais, o que pode ser compreendido como alinhado com os pressupostos representados nas árvores construídas. Ademais, compreendendo que nossas ações fizeram emergir os sentidos recém-expostos, pode-se inferir que logramos realiza-las em concordância com os princípios e instrumentos expostos na Fundamentação Teórica para uma reforma das práticas científicas. Fortalecer os fenômenos em questão pode ser compreendido como uma execução dos procedimentos metassociológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Além disso, o princípio de prudência e da hiper-autorreflexividade permitiram que a hermenêutica diatópica realizada privilegiasse a emergência de conhecimentos e processos democráticos e solidários.

Em seguida, é relevante destacar como o papel da linguagem, oral e escrita, direcionada aos não indígenas é vista como primordial para a determinação de relações respeitosas e para a aplicação dos direitos conquistados. O acesso e a permanência dos

indígenas nos espaços de saber legitimados pelo pensamento moderno, como as universidades, também depende de um reequilíbrio na relação entre estes dois grupos ontoepistêmicos e são destacados na narrativa da Neiva como um caminho para o fortalecimento das práticas linguageiras e educacionais nos territórios e escolas. Assim, torna-se possível fortalecer a sustentação educacional em diferentes âmbitos sociais para que tenham as habilidades e instrumentos necessários para garantir a permanência destes modos de ser.

6.5 SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES

Em seguida a essa análise narrativa, acredito ser relevante a sistematização dos dados em relação com os filtros estabelecidos nos Procedimentos Metodológicos. Os pontos estão organizados em seus tópicos temáticos correspondentes, tendo sido privilegiados: i) fenômenos relativos à negociação metodológica constitutiva do trabalho; ii) a emergência dos conhecimentos intencionada pela hermenêutica diatópica; iii) os conteúdos-chave do processo. Obviamente, muitos fenômenos não se enquadram em apenas um deles. Nestes casos, optei por identifica-lo apenas uma vez em um dos tópicos aos quais diz respeito.

<u>NEGOCIAÇÃO METODOLÓGICA</u>

- Início do contato com o Tekoa por intermédio do quadro administrativo da escola;
- Apresentação da intenção de desenvolvimento de uma pesquisa-ação e a dificuldade de compreensão pela inexistência de especificidades na proposta;
- Apresentação da carta dirigida à comunidade com sugestões de problemáticas de pesquisa;
- Reunião com os professores Guarani – planejamento docente como temática emergente mais significativa;
- Encontro com apoiadores das universidades – emergência da transversalidade da pesquisa com a reelaboração do PPP e o suporte à permanência dos professores indígenas na UFPR;
- Revisão das inquietações investigativas – necessidade de problematizações antes de efetuar planejamento (transversalidade com PPP) e especificação de temática

sobre língua(gem) e educação linguística para situar num doutoramento em Letras;

- Início dos processos de observação de aula e entrevistas;
- Comunicação sobre a finalização das observações e pedido por evento formativo;
- Elaboração e compartilhamento do plano de ação para os cinco dias de encontro durante a semana pedagógica de julho de 2019;
- Negociação do cronograma;
- Elaboração coletiva da árvore representativa;
- Problematização da árvore e do conceito de Ayvu Rapyta;
- Elaboração coletiva das atividades com as crianças;
- Negociação dos tempos para continuidade (demandas das outras ações, Tempo Universidade dos Professores) e introjeção no planejamento das determinações internas (necessidade de revisão interna da árvore);
- Acompanhamento dos planejamentos – imposição do momento e do formato básico e não aplicação decorrente da paralização pela pandemia da Covid-19;
- Elaboração à distância de artigo para publicação em coautoria;
- Encaminhamento periódico das etapas da escrita da tese.

EMERGÊNCIA DOS CONHECIMENTOS NA HERMENÊUTICA DIATÓPICA

Entendimentos sobre língua(gem)

- Percepção sobre as línguas portuguesa e espanhola enquanto línguas estrangeiras;
- Força da oralidade no contexto do Tekoa;
- Percepção sobre a língua guarani com diferenças morfossintáticas em relação às línguas portuguesa e espanhola: limitação da abrangência da didática da IC com os mesmos princípios do trabalho com línguas aparentadas; potencialidade do trabalho sobre os aspectos compartilhados, como o léxico;
- Percepção sobre língua portuguesa e língua espanhola como complementares;

- Não existe apenas língua-conteúdo, mas também língua-mundo, língua-cultura;
- Língua guarani tem intrínseca dimensão religiosa/espiritual/divina;
- Diferença entre a *palavra de Deus*, praticada principalmente na Opy, e a língua cotidiana;
- Língua guarani permite a conexão com povos que foram segregados pelas fronteiras nacionais;
- Quem sabe falar a língua guarani recebe mais consideração do que os que não sabem;
- Para os Guarani, o fundamental é a língua;
- Questões de identidade para o povo Guarani estão conectadas à língua e à religião/espiritualidade;
- Mais velhos ensinam que a partir da perda da língua, perde-se também o amor, outro elemento fundamental da cosmologia Guarani;
- Há variações subétnicas da língua guarani;
- Língua guarani está sob ameaça de extinção em decorrência da influência de outras práticas linguístico-culturais;
- A ameaça à língua guarani corresponde a uma ameaça ao Nhandereko, o modo de ser Guarani;
- Ênfase sobre a perda de parte da identidade étnica/cultural quando não se pratica mais a língua;
- Declaração sobre as letras serem dos não indígenas e tudo que houve foi adaptação da fala ao registro alfabético;
- Existência da concepção sobre diferença entre grafismo e escrita alfabética. Aquele permite a significação de todo um contexto, enquanto essa permite maiores elaborações;
- Paraguai é considerado o berço da língua guarani, mas lá a prática já é considerada muito misturada com a língua espanhola. A variante Mbya, nesse contexto, é considerada mais original;
- Existência da percepção sobre maior aproximação entre as variantes mbya, kaiowá, avá guarani, nheengatu e guarani paraguaio, enquanto (embora também descendentes do tronco tupi) as variantes aché, kamaiurá e avá

canoeiro sejam compreendidas como mais distanciadas no espectro linguístico;

- Existência da percepção sobre a intenção do interlocutor influenciar na intercompreensão: indica alinhamento com os princípios da didática da IC;
- Yvyra Ayvu Rapyta incluiu fundamentos, caminhos metodológicos e objetivos relacionados à linguagem naquele contexto. Os fundamentos se relacionaram exclusivamente com o Nhandereko, considerando que ler e escrever são fenômenos recentes do pensamento tradicional. O percurso metodológico identificou a necessidade de conjugação entre práticas indígenas e não indígenas para o alcance dos objetivos, que foram determinados enquanto fenômenos que ainda necessitam de fortalecimento e que dependem da comunicação para acontecerem;
- Embora tenha havido distinção entre língua e linguagem, no sentido de que aquela estaria incluída nesta, também houve intercorrência entre os termos;
- Existência de entendimentos sobre língua como código e linguagem como sua forma de emprego, como a prática da língua;
- Determinou-se a intrínseca relação entre Ayvu e Arandu, linguagem e sabedoria/ouvir o céu;
- Ayvu Rapyta é definido como: i) fortalecimento do etnoconhecimento; ii) como os Guarani se comunicam com o mundo; iii) conhecer o mundo; iv) manter a língua viva/ língua tem mais poder. Esses fenômenos estão conectados com os mais velhos, a comunidade, as crianças e a Opy. Assim, torna-se claro o conhecimento sobre a dimensão político-social da linguagem;
- Yvyra Ayvu Arandu representa a elaboração de todas as discussões realizadas. Para o alcance da sabedoria da linguagem, a sabedoria que permeia a relação com o mundo, é necessário um trajeto intercultural que permita o caminhar pelos dois mundos. O fundamento dessa prática se encontra, no entanto, no etnoconhecimento e nas experiências religiosas/espirituais e específicas da organização cosmológica Guarani: a centralidade de Nhanderu, da Opy, dos mais velhos e da oralidade.

Entendimentos sobre como se dá a educação (linguística) naquele contexto

- Currículo da Escola Mbya Arandu organiza separadamente: língua guarani, língua portuguesa e língua espanhola;
- Professora de língua portuguesa e espanhola relata dificuldades pedagógicas: aulas expositivas não correspondem à demanda do contexto;
- Interesse da professora não indígena por educação decolonial;
- Necessidade de adaptação dos conteúdos e das práticas pedagógicas para atender a esse contexto;
- Alunos apresentam dificuldades com a escrita, principalmente da língua guarani;
- Experiências de ensino de mais de uma língua ao mesmo tempo (português e espanhol) já realizadas e valoradas positivamente: corresponde à potencialidade de aprofundamento dos aportes teórico-metodológicos das Abordagens Plurais, especialmente da didática da IC;
- Fenômenos pessoais e sociais interferem na prática docente;
- Funções burocráticas da escola limitam a prática docente;
- Formação do professor não cobre as demandas daquele contexto;
- Objetivo da educação linguística dos alunos: potencializar o desenvolvimento de futuras lideranças indígenas;
- A educação Guarani é fundamentada na espontaneidade e no respeito pelo tempo das coisas;
- No ensino formal não há espaço para a espontaneidade e com os mais velhos não há como operar sem o respeito pelo tempo das coisas, o que cria uma tensão entre as duas formas de educação;
- O lugar de principal referência educacional é a Opy, que ensina para viver a vida e não para servir ao mercado de trabalho;
- Até o momento, a forma possível de ensino da língua guarani vislumbrada permanece a partir da transposição das metodologias tradicionais de ensino de língua código a partir de referências da língua portuguesa;

- Estabelecimento da prática alfabética da língua guarani se deu recentemente. Os alunos contemporaneamente têm essa prática incorporada, enquanto na época de escola dos professores, não havia;
- Declarações sobre a necessidade de mais materiais didáticos em língua guarani;
- As práticas linguísticas em sala de aula são híbridas, mesmo entre professores e alunos Guarani, há uso de palavras em língua portuguesa;
- Definição de que a educação Guarani tem ênfase na oralidade;
- Declaração sobre sempre haver existido a preocupação com a linguagem a partir dos mais velhos;
- Na educação Guarani, ocorre o ensino sobre o mundo através da língua e também o ensino sobre a língua, na forma de ensino da oralidade;
- Existência da percepção de que a escola, com suas práticas e dinâmicas, não favorece a manutenção da língua guarani e do Nhandereko;
- Constatou-se a necessidade de reforma das dinâmicas escolares para que fossem direcionadas aos interesses da comunidade;
- Existência da percepção de que o educador Guarani precisa criar estratégias para encontrar brechas para trabalhar de acordo com seus princípios;
- A escola opera muito pela ética juruá e há o julgamento de que o currículo não está a contento dos professores indígenas;
- Constatou-se a necessidade de problematização da presença não indígena na escola;
- Constatou-se a necessidade de ampliação do acesso e da problematização sobre a acessibilidade aos direitos conquistados;
- Ao fim do processo, ocorre a transposição do ensino de língua espanhola pelo ensino de língua inglesa;

<u>Entendimentos sobre como se deve se dar a educação (linguística) naquele contexto</u>

- Planejamentos e ações coletivas vistas como valiosas;
- Percepção do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e do aluno que busca conhecimento: ressonância com os

princípios da didática da IC e do Letramento Crítico, em especial, da Leitura pela Via Direta;

- Declaração sobre intenção de ensino da língua portuguesa de forma não disciplinadora;
- Quando evidenciadas as dimensões sócio-políticas das línguas, percepção sobre a potencialidade do trabalho conjugado a partir de uma abordagem plural que trabalhe mais de uma língua ao mesmo tempo, podendo incluir a língua guarani;
- Potencialidade do trabalho com língua portuguesa para o fortalecimento das denúncias contra a não aplicação dos direitos;
- Língua espanhola permite a conexão com a América Latina;
- Percepção sobre a limitação do ensino e da aprendizagem em contextos pontuais, em contraposição à potencialidade da experiência imersiva;
- Tendência à extinção pode ser combatida a partir de ações de fortalecimento internas e com a parceria com não indígenas;
- Existência da percepção sobre a criação de um dicionário como ferramenta para o combate à extinção linguística; esse entendimento está fundamentado na comparação com práticas de fortalecimento da língua portuguesa;
- Normatização é compreendida como elemento de valor na manutenção linguística porque evita discórdia e confusão entre as variantes: esse fenômeno demonstra potencialidade de problematização a partir do contato com fundamentos teórico-metodológicos da didática da IC;
- Expandir a prática da língua guarani para fora da comunidade não é principal interesse e se realizado, deve ser feito com cuidado para evitar apropriações sob éticas colonialistas;
- Para a escola não se sobrepor e isso acarretar na perda da forma de ser Guarani, é necessário equilíbrio entre os diferentes pensamentos;
- O objetivo da comunidade é manter as duas formas de educação;
- Necessidade de fortalecimento do alinhamento das práticas entre os professores;
- Importância do trabalho a partir de práticas conscientes: tanto alunos quanto professores devem compreender porquê se aprende e ensina, o que está em

alinhamento com a educação no pensamento tradicional e privilegia, na concepção aristotélica, as causas final e eficiente, ou seja, para quê e por quem;

- Resgate X Fortalecimento das práticas linguísticas: um não exclui o outro;
- Existência da percepção de que a escola deve incluir mais práticas em língua guarani;
- Professores são considerados lideranças que trabalham pela comunidade, pelo fortalecimento da língua e do Nhandereko a partir de sua prática docente;
- A construção do PPP e dos outros instrumentos-guia da escola deve ser realizada com a comunidade;
- Determinou-se como guia dos fundamentos da educação escolar que os objetivos desta forma de educação devem ser a permanência do Nhandereko e da língua guarani;
- Existência da concepção sobre a importância dos indígenas ingressarem e liderarem projetos de pesquisa, formações acadêmicas e projetos de extensão para o fortalecimento de sua própria linguagem nas escolas indígenas.

CONTEÚDOS-CHAVE DO PROCESSO

- Construção colaborativa;
- Negociação metodológica;
- Desafios linguístico-argumentativos;
- Emergência de preocupações isomórficas;
- Contingências do contexto – pesquisa de doutorado;
- Dissensos entre interesses da comunidade e exigências de órgãos públicos;
- Necessidade de reformulação da educação escolar daquele contexto;
- Elaboração das diretrizes escolares a partir de metodologias participativas;
- Fortalecimento das ações de permanência dos estudantes indígenas na universidade;
- Respeito ao tempo das coisas;

- Silêncio;
- Sobreposição dos interesses e das narrativas jurua em relação aos interesses e narrativas Guarani;
- Potencialidade da integração das ações entre a universidade e o território;
- Ações paliativas X Problematizações fundamentais;
- Emergência do conhecimento sobre língua(gem) intrínseca ao Nhandereko;
- Educação Escolar Indígena deve ser fundamentada na sabedoria tradicional e percorrer um caminho intercultural para a permanência do Nhandereko, da língua guarani e para a expansão dos conhecimentos;
- Oralidade e práticas de letramento devem se conjugar sem que essas se sobreponham sobre aquela;
- Potencialidade dos recursos oferecidos pela didática da IC para o ensino de línguas, com o cuidado de não ignorar as especificidades da língua guarani e as experiências históricas coloniais dos contatos interlinguísticos;
- Letramento Crítico como aporte teórico-metodológico relevante para o ensino de leitura e escrita e para a fundamentação de práticas de letramento na escola.

6.6 AUTOAVALIAÇÃO E ANÁLISE METAINVESTIGATIVA

Este espaço está dedicado a um aspecto fundamental num processo de pesquisa-ação, principalmente quando ele diz respeito a uma pesquisa de doutoramento. Adianto que a autoavaliação aqui pretendida está limitada ao contexto recente de execução da pesquisa. Tal processo será constantemente revisitado nos próximos anos e novas ou até contraditórias percepções irão emergir.

Considero, de maneira geral, que a pesquisa conseguiu cumprir com os objetivos intencionados e que ela se configurou como um relevante processo no desenvolvimento da relação entre a Universidade Federal do Paraná e o Tekoa Araça'í. Uma das evidências disso é o contato frequente mantido entre os professores participantes e eu, numa dimensão de vínculo pessoal, para além da continuidade das ações junto ao

Projeto de Extensão Ecologia de Saberes ou que se desdobraram da pesquisa. Neste caso, fica evidente que o componente relacional, impossível de ser contido e exposto completamente num trabalho escrito, define em grande medida os desdobramentos e até o sucesso da experiência. São inúmeros contatos particulares, troca de favores, compartilhamentos de experiências fora do ambiente da pesquisa que incrementam a complexidade da relação e determinam o estabelecimento de vínculos de confiança fundamentais ao desenvolvimento de um trabalho de investigação tal como numa hermenêutica diatópica.

Não obstante, esse caminho foi construído por inúmeras dificuldades. A primeira delas diz respeito à constatação sobre a motivação inicialmente pessoal de trabalho com o Tekoa. Não foram eles que, anos atrás, me procuraram para a realização de um trabalho juntos. Foi a minha intenção individual que me levou até o Tekoa e que buscou a implementação da pesquisa. Julgo que sua abordagem participativa e o fato de o quadro ter-se invertido e eu passar a receber demandas, por parte dos professores, para a implementação de trabalhos conjuntos tenham reequilibrado essa dinâmica. Não obstante, encaro que a minha atitude no início da construção dessa relação, seja durante a pesquisa de mestrado seja no início da pesquisa de doutorado, revele alguns aspectos que indicam a herança dos contatos interculturais entre indígenas e não indígenas e que se apoiam sobre traços de colonialidade.

Outra questão diz respeito ao tempo que me levou a perceber que os diálogos que tratavam sobre um trabalho coletivo com os professores Guarani eram realizados, no início, exclusivamente entre nós, jurua. Compreendo que a administração não indígena da escola funcione como um primeiro filtro dessa aproximação descontextualizada de outros jurua, de representantes das universidades, com a comunidade. Nesse sentido, parece óbvio que os primeiros contatos se estabeleçam entre nós. No entanto, durante esses contatos, por muitas vezes, acabamos por falar sobre os Guarani por eles, traçando caminhos que os incluíam nas ações, mas sem escutá-los primeiro. Sobre isso, fica evidente toda a discussão no início do trabalho que se deu ao redor dos planejamentos docentes. Não se pode negar que essa questão também seja de interesse dos professores, sendo que eles mesmos se manifestaram sobre isso quando tivemos a oportunidade de ouvi-los. Apesar disso, permanece a sensação de que a demanda seja emergente de um grande ruído que há entre as

exigências burocráticas da escola, as dinâmicas de sua implementação, a ontologia educacional Guarani e a formação de professores indígenas.

Durante o percurso da pesquisa, se mostrou pouco evidente, por vezes, como conciliar uma metodologia participativa com as contingências de um doutoramento num programa de pós-graduação em Letras. Nesse sentido, alguns pontos se mostraram mais relevantes: a negociação dos interesses investigativos não poderia ser absolutamente ampla, nem dentro da área das Letras, visto que minha pesquisa se inseria numa linha de pesquisa específica; e o tempo de execução de uma pesquisa de doutorado prevê um andamento que não privilegia, muitas vezes, o respeito ao tempo das coisas, conforme requerido por esse contexto. Com isso, não quero dizer que não se deva empreender uma pesquisa-ação durante um doutoramento, mas mensurar as expectativas de todos os envolvidos e privilegiar fenômenos menos complexos, quem sabe relativizando, como tive que fazer algumas vezes, a completa abertura do escopo da pesquisa e estreitando alguns dos desdobramentos, mesmo que de certa maneira isso se contraponha ao processo de construção colaborativa.

Especificamente em relação aos interesses investigativos que me acompanham até esse momento, como a aplicação das Abordagens Plurais em diferentes contextos educativos e o ensino de leitura e escrita, percebi que os caminhos de tratamento deles não seriam tão diretos. Decorreu disso que a centralidade do trabalho se deslocou da empregabilidade desta didática para a investigação sobre os princípios fundamentais que permitiriam ou não, no futuro, a elaboração de tais ações.

Outro elemento significativo nesse processo de educação científica pessoal foi a relação com os processos paralelos à pesquisa, principalmente com o seu cadastramento junto ao Comitê de Ética. Como foi minha primeira experiência como mediadora principal de uma pesquisa-ação, confesso ter tido muita dificuldade em expor os processos colaborativos e suas aberturas desde o início, tendo privilegiado a previsão de uma construção menos dialógica para os documentos exigidos para esse cadastro. No entanto, isso pode ser reelaborado para futuras experiências, visto que considero ter agora o repertório minimamente necessário para elaborar a apresentação de um projeto de pesquisa que realmente esteja condizente com o intencionado dentro de uma abordagem de pesquisa-ação. Mas o aspecto mais relevante dessa experiência foi ter que negociar com instituições e órgãos que regulam os trabalhos científicos com os povos

indígenas. Para a execução de uma pesquisa que prevê ser elaborada com indígenas, é necessário o cadastro do trabalho junto ao Comitê de Ética e também sua submissão à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Para tanto, é necessária uma avaliação de mérito da pesquisa por parte do CNPq, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e, em seguida, um pedido deferido de entrada em Território Indígena para fins de pesquisa expedido pela FUNAI, a Fundação Nacional do Índio. Ademais, por se tratar de uma pesquisa com professores, foi necessária a inclusão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a SEED-PR, como co-participante da pesquisa, por ser responsável pelo gerenciamento da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu. Tudo isso somam cinco instâncias que devem aferir o projeto de pesquisa. No entanto, o mais impressionante é constatar que nenhuma delas requereu uma declaração de interesse da própria comunidade da Terra Indígena em questão. Além do mais, porque a Terra Indígena Araça'í ainda está em processo de homologação junto ao Governo Federal, a FUNAI, quando procurada para expedir a autorização, indicou que, por essa razão, eu deveria procurar no site da Fundação outra Terra onde realizar a pesquisa. Acompanhou-me durante todo o processo da pesquisa a realização sobre essa super burocratização da tutela dos interesses das comunidades indígenas sem o menor engajamento com as próprias comunidades. Como tudo isso se deu logo no início do trabalho, me motivou a organizar a minha prática de outra maneira, buscando o diálogo e a aferência diretos com os participantes e, o máximo possível, com a comunidade.

Mesmo assim, os processos de negociação se mostraram truncados e delicados de realizar. Até compreender que os tempos de pergunta e resposta são outros, que o acesso às lideranças é restrito, que o privilégio deve ser sempre do respeito ao tempo das coisas, foram muitas falas interrompidas, muitas aparições impostas no território, muitas negligências das sutilezas da comunicação. A falta de alguns loci discursivos compartilhados, como apontado por Santos, e a transformação deles em argumentos, na interação intercultural, promoveram que eu enfrentasse dificuldades em me comunicar, em expor minhas ideias, em compreender as respostas. Não apenas em relação às línguas de referência do grupo, que seguramente desempenharam um papel determinante na imposição destes desafios, mas também toda a dimensão comunicativa que remete a outras dimensões semióticas, culturais, que me impediam de perceber o quanto eu era, muitas vezes, impositiva, rude, ignorante.

Permaneceu também um desafio à elaboração das ações conjuntas entre as diferentes frentes vindas da universidade. Quero dizer, no campo de pesquisa, ficavam evidentes as interseções, as possibilidades de conjugação e de complementariedade. O desafio estava em organizar isso dentro das exigências segmentárias, departamentais, burocráticas da universidade. Quando aquela ação era do Coletivo Ecologia de Saberes e quando era da pesquisa de doutoramento? Para os participantes, as nuances eram ainda mais opacas e, por vezes, me deparei sob grande dificuldade de determinar, para publicações ou, mais evidentemente, para a escrita desta tese, quais eram as fronteiras. Decorreu disso a, talvez, mal elaborada determinação de que todo esse trabalho se executou como uma pesquisa-ação, enquanto as outras ações do Coletivo de Pesquisa e Extensão atravessaram-na. Talvez, como já havia sido apontado pela Prof. Dr. Carina Foppa, o mais condizente seria incluir a minha pesquisa como um trabalho que também seguiu os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação, mas que se inseria numa dimensão macro de pesquisa-ação que incluía as ações do Coletivo. Confesso que tentei organizar isso durante a escrita da tese, mas que talvez não tenha ficado claro o suficiente.

Sobre a geração de dados para a pesquisa, ficou evidente que um processo de pesquisa-ação permite a elaboração de uma quantidade massiva de dados heterogêneos e que a triagem do que deve ser incluído é uma etapa cirúrgica. Para além da dificuldade de determinação de qual ação se incluía em qual frente da universidade, mostrou-se delicado incluir uma excessiva extensão de dados numa tese que já é, por si só, um trabalho colossal de escrita. Assim, as sessões de orientação e a banca de qualificação foram os momentos de elaboração em que pude, assistida, organizar a sistematização mais relevante. A questão humana que atravessa essa pesquisa a distingue de outros experimentos científicos, cujos métodos exatos permitem sua verificação e replicabilidade exatos, princípios fundamentais à ciência clássica.

Ademais, levando em consideração que um processo de doutoramento inclui uma etapa densa de escrita da tese, há outra dimensão a ser considerada. Embora eu tenha buscado compartilhar com os colegas que participaram da pesquisa as etapas deste processo de escrita, é evidente que ele se deu, em contraposição à elaboração do campo, de forma individual. Justifica-se o fato de se tratar de uma pesquisa de doutoramento, mas isso implica uma discrepância com os processos de elaboração de

uma pesquisa participativa. Realizamos, como uma medida remediadora, a publicação de um artigo em coautoria que elabora uma parte das ações empreendidas (FELIX; FERNANDES, 2021) e o periódico envio aos participantes das etapas da escrita da tese. No entanto, o artigo não foi escrito entre todos os participantes e também não corresponde a uma elaboração completa de todo o processo analisado e descrito na tese. Tampouco houve, por parte deles, retorno sobre os materiais escritos enviados.

Por fim, a finalização da pesquisa sempre implica o rompimento com alguns processos que até o momento se realizavam. Disso decorre que as dinâmicas do contexto tomam outro rumo que distanciam as ações empreendidas das elaborações decorrentes da pesquisa. Como exemplo, trago a supressão dos processos de reelaboração do PPP, que havia se alimentado das ações da pesquisa, principalmente dos conteúdos emergentes a partir das árvores representativas. Com a retomada das atividades pós-pandemia da Covid-19 e a pressão dos órgãos públicos pela elaboração imediata do documento, os processos dialógicos, comunitários e colaborativos foram interrompidos para uma construção diretiva e formal. Esses fenômenos dissidentes, comuns aos desdobramentos pós-finalização de processos de pesquisa, demonstram a relevância de ações que sejam longitudinais, o que não é evidente de ser realizado no caso de uma pesquisa de doutoramento.

De forma a incluir um desfecho absolutamente pessoal, confirmo que o aprendizado conquistado com a execução desta tese se deu no âmbito da minha experiência investigativa, mas, numa ordem ainda superior, de experiência pessoal com o mundo. A paciência e generosidade dos participantes, aliadas às suas dinâmicas de resistência e de confronto perante as investidas violentas que promovemos enquanto componentes de uma sociedade indolente, foram mestres de vida que permitiram a reforma de paradigmas e a transformação de práticas. A partir disso, espero poder me encontrar com mais recursos para promover a expansão de suas vozes e demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu contribuir com a reforma da prática científica e a superação do pensamento colonial no encontro entre diferentes epistemologias. Através da promoção do engajamento participativo constituinte da abordagem da pesquisa-ação, logramos realizar a expansão dos conhecimentos disponíveis sobre língua(gem) e educação linguageira no contexto de realização da pesquisa. O grupo responsável pela execução da hermenêutica diatópica foi formado prioritariamente por cinco professores da educação escolar Guarani (além de mim mesma), mas contou com a participação de outros agentes para o efetivo alcance dos seus objetivos. A presença das lideranças do território, do quadro administrativo da escola, dos alunos e alunas do ensino fundamental e de participantes do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes ampliou os diálogos e as ações empreendidos pela pesquisa e permitiu o espessamento de seus resultados. Projetos participativos como esse determinam desafios argumentativos e de tempo, principalmente, uma vez que demandam negociações linguísticas, conceituais, culturais, metodológicas. Porém, permitem a superação dos modelos que sujeitam os participantes de pesquisa e limitam suas atuações ao lugar de meros informantes. A negociação das preocupações isomórficas promove a relevância para ambos lados envolvidos, mas a definição de quais elementos são colocados em diálogo permanece delicada, dada a complexidade do diálogo intercultural.

A emergência dos conhecimentos dos professores sobre as preocupações isomórficas em questão, *o que é língua(gem)* e *como se dá e como pode se dar a educação linguística naquele contexto*, permitiu a configuração de espaços direcionados para a Ecologia de Saberes, numa efetivação tanto da sociologia das ausências como da sociologia das emergências. Num nível científico, contribuiu para a reforma paradigmática da prática universitária e para o aprofundamento das compreensões sobre as problemáticas e sobre as potencialidades e limitações de conhecimentos científicos naquele contexto. Num nível local, promoveu o engajamento e a autonomia dos participantes, permitiu a expansão de conhecimentos e práticas, problematizou processos escolares, sociais e políticos e ofereceu materiais para o desdobramento de outras ações.

Os resultados evidenciaram que os conhecimentos sobre língua(gem) disponíveis naquele contexto não superam a compreensão de línguas enquanto entidades relacionadas a culturas, povos, nações. Nesse sentido, se aproximam do

entendimento sobre as línguas serem construtos imaginados analogamente ao estabelecimento dos estados nacionais e do entendimento de língua como hipóstase. Não obstante, nesse contexto, interferem dimensões que se agregam aos entendimentos sobre essa problemática. A língua guarani é entendida como um desdobramento divino e decorre da manifestação de Ayvu (Porã) Rapyta. É, portanto, conexão direta com Nhanderu, os outros deuses e com os nhe'ẽ. Essa determinação implica sua intrínseca conexão com o Nhandereko, o modo de ser Guarani, e acaba por reverberar dinâmicas sociais específicas. Por exemplo, o entendimento de que não é necessário falar língua guarani para ser Guarani, mas que ela permanece como um requisito de aprofundamento na ontologia desse povo.

As variantes da língua guarani, quando transportadas para a prática escrita, têm sido compreendidas como desafios para o ensino-aprendizagem por implicarem confusão e dissenso. Nesse sentido, os aportes do Letramento Crítico e da didática da Intercompreensão, se aprofundados neste contexto, poderiam problematizar estes entendimentos e, porventura, oferecer outros prismas para o tratamento da diversidade. Permanece também a demanda dos participantes pelo desenvolvimento de mais materiais didáticos para o suporte ao ensino da língua guarani no contexto escolar.

Os resultados também apontam que o ensino de línguas como o português, o espanhol e o inglês devem percorrer caminhos não disciplinadores através da crítica da comunidade escolar sobre conteúdos e práticas. O trabalho com abordagens plurais, tais como a didática da Intercompreensão, surge como potenciais recursos para o ensino-aprendizagem dessas línguas que vem sendo, tecnicamente, realizado separadamente. A existência de compartilhamentos lexicais entre todas as línguas daquele contexto, principalmente entre português, espanhol e guarani, permite a projeção de trabalhos que envolvam mais de uma língua ao mesmo tempo. Tais empreendimentos devem ser realizados com cuidado, para que não incorra nem na eliminação das diferenças ontoepistêmicas que envolvem cada prática linguística nem na negligência sobre os diferentes contextos político-sociais em que estão inseridas.

Privilegiando, mas não considerando exclusivamente, o âmbito escolar, é possível apontar que o objetivo da educação linguística no Tekoa Araça'í percorre dimensões que superam o ensino tradicional de língua como código. Numa busca pelo alcance da sabedoria da linguagem, Ayvu Arandu, é necessário aperfeiçoar a prática de

andar pelos dois mundos, percorrendo um caminho intercultural. Essa estruturação está sustentada pela conexão com Nhanderu, que permanece eixo central da ontologia Guarani, ao mesmo tempo em que está intimamente ligada ao papel dos sábios e sábias anciãos, xeramoĩ e xejaryi, e à valorização da oralidade. Assim, a educação linguageira deve prezar pelo fortalecimento do Nhandereko ao mesmo tempo em que oferece recursos para o contato crítico com outras epistemologias, como, por exemplo, as grafocêntricas da escola, da universidade e dos espaços urbanos.

Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a reelaboração de documentos, como o PPP da Escola Mbya Arandu, que prezem pela construção colaborativa calcada nos princípios e vozes daquele contexto. Nesse sentido, novas ações extensivas e pesquisas podem privilegiar este desdobramento que surge como um dos mais relevantes apontamentos advindos da nossa experiência. Especificamente, pode-se apontar a necessidade de fortalecimento do vínculo entre a Universidade Federal do Paraná e o Tekoa Araça'í, a partir do vislumbre do imenso campo de atuação possível desta relação.

Outra decorrência de continuidade investigativa pode se dar ao redor da educação jurídica para a comunidade, no sentido de fornecer subsídios que sustentem os enfrentamentos necessários para a implementação dos direitos constitucionais adquiridos.

Outras preocupações isomórficas, tais como a preservação da biodiversidade, os direitos, a medicina e outros saberes cosmológicos podem servir como cernes de desenvolvimento de novas experiências que se dediquem ao estabelecimento de hermenêuticas diatópicas. Esses empreendimentos permitiriam a expansão dos conhecimentos disponíveis assim como o fortalecimento das ações universitárias que promovem uma reforma da prática científica orientada para a superação do pensamento colonial.

A partir do aprofundamento das questões fundamentais que sustentam a prática escolar dos professores, é possível projetar ações que elaborem suas habilidades e competências didáticas, no sentido da educação continuada de professores, para suprir as dificuldades que declaram enfrentar em relação à prática docente.

Ainda, é possível indicar futuros trabalhos que se ocupem de investigar as consequências da pandemia da COVID-19 nas práticas escolares daquele contexto,

tendo como referencial o trabalho realizado imediatamente antes da instauração da crise sanitária.

A pesquisa, mesmo tendo logrado os objetivos estabelecidos, permite o apontamento de questões que podem ser melhor elaboradas num outro contexto de experiência. Primeiramente, a constrição relativa ao fato de a pesquisa se dar como parte de um programa de doutoramento. Isso implicou a determinação de temáticas, tempos, ritmos e experiências que, de certa forma, acabam por limitar e, por vezes, entrar em contradição com o processo dialógico da hermenêutica diatópica. Nesse sentido, a abordagem da pesquisa-ação orientada para a Ecologia de Saberes que pretende promover semelhantes processos, pode se beneficiar mais profundamente de um quadro contextual menos definido.

Finalmente, as relações que permeiam as experiências compartilhadas entre indígenas e não indígenas, por mais que orientadas por fundamentos pós-coloniais, acabam muitas vezes por perpetuar dinâmicas coloniais. A diferente relação com o tempo, com a fala, com a familiaridade com as línguas disponíveis, com os processos burocráticos, com as hierarquias sociais, implicam espaços em que, muitas vezes, ocorrem desrespeitos e a imposição das dinâmicas juruá sobre as dinâmicas Guarani. Na nossa experiência, não foi diferente. Mesmo buscando operar sob os princípios de prudência e sob uma ética hiper-autorreflexiva, a força do pensamento moderno colonial acaba por emergir; daí a constante necessidade de recuo, reflexão e o trabalho incessante para o desenvolvimento da escuta e da leitura de mundo atentas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.L.G. - Academia De La Lengua Guarani. **Guarani Ñe'ẽtekuaa. Gramática Guaraní** (Vol. 2). Assunção: Servilivro, 2018.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDREOTTI, Vanessa. **Actionable Postcolonial Theory in Education**. Nova Iorque e Londres: Palgrave Macmillan, 2011. 304 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307949586_Actionable_Postcolonial_Theory_in_Education Acesso em 28 de março de 2019.

ANDREOTTI, Vanessa; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Critical education and postcolonialism. In: PETERS, M. (Ed). **Encyclopedia of educational philosophy and theory**. Singapore: Springer, 2016, p. 1-6.

_____. (org.) **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. London/New York: Routledge, 2011281 p.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Língua, linguagem, linguística:** pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 576 p.

BAGNO, Marcos; CARVALHO, Orlene Lúcia. **Pororoca, pipoca, paca e outras palavras do tupi**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 16, n. 62, 2017, p. 295-310.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BAUMAN, Zygmund. **Modernity and ambivalence**. Cambridge: Polity, 1991.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional)**: o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BEVERLEY, John. **Subalternity and representation**: Arguments in cultural theory. Durham, NC: Duke University Press, 1999.

BLANCHET, Philippe. Regard sociolinguistique sur l'Intercompréhension entre langues différentes : enjeux téoriques et pistes sociodidactiques. In : GARBARINO, S. ; DEGACHE, C. **Intercompréhension en réseau** : scénarios, médiations, évaluations. Université Lumière Lyon 2: CRTT, 2015, p. 28-35.

BLOCH, Ernst. **The Principle of Hope**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

BRANCO DE GEORGE, Iozodara Telma. **Tupã/Mitã**: histórias, memórias e saberes Guarani. Curitiba: Máquina de Escrever, 2015.

CADDÉO, Sandrine ; JAMET, Marie-Christine. **L'intercompréhension** : une autre approche pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practices:** Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CANDELIER, Michel *et al.* **Le CARAP** : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : CELV ; Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2012.

CARULLO, A.M.; MARCHIARO, S.; PÉREZ, A.C. Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. In: DOYÉ, P.; MEIßNER, F-J. **Lernerautonimie durch Interjomprehension**. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomie de l'apprenant par l'intercompréhension. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidatktik : Narr Verlag, 2010, p. 250-266.

CAZDEN, Courtney B. *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review. 66, 1, 1966.

CHAMORRO, Graciela. 2008. **Terra Madura, Yvy Araguyje**: fundamentos da palavra guarani. Dourados: Editora UFGD. 367 p.

CHAVAGNE, Jean-Pierre. Apprendre à lire dans d'autres langues en pratiquant l'intercompréhension. In : **Les actes de lecture**, n. 110, 2010. Disponível em: https://www.lecture.org/revues_livres/actes.../AL110_p037.pdf. Acesso em 09 de Agosto de 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 1. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.

_____. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. (ed.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 4. ed. New York: Routledge, 1994.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas**: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (trad. esp. Instituto Cervantes). Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CORDEIRO DOS SANTOS, Andre. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. **Odisseia**, n.15, 2015, p-18-30.

COSTE Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen – Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. **Etudes préparatoires**, Paris, EDICEF, 1997, p. 8-67.

CTI - Centro de Trabalho Indigenista (org.). **Xondaro Mbaraete**: a força do xondaro. São Paulo: CTI, 2013, 60 p.

_____. Guata Porã - Belo Caminhar. São Paulo: CTI, 2015, 96 p.

D'ANGELIS, Wilmar. **Guarani**. Enciclópedia das línguas do Brasil. ELB Unicamp. Disponível em http://

www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=252 Acesso em: 23 junho 2019.

DE CARLO, Maddalena (coord.) *et al*. **Référentiel des compétences en didactique de l'intercompréhension**, 2015. Disponível em : www.miriadi.net/ressources.

_____.; GARBARINO, Sandra. Integrare l'intercomprensione ai curricoli instituzionali: le risorse dela piattaforma MIRIADI. **Italiano a stranieri**, n.21, 2016, p. 13-19.

DEGACHE, Christian. Didactique du plurilinguismo. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. **Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches**. Université Stendhal-Grenoble 3, 2006. Disponível em : https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/dowload;jsessionid=DFE3CE3D83BE7FA8FC0232D35BF87223?doi=10.1.1.667.7405&rep=rep1&type=pdf. Acesso em 18 de maio de 2019.

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology.** Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: MacMillan, 1916

DEL OLMO, Francisco Calvo; ESCUDÉ, Pierre. **Intercompreensão**: a chave para as línguas. 1ª ed., São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

DUSSEL, Enrique. Beyond Eurocentrism: The world- system and the limits of modernity. In JAMESON, F.; MIYOSHI, M. (org.). **The cultures of globalization**. Durham: Duke University Press, 1998.

EVANS, Nicholas. **Dying Words**: Endangered Languages and What They Have to Tell Us. Maiden: Wiley-Blackwell, 2010, 309 p.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Rev. bras. linguist. apl.** [online], vol.17, n.4, 2017. p.599-617.

FELIX, Fernanda. Guaranet: experiências de contato e intercompreensão entre guarani, português, espanhol e francês. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, 2016. 151p. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45946/R%20-%20D%20-%20FERNANDA%20MARTINS%20FELIX.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

_____. Glocality Now and Then: The Decolonial Turn of Guarani, Portuguese and Spanish. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L.M.M.T. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**: The South Answers Back. New York/London: Routledge, 2019, p 67-89.

_____. Cheio de Nhenhenhém: despertar para as línguas latino-americanas. In: CALVO DEL OLMO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Larina**. Cordoba: UNC, 2021, p. 69-95.

FELIX, Fernanda; FERNANDES, Neiva Gabriel. Ára Ayvu Regua: formação de professores indígenas. **Linguagem em Foco**, v.13, 2021, p. 317-337.

FELTCHER, Carla Denise Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. **Da pesquisa-ação à pesquisa participante**: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. Experiências em Ensino de Ciências, v.12, n.7, 2017.

FOPPA, Carina Catiana; FELIX, Fernanda Martins; GÓES, Liz Meira. **Relatório Parcial do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná**, 2019.

FOPPA, Carina Catiana *et al.* Cooperação Técnica entre Universidades Públicas para Educação Diferenciada com Povos e Comunidades Tradicionais. In: IX Encontro Nacional da ANPPAS, 2019, Brasília. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPPAS**. Brasília: ANPPAS, 2019.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino de leitura no ensino fundamental (Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto). Curitiba: Editora UFPR, 2008. 173p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 31, n.3, 2005. p. 83-502.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurlingualism and Translanguaging: commonalities and divergences. I**nternational Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2019, p. 17-35.

GARNETT, Stephen T. *et al.* A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. **Nature Sustainability,** 1, 2018, p. 369–374.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. Brighton: Falmer Press, 1990.

Gee, James Paul *et al.* **Literacy as a Critical Social Practice**. Londres Falmer Press, 1998.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, 1993.

GUILHERME, Manuela. 'Glocal' Languages and North-South Epistemologies: Plurilingual and Intercultural Relationships. In TEODORO, A.; GUILHERME, M. (eds.) **European and Latin American Higher Education between Mirrors**: Conceptual framework and policies of equity and social cohesion. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p. 55-72.

GUILHERME, Manuela.; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Teixeira. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness**: the south answers back. New York; London: Routledge, 2019.

GRAFF, Harvey J. **The Literacy Myth**: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City. Londres: Academic Press, 1979.

GRANT, Audrey N. **Defining Literacy**: Common Myths and alternative Readings. Australian Review of Applied Linguistics, v.9, n.2, 1986.

HALL, Gerald. Raimon Panikkar's Intercultural and Interreligious Hermeneutics. In: MENDONÇA, C.; HILBERATH, B.; (eds.) **Religion and Culture**: a multicultural discussion. Institute for the study of religion, 2011. Disponível em: https://gerardhallsm.files.wordpress.com/2018/08/panikkars-intercultural-interreligious-hermeneutics_ghall.pdf Acesso em: 16 de Junho de 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico**: Características Gerais dos Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p.1-245

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL** : patrimônio cultural e diversidade linguística / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/indl_guia_vol1.pdf Acesso em: 28 de abril de 2019

JAMET, Marie-Christine ; SPIŢĂ, Doina. Points de vue sur l'intercompréension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In : FERRÃO TAVARES, C. ; OLLIVIER, C. (ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercompreensão**, 1. Chamusca, Edições Cosmos, REDINTER, 2010. Disponível em: https://www.redinterintercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1. Acesso em: 19 de maio de 2019.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos Mil Povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JEKUPÉ, Olívio. **Olívio Jekupé, Escritor Indígena – Parte 1**: A Literatura Nativa. 2019. (10m05s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSZ-3F7W5_8

JORDÃO, Clarissa Meneses. No tabuleiro da professora tem… letramento crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In ROCHA, C.; MACIEL, R. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, v.33, 2013, p. 69-90.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, v.12, 2007, p. 21-46.

KALLFELL, Guido. **¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas?** Gramática del Jopara. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú, 2016. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/biblio:kallfell-2016-jopara Acesso em 14 de abril de 2019

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 23-31.

_____. A presença indígena na universidade. **Maloca - Revista de Estudos Indígenas**, v.1, n.1, 2018, p. 9-16.

KRESS, Gunther; VAN LEUWEEN, Theo. **Reading Images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística**? Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018. 256 p.

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (org.). **Ethnologue**: Languages of the world. 7ed. Dallas: SIL International, 2013. Disponível em: http://www.ethnologue.com Acessado em: 12 de Agosto de 2019

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research**: Reading, Analysis and Interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MELIÀ, Bartomeu. **Outra palavra é possível**: a ancestral palavra indígena. Agenda latino-americana, 2006. Disponível em: https://www.servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=174 Acesso em: 06 de março de 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. T. Multiliteracies and Transcultural Education. In GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

_____. Epistemic Diversity, Lazy Reason and Ethical Translation in Post-Colonial Contexts: the case of indigenous educational policy in Brazil. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 14, n. 2, 2014, p. 36-60.

_____. Engaging the global by resituating the local: (dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. **Postcolonial perspectives on global citizenship education**, v1, 2012.

_____. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. P. 128-140.

_____. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **R. Let. & Let**. Uberlândia, v.26, n.2, 2010. p. 289-306.

_____. A Case among Cases, a World among Worlds: the ecology of writing among the Kashinawá in Brazil. **J Lang Identituy Educ**, v.1, n.4, 2004, p. 261-278.

MERLADET, Fábio A. D.; MIRANDA, Isabella G. Ecologia de Saberes na prática: o trabalho da tradução no Fórum Social Mundial e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais. **Tempus**, atas de saúde coletiva, Brasília, v. 8, n.2, p. 257-273, 2014.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v101, n1, 2002, p. 57–94.

_____. A opção de-colonial: desprendimento e abertura. Um manifesto e um caso. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n.8, pp.243-282.

MIRANDA-PAULO, Lívia. A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas.

2018. 470 f. **Tese (Doutorado em Letras)**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Gragoatá, v.32, 2012, p. 43-53.

MOORE, Denny. *et al.* O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas . **Scientific American (Brasil)**. n3, Amazônia (A Floresta e o Futuro). 2008. p.36-46

MOREIRA, Marcos. **Visão Guarani sobre o Tekoa**: relato do pensamento dos anciãos e líderes espirituais sobre o território. Trabalho de Conclusão para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica Guarani, Kaingang, Xokleng, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015, pp. 22. Disponível em: https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Marcos-Morreira.pdf Acesso em 19 de Setembro de 2019.

MUDURUKU, Daniel. **Mudurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1ª ed. Lorena: UK'A Editorial, 2017. 144 f.

NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf. (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PRASAD, Pushkala. **Crafting qualitative research**: working in the postpositivist traditions. Nova Iorque: M.E. Sharpe, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2008.

PANIKKAR, Raimon. **Paz e interculturalidad.** Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2002. pp. 52-57.

_____. **Myht, Faith and Hermeneutics**. New York: Paulist Press, 1979. 484p.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PAUL, Richard. Critical and Cultural Literacy: where E. D. Hirsh goes wrong. In: PAUL, R.; BINKER, A. J. A**. Critical Thinking**: What Every Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking. Tomales: 2012.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. **Yvyrupa:** a terra uma só. São Paulo: Hedra, 2017, 78 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n.29, 1991, pp. 11–20.

_____. Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. **Nepantla**, No. 3, Durham, North Carolina: Duke University Press, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, p. 135-159, 2003.

RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. (Trad. Liliane Mendonça). In CHEREM, RAMMÉ, PEDRA & OLMO (orgs.). Dossiê especial: Didática sem Fronteiras, **Revista X**, vol.2, 2014. p. 93-110.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Analysis**. Newbury Park: SAGE, 1993, 88 p.

RONJAT, Jules. **La syntaxe du provençal moderne**. Mâcon: Protat frères, 1913.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Towards a multicultural conception of human rights. In FEATHERSTONE, M. (ed.) **Spaces of Culture**: City, Nation, World, 1999, p. 214-229. London: Sage.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 79, 2007, p. 71-94. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso Acesso em 19 de Fevereiro de 2019.

_____. **La globalización del derecho**: los nuevos caminos de la Regulación y de la Emancipación. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

_____, Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1: **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. 511 p.

_____. **A universidade do século XXI**: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2011. 89p.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**: Research and Indigenous Peoples. London & New York: Zed Books, 2012. 208 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SPIVAK, Gayatri. **The post- colonial critic**: Interviews, strategies, dialogues. Nova Iorque/Londres: Routledge, 1990.

_____. Righting wrongs. **The South Atlantic Quarterly**, n 103, 2004, p.523–581.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014. 238 p.

_____. **Understanding and Defining Literacy**. Scoping Paper for EFA Global Monitoring Report, 2006. Disponível em: https://dokumen.tips/documents/understanding-and-defining-literacy-and-defining-litera cy-brian-v-street-2005.html Acesso em 04 de agosto de 2019.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, Teachers College: Columbia University, 2003.

_____. (org.) **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. Literacy Publications Through the 80s. Literacy and Development, v.27. **AERDD Bulletin**. Agricultural and Extension and Rural Development Centre, Reading: University of Reading, 1990.

_____. Literacy Practices and Literacy Myths. In SALJO, R. (org.) **The Written World**. Berlim/New York: Springer Press, 1988.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SYVERSON, Margaret. **The wealth of reality**: an ecology of composition. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, 2005, p. 444-467.

TROUCHE, Lygia M. G. O Marquês de Pombal e a implantação da língua portuguesa no Brasil: reflexões sobre a proposta do Diretório de 1757. **Cadernos do CNLF**, série IV, n.12, 2000.

YANOMAMI, Davi Kopenawa; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.