

MBA'ETU AYVU RAPYTA: LÍNGUA(GEM) E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA MBYA ARANDU

MBA'ETU AYVU RAPYTA: LANGUAGE(S) AND LINGUISTIC EDUCATION IN A RESEARCH-ACTION WITH TEACHERS FROM THE MBYA ARANDU INDIGENOUS SCHOOL

Recebido: 15/10/2022

Aprovado: 15/12/2022

Publicado: 29/12/2022

DOI: 10.18817/rlj.v6i2.3036

Fernanda Martins Felix¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3108-5695>

Carina Catiana Foppa²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8338-9282>

Neiva Gabriel Fernandes³

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8518-988X>

Olívia Krexu Palácio⁴

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6823-9630>

Silvio de Quadros⁵

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9583-8804>

Isaque Karai da Silva⁶

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, Mestra em Letras pela mesma universidade e Psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí. Dedico-me a pesquisas, ensino e extensão nas áreas da Linguística Aplicada, dos Estudos Culturais e da Educação, especificamente nos campos das abordagens plurais para o ensino-aprendizagem de línguas, do letramento e da ecologia de saberes. E-mail: felix.fernandamartins@gmail.com

² Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Itajaí (2003), mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2009), especialista em Dinâmica dos Grupos pela Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos (2011) e doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (2015). É professora da Universidade Federal do Paraná, lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade). E-mail: ccfoppa@gmail.com

³ Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É professora da rede estadual de ensino, na Educação Escolar Indígena. Participa de projetos de Pesquisa e Extensão. E-mail: neivagfernandes@gmail.com

⁴ Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É professora da rede estadual de ensino, na Educação Escolar Indígena. Participa de projetos de Pesquisa e Extensão. E-mail: oliviakpalacio@gmail.com

⁵ Graduando em Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É professor da rede estadual de ensino, na Educação Escolar Indígena. Participa de projetos de Pesquisa e Extensão. E-mail: silviopquadros@outlook.com

⁶ Graduando em Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É professor da rede estadual de ensino, na Educação Escolar Indígena. Participa de projetos de Pesquisa e Extensão. E-mail: isaquekarai@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0585-9271>

Laércio da Silva⁷

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4618-7769>

Mayara Vieira da Silva⁸

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0213-9570>

Resumo: De forma a superar a monocultura do saber, torna-se necessária uma reforma em favor de uma Ecologia de Saberes, que diz respeito à criação de espaços epistemológicos 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 Mbya 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 coletivamente. O principal objetivo deste trabalho consistiu em promover a emergência de saberes sobre fenômenos linguageiros e práticas de educação, especialmente linguísticas. 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 saberes 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.

Palavras-chave: guarani; pesquisa-ação; ecologia de saberes; língua; linguagem

Abstract: In order to overcome the monologic of knowledge, a reform in favor of an Ecology of Knowledge is necessary, which concerns the creation of plural epistemic spaces that bring from invisibility knowledge marginalized by the univocity of colonial thought, such as indigenous knowledge. Our work carried out a research-action with teachers of the indigenous schooling from Tekoa Araça'í, territory of the Mbya Guarani people in the Brazilian Atlantic Forest, and developed a diatopical hermeneutics about language(s) and linguistic education. We approached the problematics of what language(s) is(are) and how is language education being implemented in that context, along with its possibilities, through a collectively constructed methodology. The main objective of our work was to promote the emergence of knowledge about linguistic phenomena and educational practices, especially linguistic education. The analyzed data composed a dossier with 17 reports, 11 multimodal texts, 4 transcribed dialogues, 5 transcribed videos and 7 other documents. Data analysis was performed using a narrative methodology organized by five filters. Results identify epistemes capable of touching social, identitarian, religious, political and educational dimensions. They suggest the intrinsic connection between the Guarani language and the *Nhandereko*, the traditional Guarani livelihood.

Keywords: guarani; indigenous; research action; ecology of knowledge; language

1. Introdução

⁷ Cacique do Tekoa Araca'í. Graduando em Licenciatura em Educação do Campo no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É professor da rede estadual de ensino, na Educação Escolar Indígena. Participa de projetos de Pesquisa e Extensão. E-mail: laerciowsilva@hotmail.com

⁸ Possui graduação em Sociologia (PUC-PR). Especialização em Novas Alternativas Educacionais (UFPR Litoral – 2018). Atualmente é professora na rede estadual de ensino. Atua na Educação Escolar Indígena desde 2014. E-mail: mmayaravieira@gmail.com

Os povos indígenas representam a manifestação de éticas próprias, tratadas aqui como um pensamento tradicional, com ontoepistemes 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 saberes. Esse tipo de relação, abordada em nossa fundamentação teórico-metodológica, evidencia um pensamento moderno, também elaborado como abissal e colonial. Essas relações tendem a segregar o conhecimento científico do saber tradicional e acabam por marginalizar sabedores que não compartilham os mesmos critérios de elaboração de conhecimento.

Faz-se necessário promover uma transição paradigmática da prática científica, em que os conhecimentos sejam elaborados junto com os detentores de saberes que vêm sendo excluídos pelo pensamento abissal, como os povos indígenas e outras comunidades tradicionais. A partir dessa reforma, se torna possível romper com a monocultura do saber e atuar sob uma ética solidária, capaz de elaborar saberes contra hegemônicos.

É no contexto de uma busca por transições paradigmáticas da prática científica que se insere esta pesquisa, construída em coautoria. Nosso trabalho é composto pela abordagem da pesquisa-ação orientada para a Ecologia de Saberes e pelo desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica, com vistas a promover a emersão de saberes 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.

De janeiro de 2018 a março de 2020, implementamos ações que envolveram diretamente seis professores-pesquisadores do Tekoa Araça'í, território do povo Mbya na Floresta Atlântica Sul-brasileira, e duas professoras-pesquisadoras de Curitiba, todos vinculados à Universidade Federal do Paraná. É necessário destacar que nosso trabalho se inseriu em um contexto mais amplo, com ações transversais envolvendo projetos institucionais e agentes comunitários daquele território⁹. O recorte aqui apresentado

⁹ Para acessar o escopo maior dos trabalhos e pesquisas, ver: FOPPA; FELIX; GÔES, 2022; FELIX; FERNANDES, 2021; FELIX, 2021.

desenvolveu uma hermenêutica diatópica sobre língua(gem)¹⁰ e educação linguística orientada para atender as seguintes problemáticas: i) o que é língua(gem) para os participantes? ii) como se dá e como pode se dar a educação linguística naquele território?

Nosso objetivo principal foi promover a emergência de saberes sobre fenômenos linguageiros¹¹ – língua(gem), oralidade, escrita, educação linguageira – a fim de identificar os que vêm sendo sujeitos à abissalidade manifesta do pensamento colonial e de trazê-los ao repertório de saberes disponíveis àquele grupo e suas comunidades.

Os dados empíricos que sustentam a análise organizam um dossiê heterogêneo que reflete a diversidade constitutiva da pesquisa. Integrar esses elementos de forma quantitativa faria senão limitar as análises possíveis. Assim, determinamos seu caráter qualitativo, organizadas por uma estrutura narrativa que ao mesmo tempo que dispõe de recursos narrativos enquanto dado gerado, analisa narrativamente os materiais a partir de filtros que facilitam a identificação de conteúdos-chave do processo, da negociação constitutiva da abordagem de pesquisa pretendida, de desdobramentos e outros elementos metainvestigativos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Pensamento abissal e ciências das linguagens

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

¹⁰ Língua(gem), neste contexto, conecta os dois termos língua e linguagem. Essa conexão se justifica por seus caracteres transversais e porque os termos são tratados ora cada um na sua especificidade ora sobrepostos.

¹¹ 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.

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 elabora a abissalidade que vem fundamentando relações entre comunidades modernas e comunidades tradicionais no Brasil, apontamento que se torna especialmente relevante no contexto desta pesquisa. Ele denuncia que:

[u]ma 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 [...] (KRENAK, 1999, p.29).

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).

No campo das linguagens, o pensamento abissal opera determinando os entendimentos sobre os fenômenos languageiros e a ciência absorve a estreita relação entre o surgimento dos Estados nacionais enquanto comunidades imaginadas e a constituição de línguas nacionais, com papéis essenciais no processo de construção de uma consciência nacional (LAGARES, 2018). 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).

Lagares (2018, p. 55) defende que um dos eixos centrais dessa ética é a totenização linguística, visto que “[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”. Na nacionalização do Brasil, especificamente, aconteceu que sob o ideário de *um povo, uma nação, uma língua*, desenvolveu-se uma política linguística direcionada ao monolinguismo em detrimento da pluralidade de práticas e de educação linguística.

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. 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, mas sedimentam-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” [...] 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).

Menezes de Souza (2017, 2014, 2011, 2004) tensiona as epistemes que sustentam o grafocentrismo, indicando que é necessário levar em conta que o entendimento sobre letramento centrado em práticas alfabéticas é uma tendência do pensamento moderno/colonial 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 Brian Street (1993, 2006, 2014) em sua crítica ao letramento autônomo. Assim, povos, como os indígenas, que têm incorporado as práticas alfabéticas apenas nos últimos séculos, tendem a ser julgados pejorativamente como orais ou iletrados e são, conseqüentemente, desvalorizados.

No que tratamos no próximo tópico como um pensamento tradicional, os *topoi* cosmológicos se constroem diversamente e suas ontoepistemes revelam caracteres singulares.

2.2. Pensamento tradicional e oralidade

Ser indígena, para este trabalho, se relaciona com uma ética sobre conhecer e habitar o mundo. Personifica o que é tratado, durante este tópico, por pensamento tradicional. 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). Neste trabalho, os entendimentos sobre um pensamento tradicional estão de acordo com 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.

Gersem Baniwa (2017) defende que diferentemente dos saberes evolucionistas, para alguns povos indígenas as línguas fazem parte inerente do processo da criação. Para eles, 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”.

Entre os povos indígenas, “a Tradição é passada pelo uso da Palavra” (MUNDURUKU, 2017, p. 117). A Palavra - para o autor, maiúscula - aparece distintamente na relação do pensamento tradicional com o conhecimento. Portanto, a

oralidade, o ato de fala, o silêncio e as manifestações simbólicas, gráficas se estabelecem de forma significativamente distinta na estruturação do pensamento tradicional. Os povos indígenas detêm conhecimentos sobre estes fenômenos que determinam experiências específicas e que supõem necessidades também específicas.

A oralidade carrega uma dimensão temporal que, se for percebida de forma prospectiva, conecta o tempo passado com o presente através da memória e permite a permanência do saber. Primeiro, porque o som é material e espiritualmente manifesto. Sobre isso, Kaká Werá Jecupé (1998, 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. São experiências que organizam os conhecedores, seus locais e situações de transmissão de conhecimentos em dimensões distintas das organizadas pelo pensamento moderno.

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 “nasceu com o primeiro sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente” (p. 121). O autor elabora que a Memória, um vínculo com o passado, é quem os coloca em conexão profunda com a Tradição, que, por sua vez, não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de dar respostas adequadas para as situações presentes. Assim, a oralidade enquanto pilar tradicional encontra na escrita alfabética uma ferramenta de diálogo com o presente.

O próximo tópico localiza saberes disponíveis sobre os fenômenos linguageiros a partir de narrativas sobre o Povo Guarani e seu *Teko*, seu modo de ser, entre eles chamado *Nhandereko*, conscientes da complexidade intraduzível do contexto completo de sua manifestação.

2.1.1 Mbya Reko

As belas palavras - *ayvu rapyta* - nascem diretamente de *Nhamandu*, 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* (POPYGUA, 2017). A oralidade se conecta às dimensões divinas de *Nhanderu* e é através de manifestações da linguagem e outras práticas que os Guarani se mantêm alinhados espiritualmente.

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). Tereza, *xejaryi* do 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 *xeramoĩ* 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).

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. Por isso, na educação guarani estão conectadas as dimensões espirituais, materiais, comunicativas e sentimentais. Benites diz: “o papel dos pais é de mostrar *toripa, 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 os Guarani, a *Opy* é referência do conhecimento, onde se discute saúde, educação e a vida em geral. Sobre a *Opy*, Benites 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 educação guarani 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 *xeramoĩ kuery*, praticando e recebendo as transmissões diretas de *Nhanderu*, sendo que nada se aprende sem sentir dentro de si. A palavra enquanto conexão entre o divino e o terreno, não deve ser proferida levemente e, como disse o *xeramoĩ* Augusto da Silva, do 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.

2.3 Ecologia de saberes, pesquisa-ação e hermenêutica diatópica

Ailton Krenak (1999) manifesta uma percepção sobre a reorganização dos encontros epistêmicos:

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).

A reorientação das práticas científicas vislumbradas por um pensamento pós-colonial (SANTOS, 2010) busca impugnar as produções de não-existência através da suplementação desses fenômenos por relações ecológicas. Ecológicas porque se baseiam no reconhecimento da pluralidade e em interações sustentáveis e dinâmicas que não comprometem a autonomia dos diferentes componentes. 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 saberes diferentemente ignorantes e, portanto, em relação complementar, a ecologia de saberes permite práticas “diferentemente sábias” (SANTOS, 2010, p.107).

Desta maneira, busca-se fazer emergir o conhecimento solidário, que desacredita a visão colonial do outro como objeto e não como sujeito. Ailton Krenak elabora o que essa emergência do conhecimento solidário deve promover: “[s]ó 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” (1999, p. 1).

Santos (2010) propõe, através dos recursos da sociologia das ausências e das emergências, a identificação dos saberes que o pensamento abissal invisibiliza em complementariedade à emergência do que é produzido como inexistente, que pretende a “investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (p.16). 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.

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 autor 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.

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

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” (2010, p. 160). A exigência é 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.

Esta conduta 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). 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.

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 através de “um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, 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 pesquisa, os materiais empíricos gerados pelo desenvolvimento das etapas metodológicas estabelecidas pelo coletivo responsável pela pesquisa são sistematizados em narrativas que compõem um dossiê, por sua vez submetido à análise também narrativa, em que buscou-se impor ordem a um fluxo de experiências, delineando possíveis encontros e ligações entre fenômenos sistematizados e os objetivos de pesquisa (RIESSMAN, 1993; CLANDININ; CONNELLY, 2015).

3. Metodologia

A pesquisa realizada foi orientada pelos princípios da pesquisa-ação (SANTOS, 2011; FRANCO, 2005; THIOLENT, 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, esta pesquisa-ação se organizou participativamente (SMITH, 2008; FRANCO, 2005) a partir de um grupo formado por seis professores da educação fundamental indígena e pesquisadores universitários, mas que também incluiu participações de lideranças do Tekoa Araça'í, do quadro administrativo da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, de alunos do ensino Fundamental e de membros do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná¹², entre outros agentes.

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 numa 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? Compôs-se, portanto, nosso objetivo: promover a emersão de saberes sobre fenômenos languageiros – língua(gem), oralidade, escrita, educação languageira – entre os participantes.

A pesquisa gerou um dossiê com 17 relatórios de caderno de campo, 11 textos multimodais, 4 diálogos transcritos, 5 vídeos transcritos e 7 outros materiais.

A análise do dossiê heterogêneo de dados gerados se deu a partir de uma abordagem qualitativa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015; LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998; PAIVA, 2008) que apresenta excertos relevantes dos dados gerados e os conteúdos analíticos elaborados a partir deles. Neste artigo, nossa sistematização foi guiada por filtros que pretenderam identificar: i) a negociação metodológica constitutiva do nosso trabalho; ii) A emergência dos conhecimentos intencionada.

4. Dados e discussão de resultados

4.1 Contextualização

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

¹² FOPPA; FELIX; GÓES, 2022.

mostrou, 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 Tekoa Araça’í está localizado na Floresta Atlântica (Floresta Ombrófila Mista) do Primeiro Planalto Paranaense, a cerca de 20 quilômetros 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 do Tekoa Laranjinha, ao qual se sobrepõe o município de Mangueirinha, no sudoeste do estado do Paraná. O Tekoa Araça’í faz fronteira com um Parque e uma Represa Estaduais, o que implica questões sobre autonomia de manejo e 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.

O responsável por iniciar os trabalhos com práticas de letramento e com o ensino formal no Tekoa foi Gilmares da Silva, filho do xamoĩ Marcolino, da xaryi Natalina e irmão de 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, professora participante da pesquisa, apresenta a instalação da Escola Estadual Indígena Mbya Arandu, no Tekoa Araça’í.

No início da constituição da Aldeia não havia Escola, e o professor Nhe’engatu (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.

A escola atualmente oferece educação formal de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos - EJA. São cerca de 30 crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental. O quadro de professores é 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.

4.2 Negociação metodológica

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 na literatura.

Laércio: 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...

Ainda do registro do diálogo com Laércio:

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. As vezes a gente pede pro xamoí 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 naquele dia.

Laércio: 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.

Foi possível confirmar que, em contextos como aquele, 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. No excerto de relatório de caderno de campo seguinte, é possível perceber que numa hermenêutica diatópica, dinâmicas mal presididas podem incorrer na falta de cumprimento da axiologia do cuidado prevista pelo princípio de prudência.

Eu havia proposto que, novamente, participasse de uma aula. 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 eu cheguei no Tekoa e fui recebida pela Bianca¹³, que me chamou em um canto externo da escola. Ela me disse que os professores a haviam procurado para pedir que eu não participasse mais de aulas. Segundo ela, 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.

Levando em conta o contexto multilinguístico das negociações que buscavam fazer emergir os saberes que se relacionavam com as preocupações isomórficas em questão, optamos por realizar discussões que tivessem como ponto de partida ambas línguas, português e guarani. Não obstante, os desafios linguísticos aos quais estão sujeitas experiências de diálogos de saberes e, em última instância, de efetivação de uma hermenêutica diatópica são, decididamente, cernes que merecem atenção e cuidado. Mesmo operando sob o princípio de prudência, as relações linguísticas podem oferecer terrenos complexos demais, nos quais as dimensões terminológicas, semânticas e, em

¹³ Nome alterado por confidencialidade.

última instância, ontoepistêmicas, apresentam conteúdos por vezes inegociáveis ou intraduzíveis.

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

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. A respeito da disponibilidade de materiais didáticos em língua guarani, o excerto do diálogo com Sílvio demonstra como os diferentes conhecimentos incorrem em diferentes práticas pedagógicas, nem sempre negociáveis.

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

Sílvio: 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.

Fernanda: 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?

Sílvio: 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 casa, eles colocam k do guarani, algumas palavras troca letra por português. No começo né. Não sei se....

Eventos como este são capazes de fomentar a tomada de consciência dos próprios processos de construção de significado e dos contextos que influenciam nossos saberes, nossa visão, nosso ponto de vista que, junto com os fenômenos languageiros, com o mundo, fazem emergir nossas significações. Implicam se perguntar como nossa genealogia e pertencimento sócio-histórico interferem nesse processo e, quando em situações de confronto com ontoepistemes diferentes, como superar a imposição de valores e normas (linguísticas, culturais) pré-concebidas para dar lugar à criação de espaços de negociação, em que conflito e contradição são vistos como produtivos.

4.3 Emergência de saberes

A partir do filtro de análise que buscou identificar os saberes 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 languageiros.

Laércio: 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.

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 esses e outros elementos nos outros divinos e seus filhos. 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.

Laércio: 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. [...]

Laércio: 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.

Os saberes sobre fenômenos languageiros dentro daquele contexto acabam por co-construir dinâmicas sociais específicas, fundamentadas na transmissão geracional de saberes, na tradição, na palavra, na memória. É relevante reforçar que em um processo de busca por uma ecologia de saberes, tal como uma hermenêutica diatópica, 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.

Durante a pesquisa, o léxico emergente para tratar do que, em português, é tratado por *língua guarani*, foram conjugados em diferentes contextos e surgem como *Mbya*, *Ayvu Porã Rapyta* e *Ayvu Rapyta*. Nesse sentido, pode-se inferir que eles se articulam com dimensões macrossociais (que localizam um grupo étnico), espirituais (que aludem à dimensão divina desdobrada de *Nhanderu*), históricas (que tratam de envolver a ancestralidade), políticas e microssociais (que criam espaços que privilegiam distintas práticas languageiras e promovem distintas interrelações na comunidade).

Sílvia: Como colocou mba'etu ayvu rapyta, AYVU ROPYTA são: pessoas mais velhas; casa de reza; de preferência comunidade em si também, né.

Fernanda: Xamoĩ e xary?

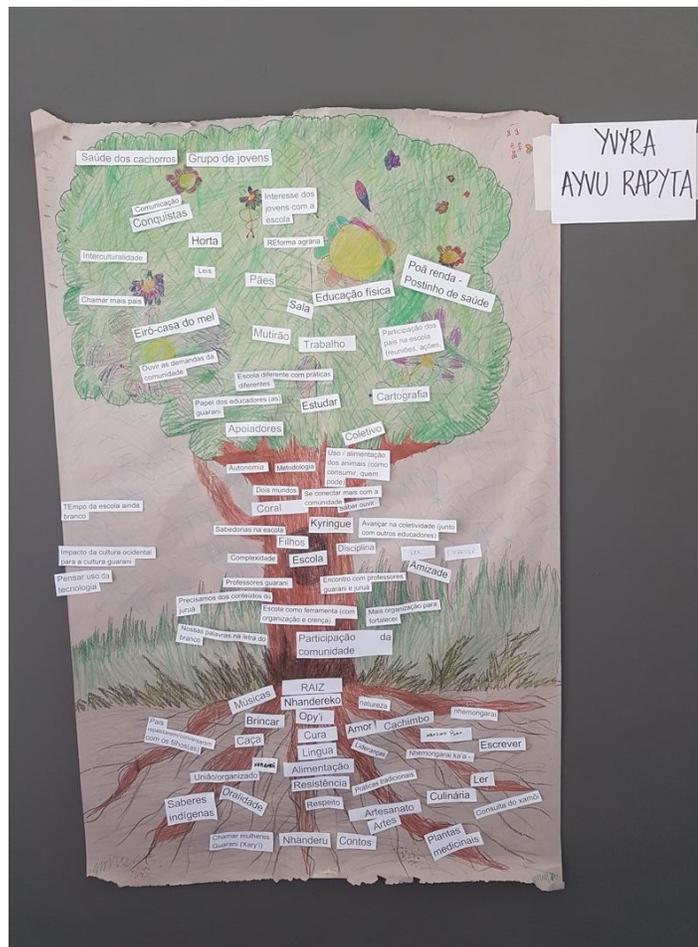
Sílvia: Sabedoria são eles e a comunidade.

Fernanda: Você falou uma outra coisa.
Sílvia: OPY'Í. Como eu penso, AYVU ROPYTA seria isso.
Olívia fala com Sílvia. Ele se dirige a Seu Marcolino. Seu Marcolino responde.
Sílvia: Tá certíssimo agora. Com xamoí a gente vai...
Fernanda: Tá aferido? Confere, Seu Marcolino?
Marcolino: Sim

Como um dos eixos metodológicos do trabalho, além do diálogo de saberes, elaboramos textos multimodais coletivos para promover a problematização de conhecimentos sobre língua(gem) e educação linguística a partir de diferentes referenciais semióticos. Destacou-se do processo a construção da *Yvyra Ayvu Rapyta*. Este recurso foi elaborado a partir da articulação desta pesquisa com o processo macro de pesquisa-ação que se dava com a mediação do Projeto de Extensão Ecologia de Saberes para a reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola Mbya Arandu¹⁴. Os participantes construíram uma árvore representativa, na qual foram distribuídas palavras que representavam os fundamentos, os caminhos e as conquistas relacionadas com língua(gem) e educação linguística naquele território.

Fig. 1: Yvyra Ayvu Rapyta

¹⁴ Ver: FOPPA; FELIX; GÓES, 2022.

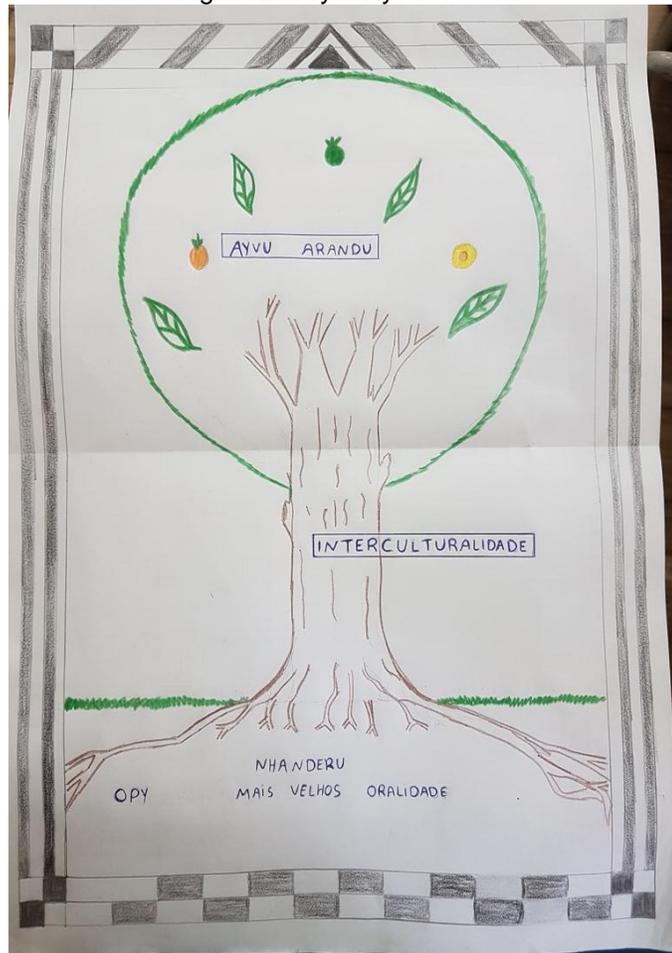


Fonte: Felix, 2019

O resultado deste texto, desdobrado em diferentes etapas ao longo do processo de forma coletiva, individual e em diferentes grupos, permite identificar que quando consideradas as etiquetas das raízes, pode-se perceber que compõem quase exclusivamente fenômenos e conteúdos do *Nhandereko*. 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. No que ficou estabelecido como representante das conquistas, aparecem fenômenos que se organizam enquanto ainda não alcançados ou que necessitam ser reforçadas. Como fio condutor, 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.

Esse entendimento é reelaborado através do texto multimodal criado por Sílvio e oferecido ao coletivo como uma síntese de *Yvyra Ayvu Rapyta*.

Figura 2: Yvyra Ayvu Arandu



Fonte: Quadros, 2019

Nessa composição, Sílvio indica que para o alcance de *Ayvu Arandu*, a sabedoria da língua(gem), é necessário um caminho metodológico intercultural, mas que seja integralmente sustentado pelos elementos mais importantes na cosmologia guarani: *Nhanderu*; *Opy*; mais velhos; e oralidade. A educação que leva ao objetivo final, *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, linguísticos e discursivos, sendo um retrato da multidimensionalidade constitutiva dos conhecimentos emergentes da hermenêutica diatópica elaborada.

As dinâmicas imperialistas em relação às práticas languageiras, como o esforço monolinguista mantido no Brasil, promove que em comunidades cujas referências culturais estejam diretamente ligadas a outras línguas haja ruptura de tradições e, portanto, de experiências cosmológicas específicas.

Mayara: A língua, ela tá correndo risco? Em outras comunidades, assim...

Olívia: 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.

Sílvio: 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.

Assim, a preocupação com a educação linguística é uma preocupação com a manutenção dos fundamentos do *Nhandereko*. O abandono da língua está atrelado ao abandono de formas de ser guarani, que revela ser pertinente, mais uma vez, a defesa na literatura sobre a relação entre prática linguística e identidade cultural no mundo guarani.

Os ensinamentos de xeramoĩ e xejary'i kuery, os anciãos e anciãs, que pretendem fortalecer o *Nhandereko*, almejam estabelecer conexões entre fenômenos fundamentais na ontologia guarani.

Fernanda: 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: 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.

Laércio: 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.

Fernanda: Aham, o fundamento.

Laércio: 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.

Os conhecimentos sobre como se dá e como pode se dar a educação linguística naquele contexto 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.

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.

Sílvio: 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 prática 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.

Sílvio: 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 jurua 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 jurua, mas já vem junto com o guarani também, que não, como viver dentro das escola e fora da escola, na casa, né.

Sílvio: Não, eu acho que isso que a Neiva tá colocando seria o ideal, que vem a partir da raiz.

Neiva dá o caderno a Sílvio, que vai até ao quadro, pega um marcador e escreve: TAPE NHEMBO 'EA AGUÃMBYAKUEPE 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 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?

Sílvio: Deve ser: escola indígena deve ser do jeito mbya guarani

É possível apontar que o objetivo da educação linguística no Tekoa Araça'í não está sob o mesmo prisma do ensino moderno 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. Os recursos analisados por este trabalho permitem indicar que língua(gem) atravessa elementos centrais do *Nhandereko*: *Nhanderu*, *ayvu porã rapyta*, *nhe'ê*, *opy'i*, *petygua*, *mborai*, *mborayu miri*.

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 ontoepistemes, como, por exemplo, as grafocêntricas da escola, da universidade e dos espaços urbanos. Tais empreendimentos devem ser realizados com cuidado, para que não incorram nem na eliminação das diferenças que envolvem cada prática linguageira nem na negligência sobre os diferentes contextos político-sociais em que estão inseridas.

Considerações finais

Este trabalho está alinhado com uma busca por transições paradigmáticas que reorientem relações epistêmicas, linguísticas, educacionais, institucionais de éticas monológicas a relações dialógicas fundamentadas na pluralidade. A reorientação a favor de espaços que promovam ativamente a hierarquia contextualizada, emergente, de saberes, surge como arquétipo de práticas científicas contra-hegemônicas.

A promoção da emergência dos conhecimentos sobre as preocupações isomórficas permitiu a configuração de espaços direcionados para a Ecologia de Saberes, numa efetivação tanto da sociologia das ausências como da sociologia das emergências. Não obstante, o processo demonstra inerente delicadeza e daí a constante necessidade de recuo, reflexão e o trabalho incessante para o desenvolvimento da escuta e da leitura de mundo atentas.

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.

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

tratam de outras preocupações isomórficas 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.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Revista Educação Pública*, v. 16, n. 62, 2017, p. 295-310.

BENITES, Sandra. *Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakarê* 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.

CHAMORRO, Graciela. 2008. *Terra Madura, Yvy Araguayje*: fundamentos da palavra guarani. Dourados: Editora UFGD. 367 p.

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.

CORDEIRO DOS SANTOS, Andre. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. *Odisseia*, n.15, 2015, p-18-30.

DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.

FELIX, Fernanda Martins. *Hermenêutica Diatópica sobre Língua(gem) e Educação Linguística com Professores da Educação Escolar Indígena*. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021, 252p.

FELIX, Fernanda Martins; FERNANDES, Neiva Gabriel. Ára Ayvu Regua: Formação de professores indígenas. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.1, 2021, p. 317-337. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4991>.

FOPPA, Carina Catiana; FELIX, Fernanda; GÓES, Liz Meira. Experiências do Projeto Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná. *Ethnoscientia*, v.7, n.2, 2022, p. 132-154. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ethnoscientia/article/view/13413/13413447688>

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.

GARNETT, Stephen T. et al. A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. *Nature Sustainability*, 1, 2018, p. 369-374.

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.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

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.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1a ed. São Paulo: Parábola, 2018. 256 p.

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.

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.

_____. 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.

MUDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. 1a ed. Lorena: UK'A Editorial, 2017. 144 f.

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.

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

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. *Yvyrupa: a terra uma só*. São Paulo: Hedra, 2017, 78 p.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Newbury Park: SAGE, 1993, 88 P.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3a edição, São Paulo: Cortez, 2011. 89p.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, 2007, p. 71-94.

_____. 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.

_____. *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la Regulación y de la Emancipación*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

_____; MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books, 2012. 208 p

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.

_____. (org.) *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

YANOMAMI, Davi Kopenawa; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.