



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS
ASPECTOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Por

SUELEN DA FONSECA ANTUNES

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Mestrado Profissional em Linguística e Línguas
Indígenas da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como quesito para a obtenção do Título
de Mestre em Linguística em Linguística e
Línguas Indígenas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Tania Conceição
Clemente de Souza**

**Rio de Janeiro
Dezembro/2019**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

ASPECTOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SUELEN DA FONSECA ANTUNES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística em Linguística e Línguas Indígenas.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza

Linha de pesquisa: Língua, Cultura e Sociedade

Rio de Janeiro

2019

A636a Antunes, Suelen da Fonseca
Aspectos linguísticos pertinentes a Educação Escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro / Suelen da Fonseca Antunes. -- Rio de Janeiro, 2019.
81f. : il. (color.)

Orientadora: Tania Conceição Clemente de Souza
Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLIND, 2019.

1. Educação Escolar Indígena 2. Memória e linguagem. 3. Oralidade.
4. Segunda língua – Aspectos linguísticos. I. Souza, Tania Conceição Clemente de. II. Título.

CDD 371.97

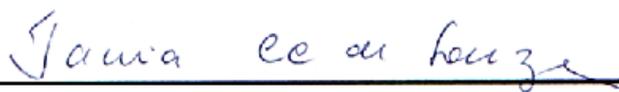
**ASPECTOS LINGÜÍSTICOS PERTINENTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Suelen da Fonseca Antunes

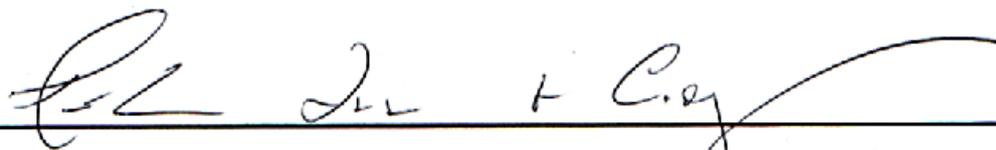
Orientador: Profa. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza

Dissertação de Mestrado submetida ao Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Línguas Indígenas.

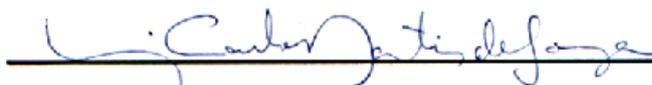
Examinada por:



Presidente: Profa. Dra. Tania Conceição Clemente de Souza (PROFLIND- MN- UFRJ)



Profa. Dra. Marília Lopes da Costa Facó Soares (PROFLIND- MN- UFRJ)



Prof. Dr. Luiz Carlos Martins de Souza (UFAM)

Prof. Dr. Evandro Bonfim (PROFLIND- MN- UFRJ) (suplente)

Profa. Dra. Juciele Pereira Dias (PPGCL - UNIVÁS) (suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, saúde e sabedoria nos momentos mais difíceis desta jornada.

Aos meus pais Damião, Ancler e Luivalda. Minha avó Sebastiana, meus tios; irmãos Lucio e Vanessa, pela paciência e carinho nos momentos de ausência e dedicação em prol do meu bem-estar e em apoio à realização dos meus sonhos.

Aos parentes indígenas ‘do coração’ de Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro que insistem em me ensinar a língua guarani Mbyá e brincam com o meu sotaque carioca.

À Professora Tania, exímia profissional e respeitável pesquisadora, por ter me acolhido como orientanda. Pela amizade, carinho e admiração construídos desde 2010 no curso de Especialização em Gramática e Cognição, e ao longo de todo o curso de Mestrado Profissional. Sempre com informações e fontes preciosas sem as quais seria impossível atingir os resultados desta pesquisa. Pela disponibilidade de tempo em me orientar, pelo acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa e preocupação com a qualidade do trabalho e cumprimento dos prazos; bem como pela confiança na continuidade da realização desta dissertação.

À Professora Coordenadora Marília, presteza e dedicação. Pela confiança dispensada e acompanhamento ao longo do curso. Por sempre acreditar no meu potencial e vocação para as Línguas Indígenas Brasileiras desde o Curso de Especialização. Com a qual tenho aprendido todos dias a lutar pela causa indígena, povos originários do nosso país.

Aos Professores da mesa, por aceitarem a participar da banca examinadora, trazendo importantes contribuições a este trabalho.

Agradeço a toda a comunidade da aldeia de Tava Mirim, em nome do cacique Miguel Karai Tataxi Benite, que permitiu que esse trabalho fosse realizado. Sempre com um olhar sábio e jovem de 120 anos, cuidando e incentivando os seus jovens na manutenção da cultura, valores, memória, arquivo e oralidade.

Aos meus discentes de Tava – Mirim, colaboradores nesta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, em especial da sala de extensão em Tava Mirim (Paraty-Mirim), professores Francine, Maria Cristina, Júnior, Rodrigo, Fernando, Nírio, Antônio entre outros. Principalmente à professora diretora Ronia Batista pela dedicação à Educação Pública nestes mais de

quarenta anos, destes dez anos dedicados a escola indígena no Estado do Rio de Janeiro. Grande guerreira e sábia que cumpre múltiplos papéis nos espaços escolares da Escola Indígena Guarani, pela carência do Estado em abrir vagas para o quadro de apoio. A mesma defende o sempre uma Educação Bilingue, Diferenciada, Democrática e Intercultural com humildade e amor.

Aos meus amigos e colegas de trabalho das outras escolas onde atuo, das escolas não-indígenas, pela parceria e incentivo. Em especial aos diretores, Emilio Assis e Rodrigo Pinto.

A meus colegas da turma 2 do Mestrado Profissional, agradeço pela força, amizade e dedicação, especialmente Maria do Socorro, Paulo, Letícia, Carolina, Edson, José, Adalberto, Eronilde (da terceira turma), os colegas da etnia Tikuna; e a todos os colegas das turmas 1 e 3 que permitiram trocas prazerosas de conhecimento e compartilhamento de alegrias.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional, especialmente aos professores Márcia, Evandro, Gean, Marci, Beatriz, Ana Paula e Jaqueline, com seus ensinamentos, orientações e amizades. Aos funcionários, Lurdes Cristina, Luiz Claudio, Nicolas entre outros que ajudaram, ativa ou passivamente, neste projeto.

Agradeço também, a todos os caciques da terra indígena Guarani do Rio de Janeiro, que me apoiaram na coleta de dados desta pesquisa.

Aos pesquisadores do Smithsonian (EUA) que me acolheram tão bem em Washington e auxiliaram na minha pesquisa após parte do acervo do CELIN do Museu Nacional da UFRJ se perder no incêndio do dia 02/09/2018.

Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao Museu Nacional e ao Smithsonian (EUA) pelo pioneirismo desta empreitada; por abrir as portas para acadêmicos indígenas e profissionais não indígenas que trabalham diretamente com as populações indígenas dentro das aldeias contarem sua história do ponto de vista do pesquisador.

Ao PROFLLIND que já mostrou a vocação de formar pesquisadores com técnicas que permitem que o próprio estudante não seja informante mais colaborador da sua própria ação ao estudar a sua língua materna ou segunda língua, no caso dos não indígenas como eu.



"Antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação".

Jacques Rancière

RESUMO

A educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro foi imposta aos povos nativos desde os primórdios da colonização, para catequizá-los e civilizá-los. No entanto, coerente com suas cosmologias e oralidade, os povos remanescentes, principalmente Mbyá Guarani, mantiveram seu próprio modo de educação. Apesar das perdas linguísticas indígenas devido às formas educacionais que não respeitavam sua diversidade, gramática e memória, privilegiando apenas o ensino de modelos escritos portugueses e externos a sua cultura. Esses povos nativos utilizavam estratégias para conviver, reproduzir, recriar e readaptar sua língua materna. Ao longo dos séculos. Atualmente, observa-se um método de educação bilíngue das escolas nas aldeias, através de práticas que buscam na memória, na escrita, no arquivamento e na oralidade, no conhecimento ancestral e no ensino das ações afirmativas da língua materna de suas identidades étnicas. As instituições públicas de ensino e museus auxiliam em práticas que ajudam na composição e recomposição de coleções para as comunidades indígenas e não indígenas do Brasil e da América em geral tenham acesso.

O trabalho se divide em seis partes. Na primeira parte, apresento o povo guarani, em especial o Mbyá, a partir do contexto pré-colonial até os dias atuais. Nesta seção, mostro como a educação escola indígena do século XXI se relaciona e o conceito de escola formal e oral. No segundo capítulo, descrevo o modo de ser guarani. Na terceira parte, faço uma abordagem teórica, fundada em conceitos de pesquisadores sobre a Educação Indígena no Brasil, Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil" tomos do século XVI, dos Relatórios de Viagem ao Rio Negro de Gonçalves Dias no século XIX e Educação Indígena no século XX. Na quarta parte, descrevo a Sala de Extensão Guarani Tava Mirim e atendimento das turmas, pertencente ao Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Na quinta parte, faço uma leitura dos eixos teóricos sobre Análise do Discurso. Na sexta parte, comento sobre o currículo oficial de Língua Portuguesa utilizado nos Colégios Estaduais do Rio de Janeiro, atividades curriculares e sua relação com a escola bilíngue indígena. Trato também, nesta seção, as convergências e divergências nas atividades feitas pelos estudantes bilíngues em Guarani Mbyá e Português Brasileiro. Finalizo com considerações sobre aspectos linguísticos na análise e descrição das produções dos estudantes reflexivos em seu próprio saber ideológico, discursivo e linguístico.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Memória e linguagem; Oralidade; Segunda Língua.

ABSTRACT

Indigenous school education in the State of Rio de Janeiro has been imposed on native peoples since the beginning of colonization, to catechize and civilize them. However, consistent with their cosmologies and orality, the remaining peoples, mainly Mbyá Guarani, maintained their own way of education. Despite the indigenous linguistic losses due to educational forms that did not respect their diversity, grammar and memory, privileging only the teaching of Portuguese written models and external to their culture. These native peoples used strategies to live, reproduce, recreate and readapt their native language. Over the centuries. Currently, there is a bilingual education method of schools in the villages, through practices that seek in memory, in writing, in archiving and orality, in ancestral knowledge and in teaching the affirmative actions of the mother tongue of their ethnic identities. Public educational institutions and museums assist in practices that help in the composition and recomposition of collections for indigenous and non-indigenous communities in Brazil and America in general to have access.

The work is divided into six parts. In the first part, I introduce the Guarani people, especially the Mbyá, from the pre-colonial context to the present day. In this section, I show how 21st century indigenous school education is related and the concept of formal and oral school. In the second chapter, I describe the Guarani way of being. In the third part, I take a theoretical approach, based on the concepts of researchers on Indigenous Education in Brazil, Serafim Leite "History of the Company of Jesus in Brazil", 16th century volumes and the Travel Reports to Rio Negro by Gonçalves Dias in the 19th century and Indigenous Education in the 20th century.

In the fourth part, I describe the Guarani Tava Mirim Extension Room and class attendance, belonging to the Guarani Karai Kuery Renda State Indigenous College. In the fifth part, I read the theoretical axes on Discourse Analysis. In the sixth part, I comment on the official Portuguese language curriculum used in the State Schools of Rio de Janeiro, curricular activities and their relationship with the indigenous bilingual school. In this section, I also discuss the convergences and divergences in the activities carried out by bilingual students in Guarani Mbyá and Brazilian Portuguese. I conclude with considerations on linguistic aspects in the analysis and description of reflective students' productions in their own ideological, discursive and linguistic knowledge.

Keywords: Indigenous School Education; Memory and language; Orality; Second Language.

Lista de Figuras

Foto 1: O cesto com desenho de asa de borboleta significa respeito e agradecimento pela liberdade de voar e voltar para casa. / o colar em forma de coração protege de problemas cardíacos. / o <i>tambeo 'pe</i> feito de saco de pano de algodão e bordado mostra os pontos cardeais, grafismo guarani e a lua.	13
Foto 2: Coral das crianças guarani da aldeia Itaxim	24
Foto 3: Artesanato da aldeia itaxim	24
Foto 4: CIE Guarani Karai Kuery Renda ('Lugar dos Guarani Karai')	35
Foto 5: Placa da escola indígena bilingue Tava Mirim (2001) antes de se tornar sala de extensão	36
Foto 6: À esquerda, Escola Indígena Estadual Guarani Tava Mirim (2019) Sala de Extensão/ À direita, o posto de saúde da Aldeia Itaxim.	36
Foto 7: Sala de Extensão Guarani Tava Mirim (2006) pertencente ao CIE Guarani Karai Kuery Renda	37
Foto 8: Alunos na sala de aula lendo seus trabalhos	
Foto 9: As crianças saindo da <i>Opy'i</i>	41
	70

Lista de Siglas e Abreviações

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELIN	Centro de Documentação De Línguas Indígenas
CIE	Colégio Indígena Estadual
FUNASA	Fundação Nacional Do Índio
L2	Segunda Língua
LP	Língua Portuguesa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLIND	Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas
SEEDUCRJ	Secretaria de Educação do Estado do Rio De Janeiro
SL EXT	Sala de Extensão
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção Indígena
TI	Terra Indígena
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O povo Guarani Mbyá (Guarani = Guerreiro)	17
1.1 A escola indígena Guarani do século XXI no Rio de Janeiro	18
2 <i>Nhandereko</i>: o modo de ser Guarani Mbyá	20
3 Histórico da Educação Indígena no Brasil	25
3.1 Os Jesuítas (Século XVI)	26
3.2 Relatórios De Viagem Do Rio Negro (Século XIX)	30
3.3 Educação Indígena (Século XX)	32
4 Sala De Extensão Guarani Tava Mirim	35
4.1 Atendimento das turmas	40
5 Eixos teóricos	42
5.1 Sobre a Análise de Discurso	43
5.1.2 Formações Discursivas	44
5.1.3 Língua e Discurso	44
5.1.4 O já-dito das palavras	45
5.1.5 Paráfrase, polissemia e metáfora.	47
5.2 Sobre língua, leitura e níveis de escansão da linguagem	48
5.2.1 Leitura numa perspectiva discursiva	48
5.2.2 O ensino de língua portuguesa em perspectiva discursiva	49
6 Atividades na escola indígena	54
6.1 Atividades curriculares	54
6.2 Perguntas, respostas e análise	56
6.3 Olhar, descrever e narrar	64
CONCLUSÃO	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	74



FOTO1: O CESTO COM DESENHO DE ASA DE BORBOLETA SIGNIFICA RESPEITO E AGRADECIMENTO PELA LIBERDADE DE VOAR E VOLTAR PARA CASA. / O COLAR EM FORMA DE CORAÇÃO PROTEGE DE PROBLEMAS CARDÍACOS. / O TAMBEO'PE FEITO DE SACO DE PANO DE ALGODÃO E BORDADO MOSTRA OS PONTOS CARDEAIS, GRAFISMO GUARANI E A LUA.

"E é inútil procurar encurtar caminho e querer começar, já sabendo que a voz diz pouco, já começando por ser despeçoal. Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver nunca se pode chegar antes. "

Clarice Lispector, *A Paixão Segundo Gh*

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns aspectos linguísticos, pertinentes à Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro, através da análise de material didático para indígenas. Nosso *corpus* terá na sua construção materiais coletados por mim, a partir de uma prática em sala de aula. Em termos teóricos, seguiremos a Análise do Discurso.

A investigação de registros dos nativos do período colonial e monárquico brasileiro, de contatos multilíngues e processos educativos de preservação da linguagem ao longo dos séculos é relevante, não só para a descrição e análise do arquivo, memória e oralidade das línguas indígenas brasileiras, mas também, para a discussão de questões importantes de um projeto de Análise do Discurso. Sendo assim, achamos pertinente antes de entrar em nosso objeto trazer o histórico da educação indígena no país.

Este estudo tem por finalidade principal atender as crescentes demandas das comunidades indígenas que vivem no Estado do Rio de Janeiro, e também das escolas não indígenas. Especificamente, vamos nos ater ao Colégio Estadual Indígena Guarani Karai Kuery Renda - Sala de Extensão Tava Mirim, na Aldeia Itaxim (Paraty Mirim/Paraty), onde atuo como professora de Língua Portuguesa concursada, no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Há também outros fatores que levaram à delimitação desta pesquisa nesta aldeia: por se localizar mais próximo geograficamente das outras unidades do CIE; estar na mesma cidade da aldeia Pataxó de Iriri (esta não possui escola estadual); por preservar riquezas culturais da sua ancestralidade através do cacique Miguel de 120 anos de idade; ter jovens guerreiros, sábios, humildes, respeitosos e dedicados na comunidade; apresentar pontos convergentes com outras aldeias em relação à educação escolar bilíngue e diferenciada; ter uma boa relação com as famílias de Maricá através do campeonato indígena de futebol feminino e masculino; ser a segunda maior aldeia depois de Sapukai (Bracuí/Angra dos Reis); aceitar as cartilhas e manuais produzidos pelos guarani de São Paulo, Paraná e Santa Catarina fazendo adaptações a sua realidade; pelos eventos culturais que fazem onde estão sempre recebendo parentes guarani das Regiões Sul e Sudeste, além dos indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul. As fotos deste estudo foram fotografadas por mim.

Esta dissertação apresenta em seu capítulo inicial os Guarani, sua morada e seus valores éticos e religiosos antes e após a invasão europeia na América do Sul. Nesta seção, trato também como a escola indígena guarani do século XXI no Rio de Janeiro se insere

como uma escola bilingue, diferenciada, intercultural e específica frente a escola formal não indígena.

No segundo capítulo, descrevo o modo de vida do povo guarani Mbyá em relação a sua religiosidade, cosmovisão, costumes, cultura, divisão de tarefas, culinária, brincadeiras, valores entre outros.

No terceiro capítulo, faço um histórico da educação indígena no Brasil, à luz de pesquisadores em Educação Indígena no Brasil, como o trabalho feito por SILVA (1998), ao comentar sobre o discurso da religião através do padre jesuíta Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil" tomos do século XVI. O texto mostra como era o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando o Brasil foi achado pelos portugueses e sobre a utilização de diferentes línguas - tupi, português e latim nas escolas indígenas para esquecimento das suas origens, catequizá-los e colonizá-los. Já nos Relatórios de Viagem ao Rio Negro de Gonçalves Dias no século XIX, os educadores reclamavam da vida nômade da população livre do interior, marginalizavam a língua geral materna Nheengatu e valorizavam o ensino do português. E, finalizo com a seção sobre a Educação Indígena no século XX onde questiono sobre o papel do Estado Nacional com relação a política linguística de impor a língua portuguesa sem respeitar os povos que tem como língua materna a língua indígena nativa à luz da Análise do Discurso Francesa.

No quarto capítulo, apresento a Sala de Extensão Guarani Tava Mirim que pertence ao Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. Onde descrevo também o Perfil dos alunos indígenas, o perfil dos professores indígenas e juruás (não indígenas) entre outros. A escola é bilíngue em guarani-português a partir do 5º ano do Ensino Fundamental; autônoma em relação à SEEDUCRJ nas tomadas de decisões sobre os estudantes e metodologia de ensino aplicada, mas subordinada a sua própria comunidade indígena; intercultural crítica por questionar e refletir sobre o contato com o não indígena de forma que não agrida e não enfraqueça a sua cultura ao mesmo tempo em que se conectem a sociedade moderna e diferenciada por defender as suas terras, costumes, mitos e hábitos indígenas.

Na quinta parte, faço uma leitura dos eixos teóricos sobre Análise do Discurso como: formações discursivas, língua e discurso, o já-dito das palavras, paráfrase, polissemia, metáfora entre outros. Além de uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa em perspectiva discursiva. Adotamos como viés teórico a escola francesa de Análise de Discurso, trabalhando principalmente com Orlandi e Souza (1988).

Na sexta parte, apresento as semelhanças e diferenças entre as atividades feitas pelos estudantes bilíngues em Guaraní Mbyá e Português Brasileiro na perspectiva da análise do discurso, onde não há uma metodologia tradicional pré-definida pelo docente, mas um trabalho feito a partir da perspectiva do estudante diante de uma situação proposta, como protagonista do seu próprio saber na construção da aprendizagem. Nesta seção, faço uma leitura do Currículo Básico de Língua Portuguesa utilizado nos Colégios Estaduais do Rio de Janeiro nos últimos anos, a sua relação com a escola bilíngue indígena guarani e seus desafios diante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

E, concluo fazendo as considerações sobre a relevância dos aspectos linguísticos na Educação Escolar Indígena e contribuições para as escolas não indígenas. As produções textuais dos estudantes vão em direção a propostas para um ensino e aprendizagem mais produtivo que ressignifiquem o estudante como sujeito agente reflexivo do seu próprio saber ideológico, discursivo e linguístico. Além, do nosso papel como professores mediadores e orientadores na produção de conhecimento em Língua Portuguesa e suas variedades em escolas indígenas, não indígenas e mistas.

1 O povo Guarani Mbyá (Guarani= Guerreiro)

Os Guarani Mbyá ('muitos guerreiros num só lugar') pertencem a família linguística Tupi-Guarani e se declaram como um povo diferenciado. Eles preservam a sua língua e religião até quando entram em contato com outros subgrupos Guarani e si respeitam mutuamente como Nhandeva ('nossa gente'), Kaiowa (povo da floresta) e outros.

Os Guarani ocupavam desde a Costa Atlântica até o Paraguai antes da invasão dos europeus na América do Sul no século XVI. Após a chegada dos invasores portugueses e espanhóis, começou uma disputa territorial de expansão do domínio entre Portugal e Espanha. Os europeus não respeitaram as diferenças entre os subgrupos Guarani como os seus dialetos e costumes. Muitos grupos Guarani não aceitaram a exploração, nem as missões jesuíticas entre os séculos XVIII e XIX e se refugiaram nas matas subtropicais e montes, como a região do Guaira Paraguaio e dos Setes Povos. Outros se tornaram Guaranis missioneiros ajudando no trabalho missionário da fé cristã. E em meados do século XX, etnólogos como Nimuendaju tornaram possíveis estudos sobre as diferenças linguísticas, culturais, religiosas e política dos Guarani que serviram de base para as classificações atuais dos seus subgrupos. Dentre os subgrupos podemos citar: Mbyá, Nhandeva, Xiripa e Kaiowa. Estes vivem em partes do Brasil centro meridional, na Argentina, no Paraguai e no Uruguai. No Paraguai e Bolívia, há outros grupos como o Guarayo e o Xiriguano.

No Brasil, os Kaiowa se concentram no Mato Grosso do Sul e algumas famílias vivem próximos aos Mbyá no litoral do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Os Nhandeva estão no Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Já os Mbyá, estão distribuídos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará e Tocantins.

No Censo de 2008, a população Guarani no Brasil era em torno de 51.000 pessoas. Destas, 7000 Mbyá, 13000 Nhandeva e 31000 Kaiowá. Acredita-se que a população atual de Mbyá é em torno de 27.380 pessoas.

No Rio de Janeiro, os Guarani Mbyá no Sul do Estado do Rio de Janeiro vivem no alto da serra no meio da Mata Atlântica de onde podem ver o mar. Segundo eles, a *Terra Sem Males* lugar divino que pode também ser alcançado em vida através da obediência a *Nhanderu* (Deus) fica no meio do Oceano Atlântico.

Na aldeia Itaxim, em Paraty Mirim/Paraty, vivem 49 famílias e 173 indígenas. Eles chegaram por volta de 1990, migrando do Sul do Brasil. Atualmente, os não indígenas

construíram uma estrada que está impactando a aldeia, principalmente nos finais de semana. Eles pedem quebra-molas e sinalização para segurança das crianças e idosos. Sobre a saúde, ela funciona na Casa de Reza com o xamã, mas quando é uma doença causada pelos não-indígenas, eles levam ao médico. No posto de saúde da aldeia não há médicos, apenas agentes e técnicos da área de saúde. Já em relação à educação escolar formal indígena, há uma Sala de Extensão do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Infelizmente, ainda não começou a turma do Ensino Médio prevista para o ano de 2020.

1.1 A escola indígena Guarani do século XXI no Rio de Janeiro

“Nós ensinamos às nossas crianças a cultura guarani, para que eles, no futuro, não percam a língua e os nossos conhecimentos tradicionais”

(Cacique Miguel Karai Tataxi Benite, Tava Mirim, RJ)

A educação Guarani se divide em oral e formal. A educação oral tem como base a herança cultural e é passada dos mais velhos e lideranças para os jovens em diferentes espaços na aldeia como a Casa de Reza (*Opy*), nas caças, nas pescas, nos afazeres domésticos, na natureza através da observação dos animais, vegetação, montanhas, ventos, rios, sol, lua, nuvens etc.

A educação formal escolar indígena baseava-se na ideologia positivista indigenista de “civilizá-los”, de apagamento da sua memória oral para inseri-los no restante da nação nos séculos anteriores após a invasão do Brasil pelos portugueses que aqui chegaram.

Entretanto, atualmente, no século XXI, o discurso mudou, assim como a ideologia na educação escolar indígena. Atualmente, a comunidade indígena vê a escola formal como um dos meios da fortificação da sua cultura e lhe fornecer conhecimentos para se defenderem daqueles que querem seu mal. Esta escola é bilingue, intercultural, diferenciada e específica. Não existe repressão lá. Todas as crianças são bem tratadas podendo entrar e sair livremente da sala de aula. Entretanto, quando um estudante indígena se matricula numa escola não indígena para continuar seus estudos em séries seguintes, sofre preconceito e bullying por desconhecimento da sua cultura por parte dos estudantes não indígenas e acaba desistindo dos estudos. Daí a importância de fortalecer a escola indígena e de disponibilizar acesso na mesma as séries seguintes da Educação Básica. Assim como é fundamental o trabalho com os alunos não-indígenas sobre

cidadania, direitos humanos, respeito, história, literatura, ciências e cultura das comunidades tradicionais, em especial indígena e africana.

A Educação Indígena foi formalizada pelo Estado do Rio de Janeiro em 2006 através do Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda, com sede em Angra dos Reis, bairro de Bracuí. E duas Salas de Extensão em Paraty, nos bairros de Paraty Mirim e Araponga. As terras pertencentes a sede e salas de extensão foram homologadas pelo governo federal em 1996. Atualmente, a escola possui mais uma sala de extensão localizada no bairro de Rio Pequeno em Paraty onde habitam os Guarani Nhandeva.

Infelizmente, só há o predomínio de professores Guarani para as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental. E isso é complicado para uma escola diferenciada no segundo segmento do Ensino Fundamental onde, geralmente, só há apenas um professor indígena ministrando a língua materna e mesmo assim existe muita burocracia para o seu contrato ser efetivado. Os professores das outras matérias são *juruás* (não-indígenas). O professor *juruá* fala em português, mas não sabe explicar em Guarani onde as palavras se diferenciam com outros sentidos e ideologias. A maioria dos professores do segundo segmento da escola Guarani no Estado do Rio de Janeiro são não indígenas pelo atraso e descaso com a Educação Escolar Indígena do poder público ao longo das últimas décadas. Os professores não indígenas que lecionam na escola são dedicados, atenciosos, respeitam a cultura local e ensinam com um currículo adaptado aos Guarani locais organizado com ajuda da própria comunidade e almejam que num futuro bem próximo, os próprios Guaranis ocupem os cargos diretivos e pedagógicos da escola.

As crianças vão para escola aprender os conteúdos formais contidos no currículo das áreas de conhecimento inicialmente através da sua língua materna em interação e valorização da sua cultura, valores, mitos, crenças, história etc.

Os jovens indígenas Guaranis também pertencem à geração Z. Mesmo que o acesso aos recursos tecnológicos seja limitado por localização ou situação socioeconômica, muitos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental interagem bem com computadores, celulares e *games* quando os professores disponibilizam para eles como parte de algum tema estudado. Os Guarani gostam e reivindicam recursos tecnológicos do Estado, pois olham outras culturas, ensinamentos, valores, metáforas, narrativas, músicas, culinárias, ciências, histórias e os compara com o seu modo de viver. Podendo incorporar, recriar ou não aceitar.

Em relação aos deficientes físicos, ainda é um grande desafio para a Educação Escolar Indígena. Há adolescentes surdos e outros com problemas de visão que não frequentam a

escola. Dentre os motivos, podemos citar: falta de médico na aldeia, carência de especialistas na cidade para fazer o diagnóstico preciso e de recursos para entrega de lentes corretivas para os que tem problemas oculares; além da não existência de interpretes de línguas de sinais para aqueles que não ouvem.

2 Nhandereko: o modo de ser Guarani Mbyá

Os Guarani contam que sempre ocuparam as regiões onde habitam só que migravam de uma região para outra e demoravam muito tempo para voltar. O seu território era muito grande e ia da Argentina, Paraguai, Bolívia, Uruguai e Brasil. Só que não havia divisão por países, foram os juruás (não-indígenas) que quando invadiram as terras os separaram por nações.

Os Guarani Mbyá de Paraty Mirim da aldeia (*Itaxim* = Pedra Branca) vivem num território indígena demarcado e protegido pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e tem como chefe da liderança um cacique (*ruvixa*) e o seu vice. As casas são de madeira ou pau-a-pique coberto de sapé ou telha de amianto.

A aldeia (*tekoa*) possui uma Casa de Reza (*Opy'i*). Essa Casa de Reza não possui janelas, apenas uma porta na direção do nascer do sol (a leste) e às vezes, outra na direção do pôr do sol (a oeste). Paredes de pau-a-pique, teto com folhas de pindó e chão de terra batida. Os não indígenas (*juruá*) não podem entrar lá, só se forem convidados em ocasiões especiais. Na festa do milho, na *Opy'i*, ficam pendurados o milho Guarani sagrado, um lampião no centro da Casa no alto, no chão uma fogueira para aquecer os corações, bancos de madeira no seu entorno e uma roda onde o coral cantava (*Mborai'i*), os guardiões dançavam (*Xondaro*) e rezavam em Mbyá com instrumentos como violão (*mbaraka ixã va'e*), chocalho (*mbaraka miri*), tambor (*angu'a pu*) e uma espécie de violino (*ravé*). Em relação às roupas dos coristas e guardiões, geralmente é feito de saco de algodão bordado (*tambeo'pe*). Também é comum o fumo de corda com cachimbo (*petygua*) feito de madeira ou cerâmica durante as rezas para curar doenças espirituais, nos rituais de colheita, nas cerimônias e batismos, podendo ter a forma de borboleta, pássaros, onça, tartaruga e peixe. É um objeto sagrado que possibilita concentração, conexão com Deus e produz a fumaça Sagrada (*Tataxina*). É um elemento socializante e que prepara desde os mais novos para a medicina tradicional e, assim como compartilhamento ao tomar chimarrão (*oka'y'u*) entre os Guarani enquanto escutam as narrativas contadas pelos anciões (*xeramõi*).

Antigamente, alguns Guarani que cantavam no coral alcançavam o altar sagrado do Pequeno Deus (*Nhanderu Miri*) e hoje, cada relâmpago representa um deles vindo dos seus altares. A *Opy'i* fortalece o corpo através das rezas e ritos a Deus (*Nhanderu*), mas a pessoa durante o dia e durante a noite precisa orar ao Pai Celestial (*Nhanderu*) agradecendo, pedindo forças e sabedoria, além de ter bom comportamento, bondade, respeito e não ser violento. Eles não cultuam imagens, pois eles chamam *Nhanderu* de O Pai Criador que ninguém vê (*Nhanderu nhanemoĩ are jaexa e 'y va 'e*). Já o espírito mal se chama *Anha* que toma a forma de vários animais da selva e se esconde entre as árvores.

Os Guarani acreditam que *Nhanderu* criou quatro deuses que o ajudaram na criação do planeta Terra e os seres que moram aqui. Os deuses são *Karai* (deus do fogo sagrado), *Tupã* (deus dos mares, chuvas e trovões), *Jakaira* (deus do vento, da neblina e da primavera) e *Nhamandu* (deus do Sol). A onça (*xivi*) sempre quer pegar o Sol e a Lua para deixar o mundo na escuridão e acabar com a vida na Terra. Há outros deuses também como *Jaxuka* (esposa do Sol), *Kerexu* (esposa do deus do fogo), *Ysapy* (esposa do deus do vento), *Para* (esposa do Tupã). E outros deuses com *Ara* (Dia), *Arai* (Nuvem) e *Yvá* (Céu).

O Karai Profeta (*Xamoĩ*) é escolhido por *Nhanderu* para ser o líder espiritual da aldeia Guarani Mbyá. Pode coincidir do cacique ser o líder espiritual também da aldeia. Ele é escolhido pela idade, conhecimento e experiência. Na falta do cacique (*ruvixa*) e do vice cacique (*uvixai*), a escolha é feita por indicação e votação de acordo com o perfil. Os Mbyá acreditam que quando uma pessoa morre, ela não se acaba. O corpo só descansa deste mundo e o espírito vai viver no céu, pois esse espírito é forte e tem luz. A busca pela perfeição leva a Terra sem Males (*Yvy Maraẽ 'y*), que é um espaço de amor e paz, que pode ser conquistado nesta Terra ou após a morte. Perguntei sobre os não- indígenas (*jurua*), a resposta foi que após a morte, os bons espíritos viveram também no céu, mas num céu abaixo dos Guaranis entre a Terra e o Céu. E os animais? Os animais têm o próprio mundo deles.

Na cosmologia Guarani, faz parte da cultura o respeito aos animais. Pois, acredita-se que alguns humanos se transformaram em algumas espécies de animais (*ojepota*) à noite. Todos os seres animados e inanimados, além dos elementos da natureza como água, terra, sol, lua etc. possuem vida e um espírito que podem se transformar à noite num animal ou humano. Por isso, é perigoso andar à noite na aldeia no meio da floresta. Os Guarani não têm o costume de comer carne crua, nem de comer uma caçada sozinhos. Eles dividem a

caça com a comunidade, evitam comê-la crua, não comem em demasia para fortalecer o seu espírito e se afastar do risco de animalidade, ou seja, do risco de virarem animais.

O sol/Sol como conhecemos regula a vida dos seres na Terra e espiritualmente dá força aos Guarani (*kuaray/Nhamandu*). A lua (*jaxy*) é o irmão mais novo do Sol influencia a caça, a pesca, batismo, corte de madeira onde os Guarani preferem a lua minguante por possuir pouca luminosidade no céu, mar calmo e animais menos agitados.

Os rituais religiosos Guarani estão ligados ao tempo cronológico e meteorológico também. É comum nas redações dos alunos Guarani Mbyá expressões como *ymã gware* (antigamente), *aymã* (hoje), *ara ymã* (ano velho/inverno) e *ara pyau* (ano novo/verão). Este tempo está ligado aos mitos, costumes, cosmovisão, calendário escolar e campanhas curativas no posto de saúde da comunidade. No calendário escolar indígena oficial do Estado do Rio de Janeiro, a última semana dos meses de janeiro e julho são dedicados ao batismo do milho (*avaxi nhemongarai*) / festa da colheita do milho Guarani onde as crianças Guarani recebem os nomes alma Mbyá revelados pelo Karaí, o líder espiritual. Mas, nem sempre esse calendário oficial coincide com o da cultura tradicional indígena Guarani. O batismo pode ocorrer na primeira semana de agosto, na lua minguante. Ou está associado as fortes tempestades no final de janeiro, no verão.

Os Guarani Mbyá ainda plantam, porém não como antes, pois os não indígenas estão acabando com a vegetação. A relação deles com a agricultura gira em torno da sua organização como grupo, subsistência, reciprocidade com a natureza, troca de sementes e espécies de plantas, cerimônias, medicamentos e renovação dos ciclos. Eles gostam de plantar mandioca (*mandi'o*), milho (*avaxi*), batata-doce (*jety*), palmito (*jejy*), amendoim amarelo (*manduviju*), banana (*pakova*), feijão (*komanda*), ervas medicinais (*muã*), frutas (*yvyra'a*) entre outros. E criam animais domésticos que andam livremente na aldeia como gato (*xivi'i*), cachorro (*jagua*) e galinha (*uru*).

Na culinária Guarani Mbyá, temos *xipá*, massa feita de farinha de trigo e água; *mbojape*, pão feito com farinha de trigo ou milho; *kora*, farofa de farinha de milho ou mandioca; *Rora*, parece um angu mais seco e massa de milho refogada, *mbyta*, bolo de milho; *mbeju*, feito farinha de milho; *pira mbixy*, o peixe assado entre outros. Infelizmente, os guarani Mbyá têm enfraquecido seus corpos comendo a comida industrializada dos não -indígenas adquirindo doenças como diabetes e pressão alta.

A subsistência baseia-se na venda de artesanatos como cestos (*ajaka*) de taquara e cipó-imbé, colares (*mbo'y*) de sementes, bichinhos (*vixo*) de madeira, o pau de chuva (*oky ra'anga*) entre outros. Os cestos são usados para levar crianças pequenas, o milho

sagrado, o pão sagrado, o mel e as frutas nas cerimônias na Casa de reza (*Opy'i*). O couro de cobra comumente representada em torno do cesto tem a função simbólica de proteger a comida. Se alguém na comunidade está com problemas cardíacos é feito um cesto com formato de coração. Outro desenho ligado à saúde é a trama da vida longa com votos de que a pessoa presenteada viva muito, como: losango (*ypara korava'e*), cruz (*ypara kora jo'ava'e*), em ondas (*ypara ryxyva'e*), corrente em forma de linha reta (*ypara jaxá*), asa da borboleta (*ypara tanambi popo*) e zigue-zague (*ypara ixy*). Antigamente, os cestos não tinham cores, depois passou a usar as cores da natureza e atualmente devido ao desmatamento da Mata Atlântica, os Guarani estão usando corantes artificiais. Ao trançarem os cestos, eles transformam o elemento morte em elemento vida e conferem a eles uma utilização sagrada. Já, o pau de chuva tranquiliza a pessoa e seus desenhos estão ligados às caças feitas, a natureza e os animais. Atualmente, os Mbyá também fazem desenhos comerciais para vender para os juruás, já que muitos não entendem a simbologia do seu grafismo. Os colares e pulseiras (*poapy reguá*) são feitos pelas mulheres (*kunha*). As sementes distinguem os Mbyá dos outros grupos; as miçangas representam o grafismo tradicional, a natureza ou desenhos comerciais como time de futebol, emoji do *WhatsApp* e personagens de desenhos animados. Os bichinhos são feitos em madeira pirogravada geralmente pelos homens (*ava*) e representam o modo de viver Guarani e a sua relação com os seres da natureza. As crianças (*kyringue*) gostam muito de brincar com os bichinhos de madeira.

As brincadeiras (*nhanhewanga*) na aldeia são: peteca, arco e flecha, pega vareta, pião, bola de gude, pique-esconde, pique -pega, corrida da tora, corrida do saci, vida-mangá ('queimada'), futebol, narrativas com os bichinhos de madeira, jogo da onça e os cachorros (jogo de tabuleiro parecido com o de damas) entre outros.

Em Guarani Mbyá, as cores possuem muitos sentidos. Elas estão ligadas a natureza, seres, objetos e sentimentos. Em relação as cores em si, Guarani mbyá possui cinco cores no léxico cromático: Branco (*xiĩ /xĩn*), Preto (*Huũ/ũ /rum*), Vermelho (*pytã*), Amarelo (*iju*), Azul/verde (*ovy/hovy/rovy*). Outras cores, são empréstimos de outros dialetos ou línguas como Laranja (*narã*). Não há diferença morfológica entre verde e azul em Guarani, ambas as cores são chamadas de 'ovy', o que vai diferenciá-las será o substantivo que acompanha como: mata verde (*ka'aguy ovy*) e céu azul (*yva ovy*).



Foto 2: CORAL DAS CRIANÇAS GUARANI DA ALDEIA ITAXIM



Foto 3: ARTESANATO DA ALDEIA ITAXIM

3 Histórico da Educação Indígena no Brasil

Podemos definir a Educação Indígena como uma Educação Intercultural, Autônoma, Bilingue/Multilíngue, Comunitária e Diferenciada por guardar na memória dos indígenas a sua cultura, mitos, das artes, objetos, pinturas, línguas, textos literários e não-literários em língua materna orais/ escritos, disciplinas que são especificamente importantes determinada etnia e costumes como forma de proteger a sua oralidade através de arquivos que os permitem se integrem e se adaptem de forma reflexiva à sociedade moderna não indígena. Onde os mesmos são protagonistas do ensino-aprendizagem e das decisões tomadas na escola. Hoje vista por eles como forma de consciência cidadã que vai além de direitos e deveres. Mas na construção de estratégias que protejam a sua cultura ao mesmo tempo em que adquirem novos conhecimentos da sociedade não-indígena importantes que melhorem sua condição de vida.

Vários lugares sofreram com a colonização imposta aos povos originários nos séculos passados. Muitos foram catequisados através dos jesuítas nas escolas no século XVI. Outros foram impostos na escola o modo de vida e língua do colonizador como forma de silenciamento das suas tradições culturais e homogeneização dos brasileiros em geral. Algumas comunidades foram completamente dizimadas, enquanto outras conseguiram resistir através do tempo e hoje lutam para preservar o que restou dos seus antepassados como forma de identidade, sabedoria e demarcação do seu espaço. E a sua resistência interfere na sobrevivência e manutenção de várias espécies de seres vivos e recursos naturais.

Quando voltamos especificamente para a Educação Escolar Indígena no Brasil, com muitas línguas naturais e povos nativos, observamos que avançamos em relação às leis que protegem a Educação Diferenciada ao mesmo tempo em que não temos um sistema que atenda a todas as necessidades, modo de vida, singularidades sobre as escolas, política linguística, proposta curricular, materiais pedagógicos, recursos destinados, formação de mais professores indígenas e instituições que as assistem.

Nas últimas décadas, houve um avanço muito grande em relação à Educação do povos Originários, através de encontros e reuniões constantes levaram avanços em relação a legislação indígena, como a Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação entre outros que veremos ao decorrer deste capítulo.

3.1 Os Jesuítas (Século XVI)

No trabalho de SILVA (1998) sobre a história da alfabetização no Brasil e a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização, foi discutido sobre o discurso da religião no século XVI a partir dos primeiros tomos da obra do jesuíta Serafim Leite no ensino-aprendizagem da produção textual e leitura sobre o que se até então se entendia, pelo olhar eurocêntrico dos educadores da época, como memória brasileira.

Nas escolas jesuítas, o ensino era voltado para o uso das línguas tupi, português e o latim, além de aprender fazer contas. A finalidade era o catecismo, a colonização dos povos originários e a exploração das suas riquezas nativas.

A leitura e interpretação dos textos não era baseada na história de Portugal, nem na história do Brasil pelo olhar do colonizado, nem na história da Igreja Católica numa época de Contrarreforma, mas na Literatura de Informação através das cartas escritas pelos portugueses descrevendo ao Rei de Portugal sobre suas impressões da fauna, da flora e dos indígenas brasileiros para explorar as suas riquezas e tomar as suas terras. E na Literatura Jesuítica para converter os indígenas ao catolicismo como meio de alcançar a salvação da alma e se tornar 'civilizado'.

Aí, espero encontrar fatos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sua fundação e sobre o uso de diferentes línguas - tupi, português e latim - nas escolas de ler, escrever e contar e nos colégios dos jesuítas. Espero conhecer e compreender como se deu esse processo de assimilação à civilização cristã, dentro de uma política de destribalização, de desenraizamento, que é explicitada por Serafim Leite ao dizer, no tomo li, página 43, ser "preciso modificar o sistema social e econômico" dos índios para se atingir os objetivos da colonização e da catequese. Uma política que se serviu da língua e do ensino como elementos básicos para a catequese e conversão.

"Se os colonos e administradores portugueses governavam a terra e a cultivavam como fonte de riqueza e elemento de soberania, os Jesuítas da Assistência de Portugal amavam a terra e os seres humanos que essa terra alimentara no decorrer dos séculos. Os primeiros apoderaram-se do corpo~ os segundos, da alma. Do concurso de uns e outros, completando-se, nasceu o Brasil ".(:1-XVII).

Como foi exposto acima, o objetivo do catecismo era de ser o alicerce para a exploração colonial no Novo Mundo achado através da expansão marítima. A aprendizagem da leitura e a produção escrita nessa época não tinha por finalidade o discurso interacional entre os sujeitos, ou seja, a comunicação entre os falantes nativos e o pensamento, pois já faziam muito bem através da oralidade. O objetivo dos portugueses era o de aprender as línguas nativas para ensinar o português e o latim. Não como forma de preservar a memória através de arquivos, mas como forma de silenciá-las, desprestigiando-as face ao português aprendido pelos indígenas. Aprender ler e escrever era visto apenas como status. Onde o objeto, a língua do colonizador se sobrepõe sobre o sujeito indígena e não há interação de igual para igual entre as partes.

"Convidamos os meninos a ler e a escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã [....], porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e tem muita inveja e vontade de aprender e desejam ser cristãos como nós. Este desejo abria caminho à catequese. "(:I-31)

O olhar do colonizador era a de que o português fosse superior a língua tupi pelo fato de não possuir algumas letras e palavras da língua. Não se atentando ao fato da gramática nativa ser diferente e possuir outros sons da fala que não há em português.

Quando falamos de memória oral, não é somente em relação a fala, mas a toda forma de expressão e comunicação sem ser a escrita. No corpo também existe memória com suas pinturas e adornos. Além das danças, músicas, cantos e confecção de objetos. Tudo isso sofreu uma agressão psicológica muito grande na época vistos como pagãos e pecaminosos pelos jesuítas.

"Os cantos, músicas e danças foram um dos meios de maior valor psicológico, utilizado pelos Jesuítas, para a infiltração do Cristianismo entre os Índios e para a elevação do povo".(:ll~lOO)" Destros psicólogos, aproveitaram, pois, os Padres esta predisposição inata dos Índios, aceitando deles, a princípio, o ritmo e os instrumentos, mas trocando a letra e levando(H)s, pouco a pouco, à prática da religião e aos costumes portugueses, que se introduziriam assim sem violências escusadas."

As crianças indígenas eram afastadas das suas aldeias, por serem considerados na época como locais de prazeres pecaminosos. Com isso, criou-se colégios jesuítas sob

regime de internato. Onde estudavam com mamelucos, colonos e órfãos portugueses. Se transformando com eles em mestres e apóstolos e ensinando os pais em sua própria língua nativa. Esses colégios duraram pouco tempo devido a problemas financeiros em manutenção dos padres e das crianças deste Colégio, além de confrontos políticos entre jesuítas e colonos. Foi um período importante de nivelamento entre colonos e nativos para a colonização, mas que se continuasse num período maior de tempo poderia trazer problemas aos próprios colonizadores portugueses se tivessem uma população nativa escolarizada em número maior do que os portugueses da época.

“Assim, criou-se o Colégio dos Meninos de Jesus, na Baía, em meados do século XVI, e adotou-se a estratégia de misturar índios, mamelucos, colonos com órfãos vindos de Portugal: "meninos perdidos de Lisboa já transformados pela educação cristã". (:136) Com a chegada de sete órfãos em 1550, "começou o trabalho de atracção, mais natural que se podia imaginar, de criança para criança [...] atingindo, quanto possível, pelo coração das crianças (com cantares) a alma dos pajés" (:1-36), sempre "arredios, supersticiosos, e, em geral, difíceis de mover como toda gente já feita. Inteligentes, os meninos depressa se transformavam em mestres e apóstolos" (:llw24), ensinando os pais em sua própria língua Este Colégio teve curta duração por motivos financeiros • manutenção dos padres e das crianças~. bem como por problemas políticos de disputa de poder entre jesuítas e colonos e entre esses e o Bispo. Não obstante, "correspondeu até, num determinado momento histórico, a uma necessidade urgente de captação e nivelamento com os naturais da terra, e é um facto notável, sugestivo e original da colonização portuguesa". (:1-44)

Enquanto isso, do outro lado da Costa brasileira, os jesuítas só se preocuparam em criar escolas elementares para ensinar indígenas, mamelucos e colonos o catolicismo e o abecedário em português. Criaram casas de recolhimento para as meninas a fim de que fossem educadas no cristianismo e se casassem com os alunos dos padres. A escola aqui para os mais pobres não era um meio de torna-los instruídos e cultos do mundo letrado. Apenas aprender a ler, escrever e falar o português ensinado para a conversão e ajudar nas missas.

“Em outras partes da costa, os jesuítas estabeleceram escolas elementares, onde se ensinava aos índios, a mamelucos e aos colonos a doutrina e o abecedário; escolas. Chegaram até a propor uma solução para as recaídas dos recém-civilizados. qual seja. a de criar Recolhimentos para meninas índias a fim de educá-las cristãmente e casá-las com os alunos dos padres. que chegavam, segundo depoimentos registrados pelo autor. a ter 150, 300, 360, 400 meninos.”

"Os Jesuítas ensinavam 'os filhos dos Índios a Ler e escrever, cantar e ler português, que tomam bem e o falam com graça, e a ajudar às missas; desta maneira os fazem políticos e homens." (1!-26)

Nessa época havia Colégios e Casa dos Jesuítas. O primeiro era voltado para o ensino da Gramática e Ciências Humanas, como Letras, Humanas, Artes, Ciências naturais e Teologia, formava professores e catequistas. Estes catequistas ensinavam a ler, escrever e contar nas casas espalhadas pelas Capitânicas, com foco nos batismos e casamentos.

"No Brasil, nos Colégios propriamente ditos, devia haver, por direito, algumas aulas de ensino secundário, pelo menos Gramática ou Humanidades. Fora dos Colégios, existia nas casas (dos jesuítas). espalhadas pelas capitânicas, escola de ler, escrever e contar. Mas este ensino primário pode e deve considerar-se prolongamento da catequese." (:1-72)

No curso de Letras Humanas, era ensinado Poesia, Retórica, História e Gramática Latina, Grega e Hebraica com objetivo na evangelização, não na comunicação. O grego era inicialmente substituído pelo professor de Tupi.

O trabalho de Serafim Leite nos mostra que desde o início, da sua criação no Brasil, a escola marcava os privilégios de quem podia ou ter acesso a ela e de que forma seria ensinado o mundo da escrita e a sua relação com outras formas de saber manifestações artísticas.

O ensino da leitura e escrita para os indígenas nesta época não era a constituição do sujeito reflexivo e crítico dessa escolarização. A escrita era vista como mero objeto de

desejo em troca da negação da cultura do seu próprio povo visto como pecaminoso e imoral.

Conforme relata Serafim Leite, Anchieta simplificou em menos de um ano a língua Tupi a regras gramaticais no modelo da língua latina de ensinar. Disciplinando a língua indígena e intervindo nos sentidos e sujeitos no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da própria história do Brasil. Além da gramática, foi construído um dicionário intitulado “Dicionário da Língua Brasileira”. Essa Língua Geral era ensinada entre os missionários, mamelucos, colonos e indígenas de outras etnias que não falavam tupi.

"era mais fácil os Portugueses aprenderem a língua da terra do que generalizar-se assim rapidamente o português. Sendo eles tão pouco e os Índios tantos".(:II-284)

3.2 Relatórios De Viagem Do Rio Negro (Século XIX)

*Forasteiro, vago errante,
Sem próprio abrigo, sem lar,
Sem ter uma voz amiga
Que em minha aflição me diga
Dessas palavras que fazem
A dor no peito abrandar!*

(Gonçalves Dias, no Amazonas, com saudade da sua amada Ana Amélia)

O poeta maranhense Gonçalves Dias foi nomeado visitador das escolas do Solimões, no Estado do Amazonas em 1861 e relatou sobre o ensino primário da localidade para a Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas. Havia 80% estabelecimentos de ensino público masculino e 20% estabelecimentos de ensino público feminino, num total de mais ou menos 25 escolas públicas. Nos dados fornecidos na época, existiam 482 alunos e 70 alunas. Já sobre dados e informações completas sobre o ensino primário privado não foram feitos.

No seu relato, critica o ensino público primário, principalmente em relação à evasão escolar do sexo masculino, que decrescia e/ou não estava de acordo com o crescimento populacional local. Concentrou-se nas causas para eliminá-las. Conforme vemos baixo:

“Causas de diversas ordens concorrem para este resultado. Uma provem das circunstâncias especiais do país. A população está disseminada por um território extensíssimo sem apreciar devidamente a vida civilizada. Sua preocupação constante é a pesca pelas praias e lagos, e a extração dos variados produtos, que a natureza espontaneamente oferece. Empregados nessa espécie de indústria ou habitantes menos abastados da província vivem vida errante, e quase nômade. Abandonaram suas casas e plantações com muita facilidade, e levam em sua companhia os filhos tirando-os das escolas, se nelas haviam matriculado. Outras causas nascem da má solução, que por ora ainda têm as questões que se referem ao plano do ensino, seu governo, e regime das escolas. Debaixo desse ponto de vista a primeira falta, que se nota, é a ausência de mestres. Nada se tem feito para criar um pessoal habilitado para o ensino público. O professorado exige muita moralidade, e a par de instrução sólida, vocação e talento especiais[...]” (p. 4-5)

Gonçalves Dias apontou como causas para o fracasso escolar fatores socioculturais e linguísticos. Mas estes apontamentos eram unilaterais, apenas pelo olhar do ‘civilizado’. A vida no campo para estas famílias era muito importante e infelizmente a escola não fazia parte disso. A comunidade estava mais preocupada com a subsistência através da pesca, agricultura e extrativismo. O ensino era oral através dos ensinamentos e narrativas dos idosos e familiares e o registro escrito não era tão relevante na época. As crianças migravam com os pais e abandonavam as escolas. A preocupação na época deveria ser em fazer um calendário, horário das aulas e currículo de acordo com a cultura, clima, vegetação e modo de vida local. Essas escolas deveriam se preparar para receber novos alunos ao longo do ano letivo, pois assim como muitos deixam as escolas, outros chegam também. Além disso, o governo deveria aumentar os cursos de magistério e dar condições plenas para que os professores permanecessem nessas escolas e formassem futuros mestres habitantes da própria comunidade. Para o relator, a causa do problema quantitativo de alunos era o fator qualitativo das escolas e dos professores. No seu relatório deveria ser incluído também o número de alunos por turma para cada professor. Isso seria muito importante para que os mestres pudessem conhecer as singularidades e

pluralidades dos alunos, num aprendizado interativo, onde o professor também aprenderia e produziria materiais didáticos junto com esses alunos.

Os governos das províncias do Brasil fizeram instituições educativas dirigidas ao povo livre, pois, nesta época, negros escravizados foram excluídos destas ações, como: escolas públicas, instituições de ensino artesanal e agrícola. Gonçalves Dias nessa Província da Região Norte por nove meses. A última visita resultou no *Diário da viagem ao Rio Negro*. A formação do cidadão nesta época ia além dos direitos e deveres dos brasileiros livres, era fundamental ir para a escola aprender o português, silenciar a língua geral (*nheengatu*), língua materna usada pelas crianças nos seus lares, amigos e vizinhos.

A população local tinha hábitos nômades e não frequentavam a escola local por um período de acordo com o período de pesca e colheita, interferindo assim na frequência escolar e número de matriculas.

3.3 Educação Indígena (Século XX)

Nos capítulos anteriores, vimos que entre os séculos XVI e XVII a língua que era falada pelo povo na Costa brasileira era a língua basílica, era uma uniformização lexical de vários dialetos indígenas da época, chamada antes de A gramática de Anchieta ou *Arte de grammatica* (1595), elaborada nos moldes da gramática latina.

A *língua basílica* foi chamada com o passar do tempo de *língua geral* por ser uma língua de contato, segundo os textos antigos da época. Porém não sabemos se era essa a língua usada na comunicação entre indígenas e não indígenas ou se havia outra por ser comum colonizadores chamarem de *língua geral* como uma forma genérica para as línguas indígenas mais faladas entre os povos nativos.

A *língua geral* falada na capitania de São Vicente, se referia a uma variedade do Tupi Antigo da Vila de São Paulo de Piratininga, usada pelos bandeirantes que avançavam para o interior da Região Sudeste, Sul e Centro-Oeste; enquanto que através do Tupinambá desenvolveu-se a *língua geral* falada na região amazônica a partir do século XVII, no Maranhão e no Pará (Rodrigues, 2002), falada pelos portugueses, mamelucos, padres e indígenas de outras etnias. E finalmente, chamada de *Nheengatu* no final do século XIX é falada até hoje, mesmo com a discriminação sofrida ao longo dos séculos nos bancos escolares que prestigiavam o ensino da língua portuguesa.

O termo Tupi era genérico e se referia aos falantes indígenas da Costa brasileira como a um grupo indígena específico e variava de região para região de acordo com documentos da época e tinham termos semelhantes ao seu familiar guarani que foram se distanciando e diferenciando com o passar dos séculos.

Com as constantes migrações, os Tupi se espalharam, especialmente, pela costa atlântica brasileira enquanto os Guarani se dirigiram para o Sul, para terras mais frias e regiões que foram posteriormente colonizadas pelos espanhóis. Mas sempre tiveram a mesma unidade linguística com as populações de língua Tupi.

A escola brasileira ao longo dos séculos tentou silenciar as línguas nativas e, posteriormente, uma massa de imigrantes que aqui chegou a partir do século XIX e refugiados. Destas a mais violenta e excludente foram as línguas africanas, além de vocabulários e alguns dialetos do yoruba, quase nada se sabe sobre elas aqui no Brasil. Não puderam frequentar escolas por serem escravizados e não havia preocupação por parte dos jesuítas em aprenderem seus idiomas, muito menos em registrá-los através de textos e gramáticas por serem considerados serem ‘sem alma’ e seus dialetos demonizados, na época da escravidão, povos ignorados inicialmente do processo de catecismo.

Segundo ROSA & SOUZA (2019), o Português sempre foi visto como língua oficial e monolíngue. Cabe indagar através da Análise de Discurso sobre o papel do Estado Nacional com relação a uma política linguística que tem sido a de impor, historicamente, o Português.

Falar de política linguística é também falar de cidadania, onde direitos e deveres do cidadão são respeitados. A questão é que respeito é esse que não atende aos anseios sociais, políticos e sociais quando não se consegue a comunicação na sua língua materna num país historicamente heterogêneo e multilíngue.

Muitas línguas aqui no Brasil lutam pelo processo de Co oficialização junto ao português, como forma de serem assistidos como colaboradores ativos das políticas públicas junto aos programas do governo, além de lutarem por um maior espaço de política de preservação da língua, cultura, mitos e costumes. O interesse coletivo é sempre o mais importante, ou seja, o consenso leva a reflexão sobre as práticas de linguagem na vida social de uma determinada comunidade e produz políticas públicas que atenda aos anseios de todos os envolvidos no processo discursivo.

“Em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostos as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre

elas, às línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos “manipular” como queremos a política linguística. Outras vezes, fala-se em política linguística, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planificadas.”

Orlandi (2007)

Discutir sobre a língua, é para ROSA & SOUZA (2019) uma questão de política do Estado, onde pode refletir a invasão, imposição, preconceito, absorção e apagamento das singularidades e diversidades das línguas brasileiras.

Os currículos em Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica no século XX prestigiou por muitas décadas o ensino tradicional prescritivo da gramática, de forma descontextualizada da leitura e produção textual. Com isso, silenciou-se as línguas indígenas faladas no Brasil, além de discriminar a própria variedade e criatividade no discurso em português pelas camadas mais pobres, de diversas regiões do país. Ou seja, determinando que a forma espontânea do povo se expressar, sua historicidade manifestada por um sujeito político era um “erro”, “não sabiam falar ou escrever”, ou seja, para os normativos os falantes do português não sabiam falar e escrever uma língua que grande parte do povo não entendia e não usava. E mais incoerente era o fato de que o acesso a uma escolarização prescritiva não atingia a todas as camadas da sociedade. Geralmente, só havia escolas localizadas nos centros dos bairros, longe das periferias, afastadas dos locais de difícil acesso e das zonas rurais. E quando tinha escolas nestas regiões, não havia vagas para todos, passando por uma prova de seleção ou sorteio de vagas.

4 Sala de Extensão Guarani Tava Mirim



Foto 4: CIE GUARANI KARAI KUERY RENDA ‘LUGAR DOS GUARANI KARAI’

Desde 1980, a Educação Escolar Indígena no Brasil avançou em relação às leis específicas que atendam e garantam um ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, segundo as decisões tomadas por cada comunidade indígena onde ela atuará. No Estado do Rio de Janeiro, há 8 aldeias existentes, em área de Mata Atlântica, no Estado do Rio de Janeiro. Há uma aldeia Pataxó Hã Hã Hae, uma aldeia Guarani nhandeva e seis aldeias Guarani Mbyá. Que se localizam no município de Angra dos Reis (Aldeia Sapukai/bairro de Bracuí), no município de Paraty (Aldeia Itaxi Mirim/ Paraty Mirim; Aldeia Tekoha Jevy / Rio Pequeno; Aldeia Tekoa Araponga/Patrimônio; Aldeia Arandu Mirim/Saco do Mamanguá); Aldeia Pataxó Iriri/Cachoeira de Iriri em Paraty e no município de Maricá (Aldeia Ka’aguy Hovy Porã/ São José do Imbassaí e Ara Hovy/ Itaipuaçu).

Quando se trata de educação escolar, os Guarani de Angra dos Reis e Paraty são atendidos pelo Estado do RJ desde 2006 no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, com sede localizada em Angra dos Reis e com três salas de extensão deste Colégio, na Cidade de Paraty (nos bairros de Rio Pequeno, Paraty Mirim e Araponga). As aldeias Guarani em Maricá são assistidas na área educacional pela prefeitura local apenas (Para Poti Nhe e Kyryngue Arandua). Nestas escolas é oferecido ensino bilíngue, intercultural e diferenciado. Enquanto a aldeia Iriri sofre com a falta de escola indígena dentro da comunidade, levando seus estudantes a procurarem escolas não indígenas nas localidades próximas da aldeia.

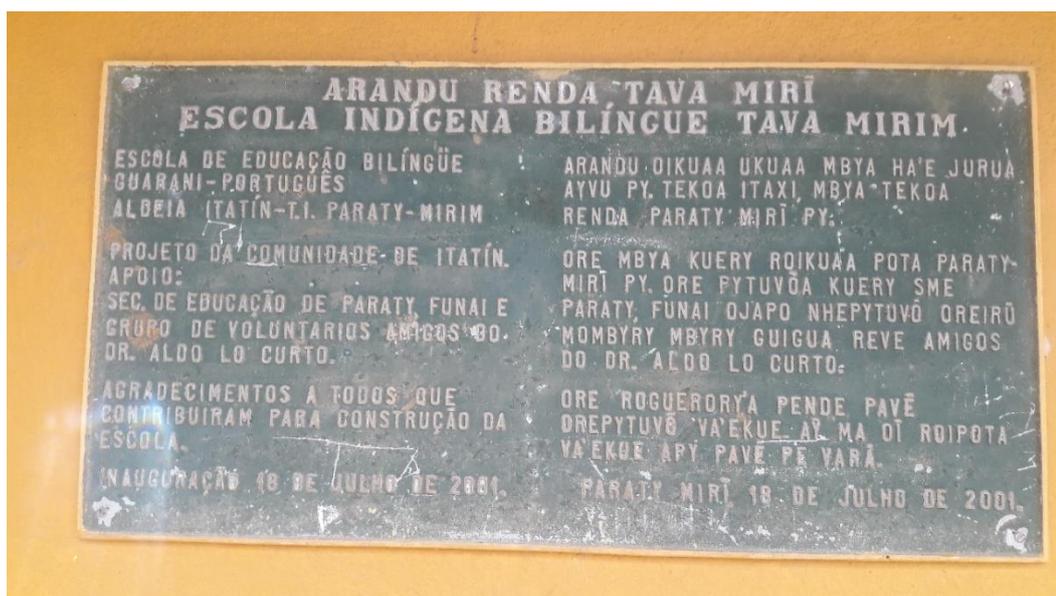


Foto 5: PLACA DA ESCOLA INDÍGENA BILÍNGUE TAVA MIRIM (2001) ANTES DE SE TORNAR SALA DE EXTENSÃO



Foto 6: À ESQUERDA, ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL GUARANI TAVA MIRIM (2019) SALA DE EXTENSÃO/ À DIREITA, O POSTO DE SAÚDE DA ALDEIA ITAXIM.



Foto 7: SALA DE EXTENSÃO GUARANI TAVA MIRIM (2006) PERTENCENTE AO CIE GUARANI KARAI KUERY RENDA

Houve avanços, mas há muitos desafios para a educação indígena no Estado do Rio de Janeiro. Eles querem concurso público para cargo efetivo na educação indígena no Estado do Rio de Janeiro e Formação Continuada dos Professores Indígenas para suprir a carência de docentes nas escolas indígenas dependentes das renovações de contratos; aumento do número de salas de aula nas aldeias que já existem e construção de escolas indígenas locais que carecem das mesmas. A comunidade de Tava Mirim luta para deixar de ser apenas uma Sala de Extensão de uma Escola Estadual Guarani de outro município (Angra dos Reis).

Há a ausência de um Plano de Ação no Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva do regime de colaboração (União, Estado, Municípios) previsto pela legislação específica da Educação Escolar Indígena¹. Já em relação às características da Sala de Extensão Guarani Tava Mirim do CIE Guarani Karai Kuery Renda, temos em 2019:

(1) Sala de Extensão Tava Mirim

Bairro: **PARATY MIRIM**

CEP: **23970-000**

Endereço: **ALDEIA ITAXI MIRIM**

HOMOLOGADA. REG CRI E SPU. por Decreto s/n - 08/01/1996.

¹ Referências Legais 1. Constituição Brasileira de 1988, artigos 84 e 231. 2. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI), de 1998. 3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, artigos 78 e 79. 4. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. 5. Plano Nacional de Educação (PNE), metas 15, 16, 17, 19 e 20 – Lei nº 10172/2001. 6. Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação: artigos 6º, 7º e 8º. 7. Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica do C.N.E. 8. Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73. 9. Decreto Presidencial nº 26/1991. 10. Referenciais para formação de professores indígenas, 2002. 11. Decreto do Estado do Rio de Janeiro de nº 33.033 de 22 de abril de 2003. 12. Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro de nº 286 de 09/10/03. 13. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012; 14. Resolução nº 5, do CNE, em 22 de junho de 2012.

Descrição detalhada: SALA DE EXTENSAO GUARANI TAVA MIRIM

Situação de Funcionamento:	Em atividade
Localização/Zona da escola:	Rural
Dependência administrativa:	Estadual
Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação:	Sim
Educação Indígena:	Sim
Transporte Escolar público:	Não Possui

Educação Básica:

Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Turno da Manhã
Ensino Fundamental – Anos Finais	Turno da Tarde
Ensino Médio (aguardando o início)	Turno da Noite

Outras Informações:

A escola possui séries multisseriadas?	Sim, nos Anos Iniciais.
A escola possui EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou Correção de Fluxo?	Não.
A escola possui Ensino Médio?	Não (uma turma, com 20 alunos, aguarda iniciar em 2020 no 1º ano do Ensino Médio).
A escola participa da Prova Brasil (MEC) ou Avaliação Conhecer (SEEDUCRJ)?	Não
Os estudantes recebem um ensino bilíngue?	Sim, a partir do 5º ano, nos Anos Iniciais, a Língua Portuguesa é introduzida gradativamente na grade curricular indígena Guarani mbyá.
Qual a etnia dos alunos da escola?	A maioria Guarani Mbyá. Só um aluno Guarani Nhandewa e uma aluna Guarani Kaiowa.

Acessibilidade:

A escola é acessível aos portadores de deficiência?	Não
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não
A estrada principal de acesso a aldeia tem asfalto?	Sim. Mas não é segura. Falta acostamento, sinalização e mais quebra-molas.
Próximo à escola há Posto de Saúde?	Sim. A saúde funciona primeiro na Opy (Casa de Reza) e depois no médico. Mas estão sem médico. Só há enfermeiro, técnicos e auxiliares da saúde.

Infraestrutura (dependências):

A escola possui biblioteca?	Não. Os alunos utilizam uma biblioteca comunitária na aldeia recém-inaugurada, outubro de 2019, pela prefeitura de Paraty.
A escola possui laboratório de informática?	Não
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Não. Os alunos usam a biblioteca comunitária construída com ajuda da prefeitura de Paraty.
A escola possui quadra de esportes?	Não
A escola possui sala de atendimento especial?	Não. (Os alunos com necessidades especiais ainda não frequentam a escola).

Computadores e Internet:

Internet:	Não
Banda larga:	Não
Computadores para uso dos alunos:	Um

Localização diferenciada da escola:

Terra indígena Bioma	Mata Atlântica
Número de Indígenas na aldeia	49 famílias. Total de 173 indígenas.

4.1 Atendimento das turmas

Em relação, ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, é ofertado em todas as aldeias do CIE Guarani Karai Kuery Renda, mas há poucos entre professores indígenas especializados nas séries iniciais. Já em relação ao Segundo Segmento do Ensino do Ensino Fundamental, Anos Finais, apenas Bracuí e Paraty Mirim possuem do 6º ao 9º anos. Os professores do Segundo Segmento são em sua maioria não – indígenas, graduados, licenciados e especialistas em comunidades indígenas. Sobre o Ensino Médio Indígena, a carência e a demanda são grandes nas aldeias Guarani do Estado do RJ. Os concluintes do 9º ano querem fazer Ensino Médio dentro da sua própria aldeia. Entretanto, só há uma turma do CIE Guarani, em Angra dos Reis voltada para o Ensino Normal/Formação de Professores dos Anos Iniciais. Sobre a equipe diretiva, temos apenas uma diretora geral responsável pela escola e salas de extensão em Bracuí/Angra dos Reis, Rio Pequeno/ Paraty, Paraty Mirim/Paraty e Araponga/Paraty. Não há diretores adjuntos, nem coordenadores pedagógicos, nem orientadores educacionais, nem técnico em departamento pessoal, nem secretários. Só há um funcionário servente e um cozinheiro contratado para cada aldeia.

Há cinco turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental no turno da manhã (1º, 2º, 3º 4º e 5º ano). E quatro turmas do segundo segmento do fundamental no turno da tarde (6º, 7º, 8º e 9º ano). A carga horária de Português no Segundo Segmento/Anos Finais é de 4 tempos semanais por turma, equivalente cada hora-aula 50 minutos.

Distribuição das turmas – números oficiais:

Ano	Turma	Faixa Etária	Quantidade	Gênero
6º ano	602/603	entre 11 a 14 anos	8 alunos	4 masc. e 4 fem
7º ano	703	entre 12 a 15 anos	5 alunos	2 masc. e 3 fem.
8º ano	802 T	entre 19 a 23 anos	4 alunos	3 masc. e 1 fem.
9º ano	902 T	entre 18 a 22 anos	4 alunos	0 masc. e 4 fem.

Alunado:

- i. Alguns alunos com mais de 24 anos assistiam aula por falta da EJA Indígena.
- ii. Alguns alunos que aguardavam o início do Ensino Médio Regular entre 2019/2020 assistiram algumas aulas junto com o Segundo Segmento do Fundamental.
- iii. O número de alunos que assistem as aulas é em torno de 10 a 15 indígenas por turma, pois além dos matriculados, há os ouvintes entre crianças (filhos dos alunos) e adolescentes Guarani visitantes de outras aldeias. Na pré-matrícula para o ingresso oficial em 2020, havia 4 alunos Guarani Mbyá interessados, da aldeia de Araponga para o segundo segmento do Ensino Fundamental.
- iv. As salas de aula são divididas por turma, mas os alunos gostam de mudar de sala, deslocando-se para a sala onde estiver o professor do próximo tempo de aula. Esse professor permanece na mesma sala do início ao término do turno, exceto nas atividades interdisciplinares e externas.
- v. Os responsáveis e a comunidade participam ativamente do ensino aprendizagem. Além de participarem das reuniões pedagógicas, sempre aparecem nas janelas para observarem se os discentes estão prestando atenção nas aulas e dão sugestões aos professores nas tarefas quando são solicitados pelos mesmos.
- vi. O cardápio da merenda escolar indígena é semelhante ao da escola não indígena. Variando apenas em relação ao modo de preparo e alguns pratos que são típicos da cultura Mbyá.



Foto 8: ALUNOS NA SALA DE AULA LENDO SEUS TRABALHOS

5 Eixos teóricos

A principal linha teórica que norteia nosso trabalho se baseia nos pressupostos trazidos pela Análise de Discurso (AD), escola fundada nos anos de 1960 por Michel Pêcheux na França e difundida no Brasil por Eni Orlandi, a partir dos anos de 1980.

Em linhas gerais, a proposta da AD, constituída como disciplina de interpretação, se volta para a análise da *discursividade*, definida como lugar de textualização das posições político-ideológicas ocupadas pelos sujeitos, historicamente determinados. Nesse sentido, o trabalho de interpretação não se pauta pela questão “o que isso quer dizer?”, mas sim pela descrição do “como isso significa?” para cada sujeito inscrito em diferentes posições discursivas, igualmente historicamente determinadas. Ou seja, em condições de produção determinadas.

O que são, pois, as condições de produção?

“Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte do discurso... Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2001; p. 30)

Quando um sujeito pesquisador estuda um tema na escola atribui valores a ele diferente de quando pesquisado em casa. Por isso, trabalho bastante com os alunos modelos híbridos como a sala invertida. Geralmente, numa aula tradicional, o aluno aprende um conteúdo na sala de aula e faz os exercícios em casa. No entanto, numa sala invertida, o estudante já vai para aula com o conteúdo aprendido e faz as tarefas na sala de aula. Percebi que eles produzem historicidade e não quantidade, ou seja, mais importante do que uma lista de tarefas, um acúmulo de informações repetidas em série, é fazer uma ou duas atividade(s) por aula de modo que o estudante seja ativo no seu ensino aprendizagem ensinando e aprendendo novas formas do saber, apresentando novos fatos de linguagem, novas relações de sentido, praticando gestos de interpretação e textualizando-os em diferentes materialidades significantes como imagens, textos, músicas e objetos. Além disso, no plano de aula levo em consideração o contexto imediato também, já que não faz parte da cultura dos meus alunos terem uma mesa para estudar em casa na forma escrita. Lá, assim como na Opy, eles aprendem de forma oral.

Passemos à apresentação dos principais conceitos.

5.1 Sobre a Análise de Discurso

As colocações que se seguem foram retiradas de Orlandi (1999).

A AD procura compreender a língua fazendo sentido. Trabalha com a fala em execução através dos sujeitos. Não estamos colocando a fala em oposição à língua como na teoria estruturalista saussuriana, mas uma fala em movimento, ou seja, um acontecimento que tem a sua regularidade não casual ligada às condições de produção. O homem é esse sujeito influenciado pela história e pela língua. Considera o discurso como o seu objeto sócio-histórico e a linguagem como algo concreto na sua materialidade ideológica.

Essa materialidade ideológica dependerá do sujeito-autor e do sujeito-leitor para fazer sentido o discurso produzido. O sentido não está presente apenas nas palavras ditas e não ditas, nem nas intenções do sujeito. Mas está também na sua relação com a sua historicidade, situação, o seu tempo, o seu espaço, valores sociais, éticos, morais, culturais, linguísticos, políticos, literários entre outros.

As condições de produção do discurso dependem do interdiscurso (memória discursiva/conhecimento pré-adquirido) e do intradiscurso (implicatura/contexto imediato). E sujeito e sentido não se separam nessa produção. As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social) e o mecanismo imaginário que produz as imagens dos sujeitos, dos objetos do discurso dentro de um contexto sócio-histórico.

O discurso é um processo contínuo e aberto. E as palavras mudam de sentido de acordo com o sujeito que se constitui pela ideologia e pelo político. A matriz estática do sentido é a paráfrase (repetição) e a polissemia (criatividade) é a ruptura com processos de significação.

“A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (Orlandi, 2001; p. 16)

“Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa

que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade.” (idem; p.33)

5.1.2 Formações Discursivas

Formações discursivas determinam o que pode ou não ser dito. O sujeito é livre por poder dizer tudo o que pensa e sente. A ideologia vai influenciar o conteúdo implícito na língua através da interpretação da memória em forma de arquivo e da memória como interdiscurso. Não podemos controlar a ideologia, mas produzir evidências através dela, colocando o sujeito na relação imaginária na linguagem e na história com as condições materiais da sua própria existência. Esse sujeito também é discursivo, pois é pensado como um papel, uma posição na sociedade, uma identidade.

O estudo pela Análise do Discurso não trata a língua como um sistema de regras formais, como a gramática normativa. Mas, como algo concreto, materializado na ideologia através de um sujeito falante com a capacidade de significar e significar-se. Ou seja, a Análise do Discurso busca o trabalho simbólico do discurso do homem na sociedade em que vive. E o linguístico intervém como conteúdo implícito no discurso, ou seja, o interdiscurso.

5.1.3 Língua e Discurso

“O discurso é efeito de sentidos entre locutores.” E a língua é assim, condição de possibilidade do discurso. “No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva, pois as sistematicidades acima referidas, não existem, como diz M. Pêcheux (1975), sob forma de um bloco homogêneo de regras organizado à maneira de uma máquina lógica. A relação é de recobrimento, não havendo, portanto, uma separação estável entre eles.” (idem; p.22)

A língua/linguagem pode comunicar ou não comunicar. Não há uma linearidade entre um emissor que codifica a mensagem por um código e passa para receptor que responde na troca de turnos da fala. Emissor e Receptor são uma coisa só representado pelo sujeito locutor. Eles estão se realizando ao mesmo tempo num processo de significação. E não podemos pensar a mensagem apenas como transmissor de informações, mas como discurso que apresenta sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Além disso, a língua não é só um código fechado em si mesmo sem falhas

e o discurso não é a fala em oposição a língua como propõe F. Saussure, ele está condicionado aos fatores linguísticos e históricos.

A análise do discurso não separa o social do histórico, nem o sistema estático da realização, nem o subjetivo do objetivo, nem o processo do produto. Trata-se de um processo de constituição mútua desses fatores. O português indígena usado pelos Guarani Mbyá, por exemplo, está ligado com a história do seu povo que utiliza uma língua oral. É comum a falta de concordância verbal no final da sentença; regência verbal afetada pela semântica do verbo diferente em língua materna do português, ausência de artigo definido e o uso do numeral como artigo indefinido; ausência de pontuação e sinais gráficos; aglutinação de tempos compostos entre outros. A forma de contar uma história é parecida com o ato de tecer um cesto: cheio de tramas, múltiplos sentidos e um ensinamento no final. Enfim é a história da língua e desses sujeitos Guarani materializados em sua produção linguageira.

O discurso Guarani lembra muito o Nhandereko, o modo de ser Guarani. Ora estático, ora em movimento em busca da Terra Sem Males. As histórias contadas por eles têm um momento onde os personagens ficam parados e depois em ação. Em tudo, narrativa, músicas, pinturas, culinária, objetos, cuidados com os animais e plantas, há objetividade e subjetividade presentes. Quando olho os estilos literários brasileiros na literatura antes do Modernismo, não vejo oposição entre linguagem objetiva e subjetiva, mas traços das duas linguagens em todos os estilos literários. Os que diferencia são as características da materialidade discursiva do sujeito autor num determinado tempo e sociedade inserida.

E trazendo para a literatura indígena, esta faz parte e ao mesmo tempo não faz parte da literatura brasileira. Ela é pós-modernista por assumir o protagonismo da sua própria narrativa e ao mesmo tempo classificada num estilo próprio de fazer discurso diferente dos outros sujeitos não indígenas. Em relação aos seus desenhos, eles fazem parte das suas histórias. Desenhar não é um processo que leva a escrita ou o oposto, mas os dois caminham juntos. Eles se completam.

5.1.4 O já-dito das palavras

Podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Logo, há um já-dito no bojo das palavras, constituído pelo interdiscurso, memória que atravessa os sujeitos e os dizeres:

“A memória por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva.” (Orlandi, 2001; p. 31)

Como “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras” (idem; p.32, ao se trabalhar com a interpretação textual dos próprios colegas de turma, por exemplo, os alunos oferecem várias interpretações, que o próprio autor do texto não havia percebido durante a escrita da sua redação. O mesmo se estende a desenhos deles mesmos. Ao retratar a vida na aldeia, as descrições foram muito parecidas, pois aquelas imagens não são só deles, pois significam pela história de seu povo. Pertencem a toda aldeia. Entretanto, quando o desenho é feito por alguém que não pertence a sua cultura, eles podem fazer diferentes interpretações, mas sempre contam uma história no nível discursivo trazendo para o contexto indígena.

Em todo o processo de produção de sentidos, “há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação.” (idem; p.32) Todo esse processo é alheio ao sujeito e balizado por esquecimentos: esquecimento número um, da ordem do ideológico e esquecimento número dois, da ordem do enunciado.

“O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Este ‘esquecimento’ produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim.” (idem; p.35)

“O outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: que é o da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes.” (idem)

Quando perguntamos a alguém “você tem hora?”, está subentendido que ele está perguntando “que horas são naquele momento no relógio”. Ou quando um brasileiro de direita diz que “a sua bandeira nunca será vermelha”, está subentendido que ele nunca será do partido dos trabalhadores-PT. Tanto o esquecimento da enunciação quanto o esquecimento ideológico estão aí funcionando nesse jogo de sentidos, mas os sujeitos tem a ilusão se que são eles a fonte do sentido. “As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos.” (idem; p.36)

5.1.5 Paráfrase, polissemia e metáfora.

Todo discurso se faz na tensão entre paráfrase e polissemia. Paráfrase representa o simbólico, a produtividade, o mesmo, a repetição/estagnação. Polissemia representa o diferente, o deslocamento, o equívoco, a criatividade, muitos sentidos.

A polissemia reitera processos cristalizados da paráfrase.

“A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente.” (Orlandi, 2001; p.36)

O conceito de metáfora, na AD, não se confunde com o conceito de metáfora na literatura. Para a AD, a metáfora não se institui pela comparação, mas sim por transferência, por apagamento (recalque) de certos enunciados.

“Em princípio não há sentido sem metáfora. As palavras não têm, nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade. Segundo Pêcheux (1975), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Ainda segundo este autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.” (Orlandi, 2001; p.44)

A metáfora na AD não se define como figura de linguagem. Ela significa a transferência de uma palavra por outra para estabelecer outros sentidos nas palavras. Como exemplo temos a palavra “juruá = inimigo”, que para os Guarani não se refere só ao branco, mas ao não indígena em geral. A metáfora recobre um todo e vem preencher um enunciado sem lexicalização na língua, no caso, como denominar o diferente, o outro.

5.2 Sobre língua, leitura e níveis de escansão da linguagem

Nesta seção, buscamos elencar pressupostos trazidos por Orlandi (1988) e Souza (2011 e 2019) em torno do ensino da Língua Portuguesa em perspectiva discursiva. São estes os principais pressupostos que vão embasar a análise das repostas dos alunos dadas às atividades propostas.

5.2.1 Leitura numa perspectiva discursiva

Três são as relações do sujeito com a significação, como propõe Orlandi. Nos processos de significação, há uma distinção fundamental entre três níveis: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Com remissão a Haliday (1976, *apud* Orlandi, 1988), qualquer sentença, como por exemplo, “Ele disse isso” é inteligível, mas escapa ao interpretável, pois faltam elementos que garantam as relações semânticas que imprimiriam coerência interna ao enunciado citado.

Com base ainda em Haliday, Orlandi estende o conceito de textualidade, entendido como o resultado da coerência interna (coesão) e da coerência externa

(consistência de registro) e propõe o que se pode definir como compreensão. Jogando com o alcance do discursivo, delineiam-se:

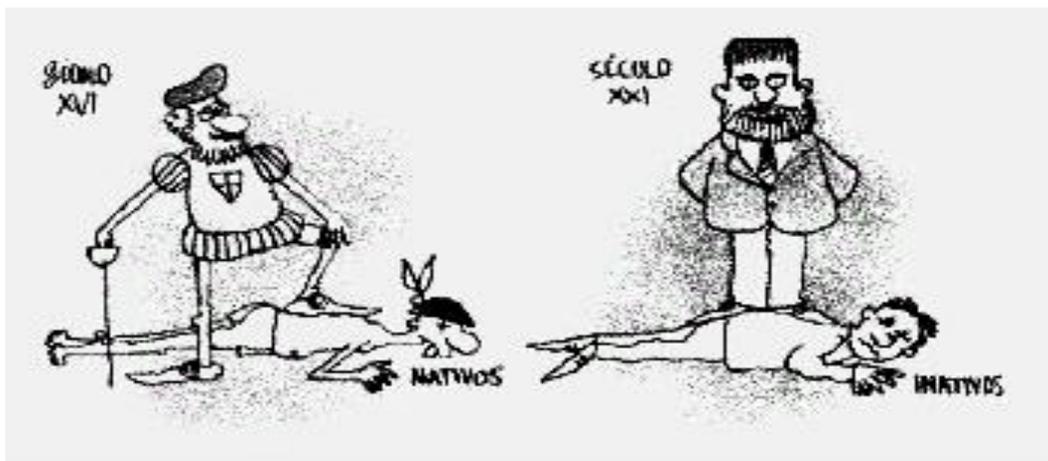
- (a) o inteligível, nível da codificação;
- (b) o interpretável, quando se atribui o sentido levando em conta o contexto linguístico (coesão);
- (c) o compreensível, quando a atribuição de sentidos leva em conta o contexto de situação, estando em relação enunciado/enunciação.

O que de bastante pertinente se observa na proposta de Orlandi é que o nível da textualidade aciona a interpretação, mas por si só não garante a atribuição de sentidos. A compreensão decorre da historicidade dos textos e dos leitores. Com base em argumento da mesma ordem é que Souza (2011 e 2019) pensa a leitura/interpretação articulando, além da textualidade e da discursividade, os processos gramaticais de modo que a gramática não seja uma atividade meramente formal.

5.2.2 O ensino de língua portuguesa em perspectiva discursiva

Souza (2011), em particular, tem como interesse apontar a forma descontextualizada como são trabalhados o enfoque da língua portuguesa no que se refere tanto à leitura/interpretação de texto, quanto ao aprendizado da gramática, sempre voltado para o aspecto taxinômico. Coloca, então, em crítica questões de vestibular propostas por universidades públicas, bem como o distanciamento que há entre o que se ensina na sala de aula, pautado em livros didáticos. Observa, ainda, como as questões com imagens, apagam o caráter material destas enquanto linguagem, reduzindo as mesmas a meras ilustrações de textos, ou, algumas vezes, propondo interpretações errôneas do texto não verbal, como ilustrado a seguir (*apud* SOUZA, 2011).

Observe a charge seguinte, de autor desconhecido:



1) Na charge acima, o termo inativos opõe-se a nativos, mas, no uso comum da língua, inativos opõe-se a ativos. Demonstre como se processa a formação de inativos a partir de ativos.

2) Considerando a atual conjuntura do Brasil, diga qual é o principal objetivo comunicativo da charge.

A proposta de explorar outros níveis de textualidade, como o trabalho com o texto não-verbal, tem, sem dúvida, sua pertinência. Por um lado, por se poder trabalhar com outro gênero discursivo, e, por outro, por se poder efetuar uma operação transfrásica, explicitando a correlação texto e imagem. Trabalhar com o texto não-verbal, no entanto, pressupõe explorar os traços de visibilidade, base da textura desse tipo de texto. Caso contrário, aquilo que deve ser interpretado como imagem acaba reduzido à palavra, ficando o texto em imagem destituído de sua especificidade material, no caso, o traço.

O direcionamento dado à charge na questão em análise, por ignorar os fatos de visibilidade, acaba por propor uma interpretação totalmente errada dos termos ‘nativos’ e ‘inativos’ aí presentes. No âmbito da imagem, os personagens denominados, respectivamente, de nativos e inativos, estão em condição de igualdade, numa relação de sinonímia: não só a postura dos corpos dos dois personagens obedecem ao mesmo traçado, quanto a sua condição de subjugado com relação ao “colonizador” é a mesma: ambos são pisados, ou melhor, achatados, dada a situação de opressão e exploração. O enunciado da questão, porém, afirma categoricamente que o “termo inativos opõe-se a nativos”. Duplo equívoco. Primeiro porque na charge, essa oposição não existe e, segundo, já que a oposição não existe, por que considerar a vogal /i/ de inativos como um

prefixo que teria se anexado a ‘nativos’ para derivar um termo oposto? Além disso, a questão que a partir daí se propõe – “Demonstre como se processa a formação de inativos a partir de ativos.” – não tem nenhuma motivação na charge. A charge, na verdade, foi usada como pretexto à exploração de uma mera questão gramatical.

Quanto à segunda parte da questão, segundo a qual, o aluno precisa saber qual o objetivo comunicativo da charge, esta parece sugerir que o aluno interprete, de fato, os elementos visuais que compõem a charge. Proposta, mais uma vez, passível de discussão: para saber responder a essa questão, o aluno deve entender que o brasileiro, desde a sua colonização, vem sendo explorado. Tal conclusão, no entanto, vai decorrer da percepção de igualdade da condição entre o nativo (século XVI) e o inativo (século XXI). E esse gesto de interpretação não contradiz, totalmente, a afirmativa presente na primeira parte da questão? E com relação à pergunta sobre a atual conjuntura do país, será que o aluno da segunda série do Ensino Médio, em geral, sabe qual é a atual conjuntura do país com relação aos inativos? Conhece, sequer, o significado da palavra ‘inativos’, depois do tratamento equivocado dado à palavra na primeira parte da questão?

Ou seja, embora a escolha da charge tenha sido excelente, perdeu-se a oportunidade de se trabalhar, com os alunos, os efeitos metafóricos operados entre as palavras ‘nativos’ e ‘inativos’, graças aos recursos da ordem da imagem.

A proposta de Souza, porém, não se esgota em apresentar críticas à forma como o ensino de língua portuguesa vem sendo oferecido. Não basta apenas criticar, é preciso elencar sugestões de ordem prática, no sentido de contribuir à melhora do ensino de língua.

É o que vai propor em Souza (2019), retomando e ampliando as colocações de seu trabalho anterior. Parte da constituição da Análise de Discurso na conjunção crítica de três disciplinas – Linguística, Marxismo e Psicanálise -, e vai propor que uma das formas de se trabalhar com textos verbais é jogar com três níveis de escansão – gramaticalidade, textualidade e discursividade -, que se constituem mutuamente no entrelace do tecido discursivo.

“No nível da gramaticalidade, exploram-se os recursos gramaticais pertinentes à organização do texto como um todo. É neste âmbito que o texto é tecido como um todo semântico. Logo, a escolha dos aspectos gramaticais não é aleatória. Não é qualquer elemento gramatical no texto que deve ser explorado, mas sim aqueles que o autor privilegiou como recursos no

momento da construção do texto. Este nível se difere do da textualidade, porque aqui se explora o conteúdo trabalhado sob a rubrica de “gramática tradicional”. (SOUZA, 2019; P.87-88)

No nível da textualidade, busca-se explorar as inter-relações sintagmáticas no nível da coesão e coerência. Busca-se explorar as relações de sentido decorrentes da concatenação dos recursos gramaticais, trabalhando-se, principalmente, o texto em sua prospecção e sua concepção como uma estrutura (imaginária) com início, meio e fim. Joga-se, aí, com a circularidade do texto, explorando-se, inclusive, a relação com o título. Neste nível, também são arrolados, em termos de textualidade (verbal e não verbal), o tecido dos diferentes gêneros discursivos. (SOUZA, 2019; P.88-89)

No nível da discursividade, exploram-se os efeitos de sentido no âmbito do político-ideológico. Quais são os valores de ordem ética, moral, poéticos, metafóricos, etc explorados no texto? Aqui, se trabalharia, de fato, a compreensão do texto, não se prevendo, portanto, respostas fechadas. E seriam respostas cuja materialidade resultam da articulação dos níveis acima – gramática e textualidade, no sentido de se fugir ao contudismo (o que o autor/o texto quer dizer?) e ao subjetivismo, que demandaria “adivinhar” a leitura/interpretação do avaliador (professor). (SOUZA, 2019; P.88-8)

Assim, quando são propostos esses três níveis, não se descarta a gramática, já que “a sintaxe é o algoritmo do discurso”. Por outro lado, o trabalho restrito à textualidade, como proposto na Linguística Textual, por si só não dá conta do sentido. Dá conta apenas dos mecanismos de coerência e coesão. Mecanismos esses que variam de sistema para sistema, de código para código. Ao se pensar, porém, a materialidade discursiva em seu todo e em termos verbais (e não verbais), os mecanismos de coesão e as estruturas gramaticais jogam com estratégias cognitivo-discursivas e favorecem analisar os textos, como acontecimento, ou seja, como discurso. (SOUZA, 2019)

A autora, a partir, daí propõe estratégias de análise que levam em consideração esses três níveis de escansão da linguagem, Como, dentre nossos objetivos, está a

discussão dos aspectos linguísticos em torno de propostas em escolarização para alunos indígenas, tomamos como base a direção de Souza para, ao avaliar as respostas dos alunos às atividades propostas, chegarmos ao elenco dos aspectos de ordem linguístico-cognitiva a serem levados em conta no preparo do material didático.

6 Atividades na escola indígena

Neste capítulo, temos como objetivo analisar a produção dos alunos em diferentes atividades. Estas atividades procuram seguir as bases curriculares vigentes, mas com investimento, sobretudo, no desenvolvimento discursivo dos alunos. Num primeiro momento ilustramos como estão definidos os exercícios a serem trabalhados em sala de aula, seção a seguir. Num outro momento, fazemos uma análise das respostas dos alunos, num atividade em forma de questões motivadas a partir da exibição de um vídeo do MC Bro, seguindo pressupostos da Análise de Discurso. Analisamos também uma atividade voltada á produção textual a partir de um texto não verbal.

6.1 Atividades curriculares

As atividades curriculares são elaboradas de acordo com BNCC (2017) e DOC-RJ (2019) da SEEDUCRJ. No entanto, os exercícios propostos foram discutidos, refeitos, descritos, analisados e avaliados para atender a realidade de cada turma.

As aulas de Língua Portuguesa são elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e posteriormente, o Documento de Orientações Curriculares do Rio de Janeiro (DOC-RJ), alinhou-se com a BNCC na Educação Infantil e Ensino Fundamental como documento orientador dos planos de aulas dos professores, a interdisciplinaridade e o estudo teórico das metodologias linguísticas. Respeitando o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar que foi elaborado (ou reelaborado) juntamente com seu corpo docente, direção e comunidade indígena, sempre respeitando as necessidades dos estudantes em suas individualidades e pluralidades.

O ensino da Língua Portuguesa, segundo a BNCC, deve destacar os seguintes eixos organizadores:

- Leitura
- Oralidade
- Produção Textual
- Análise Linguística/ Semiótica

Estes eixos acima estão distribuídos por Campos de Atuação que sejam significativos em diferentes contextos dos discentes e a sua prática social.

Os Campos de Atuação considerados são:

- Campo da vida cotidiana

- Campo artístico-literário
- Campo das práticas de estudo e pesquisa
- Campo jornalístico-midiático
- Campo de atuação na vida pública

A divisão por campos de atuação tem a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.

Além dos Campos de atuação, temos as competências gerais, específicas de linguagens e em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental². Além dos Eixos, Campos de Atuação e Competências Gerais e Específicas, temos as Habilidades³ que garantem o desenvolvimento das competências específicas acima, além de relacionar-se com diversos objetos de conhecimento como conteúdo, conceitos e processos linguísticos de acordo com cada tema da aula. Ilustramos a seguir algumas das atividades propostas em sala de aula, acompanhadas das respostas dos alunos e analisadas a partir dos eixos teóricos seguidos em nossa proposta de análise.

² 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares); 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual; 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

³ As habilidades são descritas de acordo com a seguinte estrutura: Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. Diferenciar verbo(s) que explicita(m) processo(s) cognitivo(s) envolvidos na habilidade, tais como complemento do(s) verbo(s), que explicitam o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. Relação entre gêneros textuais e mídias.

6.2 Perguntas, respostas e análise

Depois de apresentar a descrição curricular dos tipos de atividades propostos em sala de aula, passamos a analisar a resposta dos alunos, tomando como base pressupostos da Análise do Discurso, apresentados no capítulo 3. Além, disso com vistas à sistematização da análise, de imediato, usamos uma tabela de termos usados ao lado das respostas:

COERENTE – são as respostas criativas dentro do esperado.
INCOERENTE – são as respostas descontextualizadas ou que fogem do que foi perguntado.
VAZIA – são respostas incompletas.
GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO – são respostas previstas no senso comum.
ESPELHADA – são respostas dadas copiando os enunciados das perguntas ou trechos do texto motivador.

Questão: Observe a imagem abaixo:



(a) Descreva a cena retratada nesta imagem

A cena acima é uma foto de alunos assistindo a um vídeo na sala de aula. Buscamos analisar as respostas dadas em função da relação dos alunos com a imagem exibida, no sentido de entenderem o comando da questão, que seria escrever um pequeno texto descritivo. Ao lado de cada resposta de cada aluno, fizemos uma observação avaliando os enunciados em função dos níveis de gramaticalidade e textualidade – onde se verificaria a coerência e coesão textual – e o nível de discursividade – onde se verificaria a capacidade reflexiva em torno do objeto da

pergunta. Ou seja, até que ponto os alunos apenas repetem o que veem na imagem, ou até que ponto discursivizam o que veem.

Respostas dos alunos:

- (i) Alunos estudando na sala de aula. GENERALIZAÇÃO
- (ii) *Estão vendo a cena que é sobre índios na sala.* COERENTE
- (iii) *Estudantes na escola.* GENERALIZAÇÃO
- (iv) *Estuda VAZIA*
- (v) *As aluno estão estudado.* GENERALIZAÇÃO
- (vi) *Os alunos vedo o filme..* COERENTE
- (vii) *Os alunos estão estudando vendo um vídeo.* COERENTE
- (viii) *Tem janela e alunos* COERENTE
- (ix) *As crianças indígenas estudando e assistindo clipes indígenas.* COERENTE
- (x) *Os Guaranis estão estudando.* GENERALIZAÇÃO
- (xi) *Vendo vídeo porque vai aprende muito importância pra nós.* COERENTE
- (xii) *Assistindo o vídeo e também ouvindo a música.* COERENTE

Temos doze respostas acima, das quais sete apresentam respostas coerentes com relação à cena, objeto da pergunta. Dentre estas, há alunos que discursivizam a cena um pouco mais do que os outros. As demais respostas (cinco) revelam um domínio insipiente no manejo discursivo. O que significa que a estes alunos devem ser oferecidas mais atividades de escrita, não descartando, porém, a orientação do professor de como melhorar seu texto.

(b) Na sua opinião, ouvir histórias e discutir assuntos que interessam à turma, em atividades coletivas, como roda de conversa ou explorando recursos tecnológicos, possibilitam a aprendizagem? Por quê?

Na questão acima, o parâmetro de resposta esperado seria um tipo de texto voltado à “argumentação”, onde o aluno não só expressaria sua opinião, como pudesse oferecer algum argumento que sustentasse sua resposta. No que se refere ao desenvolvimento textual, o ideal seria um bom nível de uso de operadores argumentativo, além de explicitar sua posição-sujeito em nível de discursividade, dando sua opinião.

Respostas dos alunos:

- (i) Sim. VAZIA
- (ii) Sim. Porque as tecnologias ajuda no aprendizado e na pesquisa. ESPELHADA
- (iii) Sim. VAZIA
- (iv) Sim. VAZIA
- (v) Sim. Porque a turma estão fazendo avaliação com as foto cortada. COESA E COERENTE
- (vi) Sim. Para agentes estuda. ESPELHADA
- (vii) Sim. Porque a tecnologia nos ajuda a descobrir coisas novas pra aprender. COESA E COERENTE
- (viii) Sim. VAZIA
- (ix) Sim Porque com o recurso tecnológicos aprendemos muito mas coisas. GENERALIZAÇÃO/ ESPELHADA
- (x) Sim. Porque agente aprende mas coisa da internet. GENERALIZAÇÃO/ ESPELHADA
- (xi) Sim. VAZIA
- (xii) Sim. Porque assim agente aprendi mas, e sabemos o quanto é importante. GENERALIZAÇÃO

A necessidade de escrever um pequeno texto argumentativo, pelo que vemos nas respostas acima, revela ser este tipo de redação mais difícil de ser executado: somente duas das respostas se aproximaram do parâmetro de resposta esperado; cinco são respostas espelhadas no próprio enunciado da questão e cinco não responderam. Como sugestão de trabalhado em casos como esses, pode-se buscar debater o tema em sala, elencando os principais argumentos no quadro e, em seguida, pedir que o texto a ser redigido procure seguir o que se levantou com o debate. Com esse tipo de estratégia, possivelmente, será bem menor o número de respostas vazias.

c) O que os pais pensam sobre a escola?

Para um enunciado como o da questão (c), é esperada uma posição opinativa sobre a escola, pressupondo-se, porém, uma posição-sujeito-outra, no caso a dos pais. Nesse

sentido, em termos de textualidade, o ideal seria encontrar enunciados modalizados, no sentido de os alunos se remeterem à visão dos pais, e com estruturas do tipo “acho que meus pais consideram...”, ou até mesmo, enunciados com a estrutura de discursos relatados como “ ... diz que...”.

Respostas dos alunos:

(i) O pais pensa a escola e importante para o alunos da classe.

GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO.

(ii) Eles pensam que e bom para as alunos. GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

(iii) Importante. VAZIA

(iv) Pensam estudar direitinho. VALORAÇÃO

(v) O nosso pais pressizam para as criança estuda melio.

GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

(vi) Melhor para as crianças. VALORAÇÃO

(vii) Eles pensam que a escola e muito importante para a aldeia.

GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

(viii) Os pais pensam melho pros filhos. GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

(ix) A escola e importante como o meu trabalho. INCOERENTE/POUCO DESENVOLVIDA

(x) Que e um aprendizagem. INCOERENTE

(xi) Porque tem que nós vai aprende tudo na escola.

GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

(xii) Buscar a melhoria para os seus filhos. GENERALIZAÇÃO/VALORAÇÃO

Com exceção de quatro das doze respostas acima, as demais se valeram de enunciados modalizados, com recorrência ao verbo “pensar”, e tendo como sujeito gramatical a figura dos pais. Todos alcançaram o nível de discursividade desejado, ao reconhecerem que nas repostas não teriam a si próprios como posição-sujeito inscrita tanto no texto da questão, quanto no texto da resposta.

d) Em que a comunidade pode ajudar a escola?

Embora a questão (d) esteja estruturada num texto curto, consideramos o seu conteúdo com certo grau de dificuldade, no sentido de os alunos virem a perceber a relação da comunidade com a escola, e não ao contrário, como foi focalizado na questão (c) anterior, quando se buscava apreender o que a escola contribuiria ao povo Guarani. O que nos leva a indagar até que ponto a escola, de fato, está integrada no funcionamento da organização social Guarani.

Respostas dos alunos:

- (i) Indo. VAZIA
- (ii) Para trabalhar na escola. INCOERENTE
- (iii) Ajudar a comunidade de cacique Karai. INCOERENTE
- (iv) Respeito comunidade. VAZIA
- (v) Pode ajudar com os livros (fazendo) para aprender. COERENTE
- (vi) Estuda. VAZIA
- (vii) Com a higiene e mantendo a escola na aldeia. COERENTE
- (viii) Limpar a escola. COERENTE
- (ix) A comunidade incentiva muito as crianças estudarem. COERENTE
- (x) Conversando com os professores. COERENTE
- (xi) Porque nós estudamos na escola muito ajuda. INCOERENTE
- (xii) Mandar os seus filhos para a escola. COERENTE

Apesar de assinalarmos no conjunto de respostas à questão (d), seis respostas como coerentes, tal avaliação se deu em comparação às demais respostas, as quais se distanciaram muito do parâmetro esperado. Dentre todas, a resposta de número (vii) nos parece ser a única de fato coerente – “Com a higiene e mantendo a escola na aldeia” -, já que aí alcançamos o pressuposto de que há integração da escola na aldeia, quando, além da necessidade de manter a escola limpa, é necessária a permanência da mesma na aldeia. Em termos de avaliação da posição discursiva dos alunos como um todo, inscrita nesse conjunto de respostas, a escola é significada, ainda hoje, como um artefato cultural alheio à historicidade da organização Guarani, que parece reafirmar sua identidade cultural pela não identificação com o *outro*. Diz Pêcheux:

é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação,

identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX 1990; p.54)

e) Por que os alunos vêm à escola?

A forma como está redigida a questão, de início, dá para antecipar que as respostas sejam tautológicas, no sentido de se prenderem ao enunciado em si e generalizadas, recorrendo ao senso comum sobre a importância da escola. Assim, o que mais importa nas respostas é verificar que aluno consegue ir além de uma perspectiva generalizada ou tautológica.

Resposta dos alunos

- (i) Os alunos vem na escola para estuda e aprende. GENERALIZAÇÃO
- (ii) Para estudar e aprender a língua português. COERENTE
- (iii) Nós vem aqui na escola para fazer trabalho. GENERALIZAÇÃO
- (iv) Pra estudar. VAZIA
- (v) Para falar em português. COERENTE
- (vi) Para estodar. VAZIA
- (vii) Eles vem para aprender a ler e escrever etc... GENERALIZAÇÃO
- (viii) Para ter o futuro melhor. GENERALIZAÇÃO
- (ix) Porque cada dia que passa os alunos aprende mais e mais. GENERALIZAÇÃO
- (x) Para aprender. VAZIA
- (xi) Vem porque na nossas escola tem que estuda. GENERALIZAÇÃO
- (xii) Para estudar e aprender. GENERALIZAÇÃO

Analisando as respostas acima, como havíamos previsto, apenas duas repostas ((ii) e (v)) fogem ao senso comum, quando veem a escola como o lugar para virem a aprender/dominar o português. Eis aí a posição-sujeito-indígena configurada dentro do domínio da memória. E por essa inscrição na discursividade, é que podemos verificar a eficácia do conceito de ‘acontecimento discursivo’, formulado em Pêcheux (1990): “o

acontecimento [...] em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca”. Ou seja, um encontro de uma memória com uma atualidade.

f) Por que escola na aldeia?

Como já vimos em questão anterior, a escola parece ainda não estar integrada na organização Guarani, o que também nos faz antever respostas circulares, sem teor reflexivo.

Respostas dos alunos.

- (i) Porque a escola na aldeia faz criança aprende. GENERALIZAÇÃO
- (ii) Porque a escola e importante para crianças. GENERALIZAÇÃO
- (iii) Agente estudar para fazer trabalho e prova. GENERALIZAÇÃO
- (iv) Tenha índio pra estudar. GENERALIZAÇÃO
- (v) Porque a aldeia pressiga da escola. GENERALIZAÇÃO
- (vi) As criança para aprender. GENERALIZAÇÃO
- (vii) Porque as crianças indígenas precisam de escola. GENERALIZAÇÃO
- (viii) Porque para não sair da aldeia. COERENTE
- (ix) Porque a gente (tem) muito dificuldade com as crianças não indígenas. COERENTE
- (x) Para aprender falar em jurua. COERENTE
- (xi) Tem porque nosso pai todo que na escola porque vai Educa. INCOERENTE
- (xii) Porque e importante aprender para se expressar. COERENTE

Quatro de doze questões acima revelam que entendem que a escola não pode ser definida apenas como um fim em si mesmo. Nessas respostas, fica claro, em termos de interdiscursividade, a necessidade de um índio buscar apreender novas armas no enfrentamento histórico com o Juruá (não índio). Há um implícito da ordem do discurso que perpassa a constituição da forma-sujeito índio num jogo tenso de resistência. Vale lembrar Achard (1999): “o implícito trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção na paráfrase.”

g) Que cidadão nossa escola deseja formar?

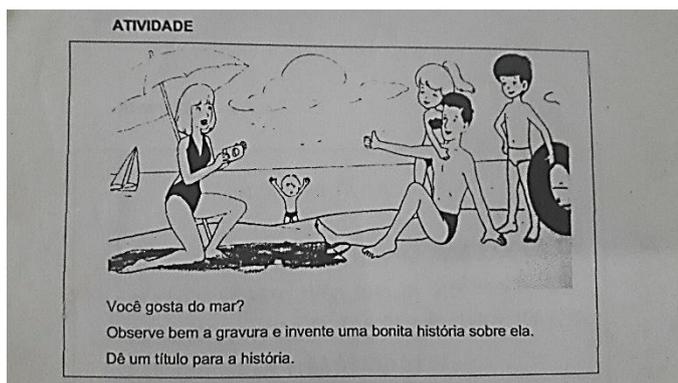
Esta questão parece partir do pressuposto de que o índio se reconhece como cidadão, significando uma posição afirmativa na sua relação com o Estado brasileiro. O que de interessante será verificar nas respostas é como o conceito de cidadão, cidadania está sendo definido.

- (i) O cidadão deseja que a escola seja grande para alunos. COERENTE
- (ii) O cidadão que respeita a escola. COERENTE
- (iii) Ajudar comunidade. COERENTE
- (iv) Cidadão ser formar em tudo. GENERALIZAÇÃO/INCOERENTE (?)
- (v) Um cidadão indígena. COERENTE
- (vi) As criança estudar (d)iatodo. INCOERENTE
- (vii) Um cidadão indígena COERENTE
- (viii) Na salas. INCOERENTE
- (ix) Um cidadão que respeita as comunidade indígena. COERENTE
- (x) Professores, enfermeira ... INCOERENTE
- (xi) Nos estamos fazemo prova língua formal. Nos esta INCOERENTE
- (xii) Lutar pelos nossos direitos. COERENTE

Grande parte das questões acima recortam bem o que vem a ser cidadão, definido a partir dessa posição-discursiva-indígena como aquele que valoriza a escola – uma escola grande; aquele que respeita a escola e a comunidade; aquele que se vê como cidadão-indígena (ou seja dentro do seu universo) e aquele que venha sempre lutar pelos seus direitos.

6.3 Olhar, descrever e narrar

Questão: Observe a figura abaixo e invente uma bonita história sobre ela.



A proposta desta questão é verificar o nível de desenvolvimento textual do aluno, buscando verificar até que ponto os alunos propõem uma narrativa para a imagem sugerida, jogando com os elementos personagens, lugar, ação, clímax e desfecho. Esse tipo de exercício é o ideal para se avaliar os três níveis de escansão da linguagem: gramaticalidade, textualidade e discursividade.

Tomamos como base para uma primeira análise o grau de desenvolvimento textual de cada aluno.

Respostas dos alunos:

- (I) *Era uma vez, tinha menino na praia levantando a mão para a família e a família não ligava para ele então a família dele tiram uma foto e fim.*
(Geovani Karai, 7º ano)

Problemas de coesão e falta de desenvolvimento textual.

- (II) *Era uma vez uma família que viajou para a praia e elas se divertiram com a família. E elas tiraram a foto na praia o menino levantou o braço para tirar fotos, e o pai dele fez o joia e o outro menino está segurando pneu e a menina está abraçando o pai dele.*
(Beatriz Jaxuka Mirim, 6º ano)

Problemas de coesão, mas com desenvolvimento textual.

- (III) *Era uma vez o menino estava na praia e o menino viu canoa. E o menino gritou para as famílias. E a família do menino, so tirando selfie.*

(Bruna Para Rete, 6º ano)

Liberdade na interpretação da foto, produção de uma narrativa

(IV) Era uma vez um menina ele foi na praia que ele mãe ele tirava foto com filho de ele um menino que pegou um pneu um menino que lefantou a mão.

(Ellen Kerexu Mirim, 6º ano)

Problemas de coesão e falta de desenvolvimento textual.

(V) Era uma vez família estão tirando fotos mas aquele menino levata as mãos. Ele menino falando eu também que tirar foto. E outro menino pegava borracha do carro. Eles estão tirando foto na praia.

(Adilson Kuaray, 6º ano)

Problemas de coesão, mas com desenvolvimento textual.

(V) Era uma vez uma grande família que foram passear na floresta e eles chegaram na linda cachoeira e tinha três meninos que eram bem maluquinhos e o menino perguntou para os pais deles, e o pais falaram assim. Vocês podem ir, mais não chegam perto do buraco vocês podem cair, e os meninos que eram bem curiosos, eles foram até lá para descobrir o que tinha lá eles veram. Eles se assustaram voutaram correndo e eles chegaram e viram os pais e eles chegaram e abraçaram os pais bem fortes, eles voutaram para casa e fim.

(Willian Vera Mirim, 6ºano)

Liberdade na interpretação da foto, produção de uma excelente narrativa

(VII) Era uma família 5 pessoas o pai e a mãe e os filho foram a praia. A mãe dizia a filho: pode ir a agua toma banho. O filho perguntou ao pai: quem fez o mar. O pai diz: que saber quem fez foi Deus que fez. O filho se emocionou por ouvi dizer Deus . O pai se deitou o filho que esta atrás do pai e a filha atrás do irmão e o filho foi brinca a praia. Quando a onda gigante levou o menino o pai se assustou. Foi agua procura por ele e ele encontrou o corpo dele debaixo dagua

ele pegou e levou a areia. O pai salvou a vida do menino. Ele ficou feliz por esta vivo.

(Denis Tupã Mirim, 6º ano)

Liberdade na interpretação da foto, produção de uma excelente narrativa

A avaliação das produções revela, no geral, um bom nível de produção textual, exceto pelas produções de número I, II, IV e V, que ainda não articulam os níveis desejados. Em destaque, temos as produções III, VI e VII. Os estudantes das produções III, V, VI e VII estão há mais tempo comigo no Colégio Indígena Guarani em Tava Mirim em relação aos alunos das produções I, II e IV que estavam em outras aldeias guarani e voltaram recentemente.

Em (III), tem-se um texto curto, mas com uma liberdade na interpretação da imagem. Temos uma narrativa com introdução de novos fatos com perspectiva de uma visão de mundo outro: praia, foto e selfies. Há toda uma ação a partir do momento em que um dos personagens vê uma canoa e chama a atenção da família, ocupada em tirar selfie. Embora a imagem esteja num plano estático, este aluno foi capaz de imprimir à cena todo um movimento em extracampo, ou seja, fora da imagem.

A produção (VI) extrapola totalmente a cena impressa na imagem. Por quê? Provavelmente, praia, boia, família na praia tirando fotos são fatos alheios à realidade dos Guarani, mas mesmo assim o aluno cumpre a tarefa de produzir um texto, articulado com um outro horizonte social.

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância [...] Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. (FOUCAULT, 1990 [1971]. p. 9)

A produção (VII) acompanha as mesmas características da produção anterior (VI), mas o universo da ação é outro. Há marcadamente neste texto a forma-sujeito-indígena, na forma de contar, de narrar ritualística, como se fosse uma lenda, características indenitárias do discurso indígena. O *ritual da circunstância* recorta aí a realidade do mundo Guarani Mbya:

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação,

devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem. (FOUCAULT, 1990 [1971]. p. 39)

Como última observação, gostaríamos de frisar que o nível de gramaticalidade não pressupõe correção gramatical, mas sim na escolha do léxico e de outras estruturas gramaticais adequados à produção textual em questão. Por essa razão, o tema ‘correção’ não faz parte dos nossos objetivos, mas sim a discussão de aspectos linguísticos que, de fato, contribuem à apreensão da escrita como gesto político.

CONCLUSÃO

“Ler é saber que o sentido pode ser outro.” (Orlandi)

O simples ato de ler este trecho nos permite uma janela de possibilidades. Trazendo para o contexto atual, para uma escola indígena do século XXI, numa área rural, numa sala investida de novos recursos tecnológicos, percebo que os alunos contribuem ativamente com diferentes filmes, músicas e jogos. E dão seu próprio sentido às produções desenvolvidas. Recontam uma nova história de acordo com o olhar individual ou coletivo. Na aula com massinhas, pedi para reproduzirem objetos e personagens que seriam narrados por eles. Assim, como os desenhos produzidos. O olhar do outro é parecido. Mas, diante da contação de histórias um único personagem pode estar relacionado a uma comunidade inteira, ou representar dois sujeitos num único personagem. Pois levam muitos ensinamentos da sua própria aldeia para a sala de aula.

Sair da sala de aula para ensinar em outros espaços lhes ajuda a fazer novas leituras. Uma aula sobre texto injuntivo ensinando a fazer bolo, tem todo um envolvimento. Desde a arrumação por eles mesmos do refeitório, aos enfeites, os ingredientes que serão postos, a forma de bater a massa e pôr para assar. Pois, associam bolo com aniversário. E também nos ensinam a fazer tipa e outras receitas.

“A linguagem não é um mero instrumento de comunicação. Ela tem sua materialidade, sua ordem própria na qual ‘esbarramos’. E a análise de discurso é a teoria que sabe trabalhar isto ligando língua/sujeito/história, trazendo para a reflexão a ideologia, relacionando-a com o gesto de interpretação.” (idem)

Este trecho me lembra a resistência indígena Guarani Mbyá. Como uma língua como o Guarani e seus dialetos resistiu a tantos séculos de violência, exploração, discriminação entre outros fatores? A resposta está neles mesmos. Não só através da língua, mas do seu grafismo, artesanato, pinturas, danças, músicas, jogos, ensinamentos, narrativas entre outros. Eles são os protagonistas da sua própria história. E seguimos com Orlandi:

“vejo a questão do discurso hoje na tensão em que sempre esteve: a dos que a praticam aceitando as contradições, os efeitos, as falhas, o equívoco.

E os que querem passar tudo a limpo e se colocam na perspectiva da pragmática, somando língua e contexto, sujeito e sociedade etc. sem mudar de terreno”;

Nas aulas de língua portuguesa, o conteúdo ministrado parte de uma contradição, falhas ou equívocos do aluno, do professor ou de um outro texto. Como são estudantes bilíngues, colocando em uso duas línguas com estrutura gramatical diferente, preciso estar sempre atenta à migração da forma ou interpretação de L2 em L1 ou de L1 em L2. Como exemplo, temos: artigos definidos e indefinidos, flexão de nome e verbo, transitividade, vozes verbais, preposições entre outros.

A textualidade também se apresenta diferente por ser o Guaraní Mbyá uma língua oral. A coesão do texto nem sempre está na pontuação ou conjunção. Os nomes, verbos, adjetos e advérbios são fundamentais no entendimento do texto produzido. A coerência é conduzida pelo simbolismo dos personagens ou do ensinamento implícito na estrutura do texto.

A discursividade é melhor assimilada quando trabalham com a produção verbal e não verbal. Pois, nem sempre se sabe dizer em português o que uma imagem significa e às vezes nem na própria língua, por ser algo que se sente e mexe com outras funções sensitivas. Exemplo: ‘amor’ é uma palavra que não tem no Guaraní, geralmente, quando usada na língua como um empréstimo do português. Mas, você entende uma história de amor através das ações dos personagens ou através do artesanato ou desenhos.

A mesma coisa em relação ao conceito de ‘inteligência’. Para eles, inteligência é a mesma coisa que bondade. Pois, quem é bom é inteligente. Você só colhe aquilo que você pratica.

“É, pois, necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final. Entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Frequentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença.” (idem).

As aulas de produção textual partiram desta perspectiva da análise do discurso de que nada está totalmente acabado e que autores dialogam com outros textos além do seu próprio texto em busca de algo novo nos contrastes. Na escrita ou desenho sobre um mesmo tema, os textos dos estudantes dialogam um com outro e comigo como professora

também. O prazer da descoberta é desenvolvido também nas aulas de ‘gameficação’ das histórias narradas pelos próprios alunos.

“E reivindico o que chamo de processo de descolonização pelo qual posso dizer que falamos a língua brasileira. Assim como crítico o que é a lusofonia – enquanto herança da colonização – e procuro mostrar que a relação entre países de colonização portuguesa deve se pautar pelas muitas formas de historicizar as línguas faladas em seus territórios”
(idem)

A autora defende a descolonização do Português falado no Brasil, assim como em outros países que foram colônia da coroa portuguesa. Pois, no contato da língua europeia com os nativos daqui e posteriormente com outros imigrantes formou o que chamamos pela historicidade da língua falada neste território de língua brasileira. Isto vai ao encontro do nome da matéria que leciono na escola Guarani Mbyá. Ensino Língua Portuguesa, mas muitos estudantes chamam inicialmente de Língua Juruá. Perguntei se é a língua do branco. Eles disseram que também é. Porém chamam de língua do português. Por causa do distanciamento entre o português de Portugal com o português falado no Brasil, está subentendido na fala deles que a aula é de Língua Brasileira. Para entendê-los, precisei me resignificar como sujeito-professora. Fisicamente me pareço com eles, mas não sou Guarani. Uma professora de Língua do branco que não é de cor branca, mestiça de raízes africanas e indígenas, mas que não é Guarani. Além da disciplina em si lecionada, eles leem a forma como me visto. Isso diz muito em relação ao respeito a sua cultura. Tradicionalmente, as mulheres *Mbyá* usam saias longas em certas ocasiões. A figura do professor para cultura Guarani é de muito respeito. Mesmo eu não sendo Guarani Mbyá, preciso me comportar e me vestir de acordo com a tradição indígena, pois eles sabem que não sou da etnia deles, mas ‘os visitantes’, pessoas não indígenas de fora, podem me ver como alguém da aldeia que não segue a cultura ou que posso influenciar as crianças com costumes ‘da cidade’ não-indígenas durante a aula. Em relação às professoras de pele clara, não há nenhum problema sobre a vestimenta.

Enfim, nosso trabalho procurou mostrar que os aspectos linguísticos a serem observados que se prestem à educação em escola indígena vão muito além de por em prática técnicas e metodologias. É preciso que nós professores tenhamos consciência de

estarmos imersos num jogo tenso de significações instaurado no confronto de dois mundos: o mundo Juruá e o mundo *Mbyá*.



Foto 9: AS CRIANÇAS SAINDO DA OPY'I

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. *Memória e produção discursiva do sentido*. In: Papel da Memória. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- ANCHIETA, Padre Joseph de. "Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões". *Cartas Jesuíticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Análise do Discurso: conversa com Eni Orlandi*. Teias: Rio de Janeiro, ano 7, nº13-14, jan/dez 2006.
- CAMPOS, Carmem Lúcia (org.). *História e cultura dos povos indígenas do Brasil*. Barse Planeta internacional. São Paulo: 2009.
- CHRISTINO, Beatriz & SILVA, Amanda de Matos. *A expressão de plural em Português Huni-Kuin: um exame dos sintagmas nominais*. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 30-45, janeiro-junho 2017
- COURTINE, JEAN-JACQUES. *Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso*. Revista de estudos do discurso, imagem e som Revista do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som LABEDIS. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro. v.1, n. 1 . p. 14 – 35, Junho/2016.
- DIAS, Gonçalves. Documento n.1 do RPAM, 3/5/1861. (*Relatório da inspeção das escolas públicas do rio Solimões, Amazonas*).
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1990. 6ª. Ed.
- FREIRE, José Bessa. *Os guarani e a memória oral: a canoa do tempo*. Rio de Janeiro. Imago, 1993.
- _____. *Maino ʔ rapé: esboço do mapa da educação indígena no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Trad. Sérgio Milliet, conforme a edição de Paul Gafarel, com o colóquio na língua brasílica e notas tupinológicas de Plínio Ayrosa. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1967.
- MARTINS, Luis Carlos. *O norte apagado: algumas formas de materialização discursiva do silenciamento do indígena e do caboclo da Amazônia brasileira*. Simpósio do II Seminário de Análise do Discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 1-19, nov 2005.

- MONSERRAT, Ruth. *Guarani Mbyá: Aspectos da Gramática da Língua*.MG, 2017.
- MONTELLO, Josué. *Gonçalves Dias na Amazônia: Relatórios e Diários de Viagem ao rio Negro*. – Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.
- NÓBREGA, Manoel da. "*Cartas do Brasil*". Vol. 147. Belo Horizonte: Edit.Itatiaia e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Vigília, 1985.
- _____. "O inteligível, o interpretável e o compreensível". In: ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. Campinas, SP: Cortez Editora e Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. e SOUZA, T. C.C. de. *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Política Linguística na América Latina. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. *Les Vérités de la Palice*. Paris: Maspero, 1975. Tradução brasileira: *Semântica e Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1990
- RODRIGUES, A. D. *Contribuição para a etimologia dos brasileirismos*. *Revista Portuguesa de Filologia, Coimbra, v. 9, p. 1-54, 1958*.
- _____. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- ROSA, Rodrigo Pereira da Silva & SOUZA, T.C.C. *Política linguística, plurilinguismo e consenso*. Interfaces. Vol. 10 n. 2 , 2019.
- SERAFIM LEITE, S. I. "*História da Companhia de Jesus*". Tomos I e II. Lisboa: Livraria Portugália e Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.
- SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Campinas, SP. Cs.n J, 1998.
- SOUZA, T.C.C. de. LEITE, Yonne & SOARES, Marília. *O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições indígenas*. Antropologia: Nova Série. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro, n. 53, p. 1- 23, junho de 1985.
- _____. *A questão discursiva e a elaboração de cartilhas em Línguas Indígenas*. In: Linguística indígena na América Latina/ Lucy Seki (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

- _____. “Língua, discurso e questões de vestibular”. In: SOUZA, T. C. C. de e PEREIRA, R. (orgs.) *Discurso e ensino – Reflexões sobre o verbal e o não verbal*. Rio de Janeiro: Ed. Gramond, 2011.
- _____. *Gramaticalidade, Textualidade e Discursividade (Palestra)*. Palestra no Curso de Extensão “O texto e a imagem na sala de aula”. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012
- _____. *O ensino de língua portuguesa numa perspectiva discursiva*. In: NASCIMENTO, L. Presenças de Michel Pêcheux – *Da análise do discurso ao ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- VIEIRA, Padre Antônio. "*Sermões: problemas sociais e políticos do Brasil*". São Paulo: Cultrix. 1995.

ANEXOS

D.O.E.R.J. de 30 de dezembro de 2019. Páginas 36 e 37.

CAPÍTULO IX

DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Art. 69 - A Educação Indígena será ofertada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, nos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme matrizes no Anexo VII.

Art. 70 - O currículo da Educação Indígena levará em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos sociais, tendo como elementos básicos de sua organização:

I. A centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas;

II. A importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação de sua realidade sociolinguística;

III. A promoção do protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas;

IV. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas e às práticas desportivas.

Art. 71 - Nos Anos Iniciais da Educação Escolar Indígena, a carga horária diária será de 4 (quatro) horas de efetivo trabalho escolar.

Parágrafo Único - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Indígena, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade e a língua materna.

Art. 72 - Da Parte Diversificada da Educação Indígena ainda constarão:

I. Jogos Indígenas, de matrícula obrigatória, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

II. Projetos Definidos pela unidade escolar, de matrícula obrigatória, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

III. Educação Indígena, de matrícula obrigatória, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

Art. 73- Nos Anos Finais e no Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 74 - Na modalidade Educação de Jovens Adultos Indígena, as matrizes apresentam estrutura modular, um módulo por semestre, fazendo-se necessário, no mínimo, 4 (quatro) semestres para a conclusão desse nível de Ensino, estabelecendo-se para o Ensino Fundamental 4 (quatro) módulos correspondentes aos Anos Iniciais e 4 (quatro) módulos correspondentes aos Anos Finais, conforme previsto no anexo.

§ 1º - Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade, devendo o componente curricular Educação Física ser ministrado por professores devidamente habilitados para lecionar esta disciplina.

§ 2º - No Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, cada módulo deverá ter carga horária total de 420 (quatrocentos e vinte) horas.

Art. 75 - No Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o currículo será trabalhado por áreas de conhecimento acrescidas por conteúdos específicos sobre a cultura indígena.

Art. 76 - Nas unidades escolares indígenas, o ensino ministrado na modalidade Jovens e Adultos será de oferta diurna.

Art. 77 - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade, sendo que a Educação Física será ministrada por professores habilitados para esta disciplina.

Art. 78 - Aplicam-se a esta modalidade as disposições acerca dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Regular, respeitando-se as especificidades da Educação Indígena.

ANEXO VII

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INDÍGENA - ANOS INICIAIS

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL					CARGA HORÁRIA ANUAL					TOTAL	
	1º Ciclo					2º Ciclo						
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO		
ARTE GUARANI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENSINO RELIGIOSO GUARANI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETNO CIÊNCIAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETNO GEOGRAFIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETNO HISTÓRIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ETNO MATEMÁTICA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JOGOS INDÍGENAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LÍNGUA GUARANI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LÍNGUA PORTUGUESA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PROJETOS DEFINIDOS PELA UNIDADE ESCOLAR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CARGA HORÁRIA TOTAL	20h	20h	20h	20h	20h	800h	800h	800h	800h	800h	4000h	

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INDÍGENA - ANOS FINAIS

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				CARGA HORÁRIA TOTAL
		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	LÍNGUA INDÍGENA: MBYA AYVU	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	1	1	1	1	40	40	40	40	160
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	HISTÓRIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	COSMOLOGIA INDÍGENA	1	1	1	1	40	40	40	40	160
ENSINO RELIGIOSO	EDUCAÇÃO INDÍGENA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
CULTURA INDÍGENA	EDUCAÇÃO INDÍGENA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INDÍGENA

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			CARGA HORÁRIA TOTAL
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA INDÍGENA / MBYA AYVU	2	2	2	80	80	80	240
	ARTE	2	2	2	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	COSMOLOGIA INDÍGENA	1	1	1	40	40	40	120
CULTURA INDÍGENA	EDUCAÇÃO INDÍGENA	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA - ANOS INICIAIS - DIURNO

SÉRIE	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL
MÓDULO I	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA/ LÍNGUA MATERNA	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		ARTE/ CULTURA	40
		CIÊNCIAS HUMANAS	80
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	120
		ENSINO RELIGIOSO	20
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO II	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA/ LÍNGUA MATERNA	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		ARTE/ CULTURA	40
		CIÊNCIAS HUMANAS	80
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	120
		ENSINO RELIGIOSO	20
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO III	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA/ LÍNGUA MATERNA	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		ARTE / CULTURA	40
		CIÊNCIAS HUMANAS	80
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	120
		ENSINO RELIGIOSO	20
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO IV	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA MATERNA	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		ARTE / CULTURA	40
		CIÊNCIAS HUMANAS	80
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	120
		ENSINO RELIGIOSO	20
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
CARGA HORÁRIA TOTAL			1680

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INDÍGENA - ANOS FINAIS - DIURNO

SÉRIE	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA TOTAL		
MÓDULO I	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	40		
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS / ESPANHOL	40		
		LÍNGUA MATERNA	80		
		LÍNGUA PORTUGUESA	80		
		ARTE/CULTURA INDÍGENA	40		
		CIÊNCIAS	60		
		MATEMÁTICA	60		
		COSMOLOGIA	20		
		CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
		MÓDULO II	LINGUAGENS	LÍNGUA MATERNA	80
LÍNGUA PORTUGUESA	80				
HISTÓRIA	80				
GEOGRAFIA	80				
MATEMÁTICA	80				
MATEMÁTICA	ENSINO RELIGIOSO	MATEMÁTICA	80		
		COSMOLOGIA	20		
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420		
MÓDULO III	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	40		
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS / ESPANHOL	40		
		LÍNGUA MATERNA	80		

Era uma vez a menina Esteso
da Praia e a menina Vin Comano.
E a menina, gritou Para as Famílias,
e a Família da menina, se tirando
Selfie.

brunso Para

6ª aula

MOME: ELLEN KEREKU MIAIM

PROFESSORA: Suelen

TORMA: 6º2

ERA UM Vez UM MENINA ELE FOI NA PRAIA

que ele mãe ele tirou Foto

com filho de ele um menino que pegou um peixe

um menino que ~~deparou a mãe~~.

era uma adiz, uma grande família, que foram parres
na floresta, e eles chegaram na linda cachoeira,
e tinha três meninos que eram bem molhados,
e os menino perguntam para os pais deles, os pais falaram
assim, vocês podem ir, mais não chegam perto da
barraca vocês podem cair, e os menino que eram
bem curtos e eles foram até lá para descobrir a que
linda lá eles estavam, eles se assustaram e saltaram,
correndo eles chegaram e viram os pais, e desceram
e abraçaram os pais bem fortes, eles saltaram para
casa e fim.

Wiliam

Vista mirim

prof: Suelen

Materia: Portugues

Turma: 6.02

ERA UMA FAMILIA 5 PESSOAS O PAI E A MÃE E OS FILHO FORAM A PRAIA
A MÃE DIZIA A FILHO: POR IR A AGUA TOMA BANHO. O FILHO PERGUNTOU AO
PAI: QUEM FEZ O MAR. O PAI DIZ: QUE SABER QUEM FEZ FOI DEUS QUE FEZ
O FILHO SE EMOCIONOU POR OUVIR DIZER SEUS O PAI SE DEITOU O FILHO
QUE ESTA ATRAS DO PAI E A FILHA ATRAS DO PAI O FILHO FOI BEIÇA
A PRAIA QUANDO A ONDA BISANTE LEVOU O MENINO O PAI SE ASSUSTOU
FOI A AGUA PROCURA POR ELE E ELE ENCONTROU O CORPO DELE PE BAIXO
DA AGUA ELE PEGOU E LEVOU A AREIA O PAI SALVOU A VIDA DO MENINO
ELE FICOU FELIZ POR ESTA VIVO.

RENIS 602 Suelen
TUPA

Tova mirim, Lido, mais Lindo, Karais Ricci Renai
TODOS OS ALUNO QUE ESTUDAM AQUI, APRENDE AQUI