

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E POTÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE

Miriam Dias Vargas ¹
Ana Carla Hollweg Powaczuk ²

RESUMO

Este relato de experiência refere-se à atuação docente desenvolvida em uma escola indígena da etnia Mbya Guarani, localizada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Destacando os desafios e as potências de um processo de ensino intercultural, tem por objetivo refletir sobre as estratégias didáticas na alfabetização bilíngue. A partir dessa vivência, discute-se a especificidade da Educação Indígena e a complementaridade com a Educação Escolar Indígena, ou seja, conhecimentos ancestrais transmitidos oralmente interligados ao processo formal da leitura e escrita no cotidiano escolar. Esta experiência, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, demonstrou que a alfabetização indígena, quando orientada pelo respeito à oralidade, a língua materna e aos saberes culturais, torna-se mais significativa e integrada à realidade da criança indígena. Além disso, exige escuta sensível, respeito ao tempo da criança e vínculo com as práticas socioculturais da comunidade. Entre os principais resultados observados estão: o fortalecimento da identidade cultural; a apropriação gradual da leitura e escrita na língua portuguesa e na língua materna; o aumento do engajamento escolar; a integração entre saberes escolares e comunitários; e a consolidação de uma didática intercultural. Com isso, concluiu-se que alfabetizar, nesse contexto, é um ato que reafirma a escola indígena como território de encontros, reconstrução coletiva e valorização das infâncias indígenas. Espera-se, portanto, que este trabalho contribua como base para outras escolas indígenas, estimulando docentes a repensarem suas abordagens pedagógicas frente aos desafios e potencialidades do ensino bilíngue.

Palavras-chave: Alfabetização Bilíngue, Educação Escolar Indígena, Etnia mbya guarani, oralidade e escrita

INTRODUÇÃO

¹Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, diasmiriam889@gmail.com;

²Professora da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, ana.powaczuk@ufsm.br



Este relato de experiência refere-se à atuação docente desenvolvida em uma escola indígena da etnia Mbya Guarani, localizada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. O estudo busca refletir sobre as estratégias didáticas no processo de alfabetização bilíngue, destacando os desafios e as potências de um ensino pautado pela interculturalidade.

A partir dessa vivência, discute-se a especificidade da Educação Indígena e sua complementaridade com a Educação Escolar Indígena, isto é, os conhecimentos ancestrais transmitidos oralmente interligados ao processo formal da leitura e da escrita no cotidiano escolar. Fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a experiência demonstrou que a alfabetização indígena, quando orientada pelo respeito à oralidade, à língua materna e aos saberes culturais, torna-se mais significativa e integrada à realidade da criança indígena.

A escola indígena, neste contexto, reafirma-se como território de encontros, reconstrução coletiva e valorização das infâncias indígenas, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e para a construção de práticas pedagógicas interculturais.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado em vivências docentes junto à uma Escola Indígena Mbya Guarani.

A metodologia é de natureza qualitativa e descritiva, com base na observação participante, no diálogo com professores indígenas e não indígenas e na análise de documentos institucionais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e as normativas legais que regem a Educação Escolar Indígena.

As práticas descritas foram desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas multisseriadas, nas quais a bidocência (professor indígena e não indígena em parceria) é parte essencial do processo pedagógico. O trabalho de alfabetização bilíngue foi desenvolvido de modo articulado com os saberes culturais, as narrativas orais e as práticas cotidianas da comunidade Mbya Guarani.



Ao elaborar estratégias didáticas de alfabetização para estudantes dos Anos Iniciais da escola indígena Mbya Guarani, considerou-se suas características e articulações, e intencionou-se a construção de uma ferramenta de mudança social. O processo de alfabetização bilíngue foi estudado, interpretado e analisado, e mostrando um direcionamento para o ensino, onde torna-se viável a escola assumir um caráter intercultural, abarcar a globalidade do processo de aprendizagem, uma didática bilíngue com os conhecimentos a partir dos documentos que norteiam o Ensino dos Anos Iniciais, mas articulados a perspectiva cultural Mbya Guarani.

Na sequência, a pesquisa-ação foi por meio dos conhecimentos dos indígenas Guarani, considerando um trabalho participativo e colaborativo entre professores indígenas e não indígenas, esta etapa foi o momento de formação e elaboração das estratégias didáticas. A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcance (THIOLLENT, 2011).

Para o desenvolvimento foi importante dialogar, trocar ideias e pensar no ensino e futuro das crianças junto com a comunidade escolar indígena, pois assim assegurou-se um processo de engajamento de todos, já que a organização didática deve respeitar a cultura Mbya Guarani contando com a participação da comunidade escolar, legitimando ideais e práticas construídas por indígenas e não indígenas com a finalidade de contribuir, de forma significativa, com a escola, assim permitindo uma maior aplicabilidade e funcionalidade da proposta pensada para cada turma multiseriada dos anos iniciais em um ensino globalizado de acordo com a BNCC, mas direcionado à cultura.

Toda proposta desenvolvida na escola indígena, foi de conhecimento da liderança indígena da aldeia no qual a escola está inserida (pessoas mais antigas e cacique). Assim, após a elaboração das estratégias didáticas para a alfabetização, as mesmas são apresentadas para representantes da liderança e comunidade escolar indígena para suas considerações diante do que lhes será apresentado, por meio de uma roda de conversa. Tem-se a intenção de diminuir a distância entre o discurso legal e as ações



efetivamente postas em prática nas salas de aula na Escola Indígena Guarani.

REFERENCIAL TEÓRICO

O povo Mbya Guarani é uma das três variedades modernas da Língua Guarani, juntamente com o Nhandeva e o Kaiowa, falada em diferentes regiões da América Latina. A língua constitui-se como um dos principais elementos identitários do povo Mbya, sendo transmitida oralmente como forma de educação, comunicação e preservação cultural (Sichra, 2009; Guerola, 2011).

A alfabetização na língua guarani passou a ter maior ênfase a partir da implantação das escolas bilíngues e da criação dos Núcleos de Educação Indígena (NEIs) vinculados às Secretarias Estaduais de Educação e ao MEC, em 1997. A educação escolar indígena, portanto, vem sendo construída como espaço de afirmação identitária e de diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos formais (Bergamaschi, 2009; Weber, 2009).

Segundo Marcilino (2014), a interculturalidade na escola indígena ocorre quando ela se constitui em espaço de reflexão e integração entre diferentes processos educativos, respeitando as leis e os parâmetros específicos que regem cada povo. Nessa perspectiva, a educação escolar indígena é uma modalidade de ensino diferenciada, conforme a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, devendo ser bilíngue, intercultural e específica, fundamentada nas particularidades linguísticas, históricas e socioculturais de cada comunidade.

Ainda nos dias de hoje, nota-se que existe a necessidade de um maior entendimento no que se refere aos conceitos que distinguem a Educação Escolar Indígena da Educação Indígena, mas ao mesmo tempo não deixando de entender que entre ambas, existe uma relação que envolve a educação e a cultura. Neste sentido, Canclini (2006), quando afirma que numa perspectiva intercultural, é importante partir das intersecções, buscando as regiões onde as narrativas se assemelham, se opõem e se cruzam (CANCLINI, 2006).

Há assim, a Educação Indígena que se refere aos processos de "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição



própria dos povos colonizadores" (BANIWA, 2006 apud DELMONDEZ; PULINO, 2014).

A modalidade Educação Escolar Indígena, na Educação Básica, tem como principal normativa a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que detalha seus fundamentos pedagógicos por etapas e modalidades. Essa normativa condensa um conjunto amplo de legislações nacionais e internacionais que embasam a especificidade dos processos educativos escolares de cada povo indígena.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, e a LDB, em seu artigo 32 § 3º, asseguram às comunidades indígenas a utilização na escola de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. Assegura ainda, a LDB, em seus artigos 78 e 79, a oferta aos povos indígenas da educação escolar bilíngue e intercultural por meio de programas integrados de ensino e pesquisa que tem por objetivos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não indígenas. Esses programas, planejados com audiência das comunidades indígenas, têm por objetivos fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Nesse sentido, a Constituição Estadual de 1989 define, em seu artigo 265, que o estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Define ainda que o ensino indígena será implementado através da formação qualificada de professores indígenas bilíngues para o atendimento dessas comunidades e subordina sua implantação à solicitação pela comunidade indígena interessada ao órgão estadual de educação.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012, define, dentre outras questões relevantes, que a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas, orientadas pela manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 estabelece e corrobora, em seu artigo 8º § 2º, que as escolas indígenas terão no seu núcleo comum curricular: suas



línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, por isso, coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, comprovando que atualizações são fundamentais para o segmento da Educação. Grande desafio é estabelecer na escola uma cultura que tenha o aprendizado como foco também para os professores, uma vez que eles precisam compreender os novos padrões determinados pela BNCC e suas influências no processo educacional (FRANÇA, 2018).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) apresenta orientações para que cada escola indígena possa elaborar seu documento norteador das atividades pedagógicas. O RCNEI pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula, que resultem em novas ideias e práticas pedagógicas, de acordo com as particularidades de cada escola indígena, de forma a não definir uma proposta curricular a ser aplicada como "receita" pelos professores em todo o país (BRASIL,1998).

Diante do exposto na Base Nacional Curricular e no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, ao pensar na apropriação da língua e ortografia no português do Brasil ao mesmo tempo que as crianças indígenas estão também se apropriando da alfabetização Mbya Guarani, entende-se como um processo complexo e diferenciado.

É importante ressaltar que estas crianças chegam na escola para receber a educação escolar com uma bagagem de educação indígena que lhes foi transmitida na sua língua materna através da oralidade, um conhecimento antigo de aprendizagem através das palavras dos pais, dos avós, pessoas mais antigas que são como sábios na transmissão dos conhecimentos para as novas gerações. Ainda que ingressem na escola



praticamente sem referência a escrita, por mais que a escrita seja uma conquista recente para a maioria dos povos indígenas, as crianças possuem registros de saberes e histórias vividas, contadas e criadas, apreendidas pelos sons das palavras ancestrais.

Davi Yanomami, se refere à escrita como o desenho das palavras, um traço que historicamente é estranho ao mundo dos indígenas, que por sua vez possui um mundo preservado pela memória guardada na oralidade. Yanomami diz que “[...]os brancos desenhavam suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Há muito tempo guardamos as palavras de nossos antepassados dentro de nós e as continuamos passando para nossos filhos.” (Yanomami, 1998 apud SOUZA, 2016, p.36)

Os dispositivos legais, Constituição Federal de 1988, LDB, RCNEI (1998) e BNCC (2018), asseguram o uso da língua materna, o respeito aos processos próprios de aprendizagem e o desenvolvimento de currículos específicos.

A BNCC (2018) reforça a alfabetização como apropriação da ortografia e das relações fono-ortográficas, o que, no contexto indígena, requer articulação entre os sons e grafemas do português e os da língua Mbya Guarani.

Dessa forma, a alfabetização bilíngue deve iniciar pela valorização do contexto cultural e da língua materna, permitindo à criança compreender as relações entre som e escrita a partir de seus próprios referenciais linguísticos e culturais. Soares (2000) diferencia alfabetização e letramento, mas defende que ambos devem ocorrer de forma integrada, alfabetizar letrando, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Ao abordar sobre a alfabetização e letramento indígena, essas relações tornam-se ainda mais complexas quando se pensa no movimento da memória para apreender as possibilidades de sons e escritas, na afirmação da oralidade já existente com novos conhecimentos. Pode-se dizer que ambas devem começar pelo contexto cultural, partindo do estudo e compreensão do alfabeto guarani, para que assim se consiga fazer as relações dos sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito com os sons (fonemas) guarani e suas variedades e as letras (grafemas) do guarani Mbya.

O entendimento e compreensão por parte da criança indígena acontece a partir da correspondência entre as letras e os sons, os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem Mbya, conseqüentemente a escrita acontece inicialmente através dos sons que lhes são próprios e conhecidos da língua materna. Nesse sentido, é imprescindível respeitar o conhecimento da língua materna na perspectiva da aquisição de leitura e



escrita na língua portuguesa, assim o processo ganha significado e sentido na vida cotidiana de cada alfabetizando. Diante desse pressuposto, Soares destaca que:

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas –para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2000, p. 91).

No processo de alfabetização e letramento da criança indígena, considera-se que o mesmo não pode ser reduzido a uma maneira mecânica de aprender. Na alfabetização a criança decodifica as letras e no letramento não, ela lê e interpreta, entendendo o que ela leu e o que ela quis escrever.

Para tanto, ao processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas, Grizzi e Silva (1981, p.21), destacam que muitos indígenas que frequentaram a escola “nacional”, com o ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português.

Alfabetizar não é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido, só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua, ou uma língua desconhecida.

A partir dessa premissa, a criança indígena com seus valores e conhecimento trazidos do seu contexto, apresentam-se letradas acerca de sua concepção, mas existem outros conhecimentos que lhes são transmitidos que não fazem parte da realidade delas. No decorrer do processo de alfabetização, percebe-se que é necessário também letrá-las a partir das palavras, escritas e imagens que nos parecem óbvias, mas que lhes são desconhecidas. Com isso, dá-se a importância a adaptação, na perspectiva de alfabetizar-letrando.

Para tanto, deve-se respeitar as limitações e o tempo da criança. Ainda nesse sentido, Soares, enfatiza que, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (2000, p. 47). Em outras



palavras, pode-se dizer que alfabetizar e letrar são um desafio que o alfabetizador enfrenta, principalmente quando diz respeito a uma criança indígena bilíngue, uma vez que se deve cuidar para que a mesma não perca sua identidade e muito menos a cultura de seu povo.

A alfabetização indígena, portanto, não deve ser mecânica nem descontextualizada, mas concebida como prática libertadora e de fortalecimento da cultura (Freire, 1996). É um processo que articula memória, oralidade, identidade e escrita, configurando uma pedagogia de resistência e valorização dos saberes ancestrais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica na Escola Indígena evidenciou resultados significativos no campo da alfabetização bilíngue. Entre os principais aspectos observados destacam-se:

- Fortalecimento da identidade cultural das crianças e da comunidade escolar;
- Apropriação gradual da leitura e escrita na língua portuguesa e na língua materna Mbya Guarani;
- Aumento do engajamento escolar, com participação ativa nas atividades culturais e pedagógicas;
- Integração entre saberes escolares e comunitários, promovendo aprendizagens significativas;
- Consolidação de uma didática intercultural, construída de forma colaborativa entre professores indígenas e não indígenas.

As práticas de ensino, articuladas à oralidade e à cultura local, revelaram que o processo de alfabetização bilíngue ultrapassa a mera decodificação da escrita. Trata-se de um processo de construção de sentidos, no qual a língua e a cultura são mediadoras da aprendizagem.

Essa experiência reforça a necessidade de repensar as metodologias aplicadas nas escolas indígenas, valorizando o tempo da criança, sua escuta e suas formas próprias de aprender. O ato de alfabetizar, neste contexto, é também um ato político e cultural, que reafirma o direito dos povos indígenas à sua língua e à sua história.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a alfabetização bilíngue, quando orientada pela interculturalidade e pelo respeito à língua e cultura Mbya Guarani, possibilita uma aprendizagem mais significativa e humanizadora.

O processo de alfabetizar-letrando, neste contexto, não apenas ensina a ler e escrever, mas também fortalece os vínculos comunitários e a autoestima das crianças indígenas. Reafirma-se, assim, que a escola indígena é um território de encontros, de reconstrução coletiva e de valorização das infâncias indígenas.

Conclui-se que a prática docente intercultural demanda escuta sensível, formação continuada e compromisso ético com a diversidade. Espera-se que este trabalho inspire outras escolas indígenas a repensarem suas práticas pedagógicas, consolidando currículos que dialoguem com os saberes ancestrais e com os desafios contemporâneos da educação bilíngue.

Espera-se, assim, que esta pesquisa possa também servir de base para que outras escolas indígenas e fazer com que os alfabetizadores indígenas e não indígenas possam refletir sobre as suas experiências pedagógicas e didáticas com o ensino bilíngue.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197, maio/ago., 2009. Disponível em: l1nq.com/F7Kyw. Acesso em: 14 jun. 2021.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. **A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates**. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUEROLA, C. M. **Levantamento da legislação orientadora das políticas linguísticas do guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. [S. l.; s. n.], 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MADERS, S. **Educação Escolar Indígena, intercultura e formação de professores(as)**: uma pesquisa a partir das proposições da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana. 2013. 160 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar indígena e interculturalidade**: possibilidades de uma práxis inclusiva. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3>. Acesso em: 27 maio 2021.

SICHRA, I. (coord.). **Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina**. Cochabamba: FUNPROEIB/UNICEF, 2009. Disponível em: l1nq.com/eywmA. Acesso em: 26 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Línguas indígenas: memória, arquivo e oralidade. Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias, n. 2, v. 1, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEBER, C. **Educação escolar e os povos indígenas**. Florianópolis: NUP, UFSC, 2009.

