

## ORALIDADE E ESCRITA: CONTRAPONTO DA PALAVRA GUARANI

Marilda Moraes Garcia Bruno<sup>1</sup>

Ilma Regina Castro Saramago de Souza<sup>2</sup>

Sobre a terra, antes da escrita e da imprensa, existiu a poesia.

Pablo Neruda

**Resumo:** Esse trabalho objetiva compreender e discutir as relações entre a oralidade e a escrita, enfatizando na palavra, conforme a perspectiva Guarani, os contrapontos entre ambas. Trata-se de uma pesquisa fundamentada nos Estudos Culturais, cuja inspiração é etnográfica. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a oralidade seja um fenômeno questionado, o que se observa é que para os indígenas, em especial para os Guarani, é um elemento importante para a cultura, pois é através dela que os mais velhos transmitem os conhecimentos para os mais jovens. Aponta, ainda, que a escrita se expandiu significativamente a partir da implantação da educação escolar indígena, no entanto a palavra vai além da escrita, pois representa voz, origem, alma e vida.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Oralidade. Escrita.

**Abstract:** This work aims to understand and discuss the relationship between orality and writing, emphasizing in the word, according to Guarani perspective, the counterpoints between them. It is a research based on the Cultural Studies, whose inspiration is ethnographic. The survey results point out that, although the orality is a contested phenomenon, it is observed that for indigenous people, especially for Guarani, it is an important element in their culture, because it is through it that the older transmit knowledge for the younger ones. It is also showed that the writing was significantly expanded through the implementation of the indigenous education; however, the word goes beyond writing, as represents voice, origin, soul and life.

**Keywords:** Indigenous School Education. Orality. Writing.

### Introdução

A escrita é um fenômeno bem recente para os indígenas, se constituiu a partir da colonização quando os missionários jesuítas, sob a justificativa de civilizá-los impuseram a sua educação. Desde então a oralidade tem sido colocada em questão por alguns grupos.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. E-mail: ilmasaramago@hotmail.com

Nessa perspectiva esse estudo objetiva compreender e discutir as relações entre a oralidade e a escrita, enfatizando na palavra os contrapontos entre ambas.

O texto é um recorte da pesquisa intitulada: *“Ainda não sei ler e escrever”*: Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS (SOUZA, 2014). A pesquisa se fundamenta nos Estudos Culturais, cuja inspiração é etnográfica. Os procedimentos para a coleta de dados foi a observação em três escolas indígenas localizadas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS e a entrevista semiestruturada com 10 professores, a fim de compreender as suas opiniões acerca da importância da leitura e da escrita, bem como a percepção sobre alunos que apresentam dificuldades nesse campo.

Inicialmente o texto apresenta o contexto linguístico do povo Guarani o que possibilita a compreensão da sua origem e dos estudos iniciais realizados pelos Padres jesuítas. Em seguida faz-se uma discussão a respeito da educação escolar indígena finalmente discute a relação acerca da oralidade e da estrutura escrita.

### **Contexto linguístico do povo Guarani**

Os primeiros contatos com a língua indígena ocorreram a partir da colonização no Brasil. Elia (2003) ao analisar as cartas de Pedro Vaz de Caminhas destaca:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, sendo entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm (ELIA, 2003, p. 24).

O relato de Caminhas aponta para uma suposta inocência dos indígenas, a ponto de acreditar que todos se converteriam ao cristianismo, caso a comunicação fosse possível entre os grupos, ainda mais por entenderem que o povo não tinha “nenhuma crença, idolatria nem adoração”. Portanto, a fim de que a comunicação fosse possível e a catequese, de fato, aceita por todos foi necessário que os colonizadores estudassem a língua indígena.

Dos estudos iniciais realizados por cronistas e historiógrafos foi possível identificar dois troncos linguísticos principais, o primeiro foi o tronco Tupi, pertencente à família linguística Tupi- Guarani.

Os estudiosos perceberam que, ao longo do litoral, a partir do Rio Grande do Norte, e na Bacia do Paraná/Paraguai, havia vários grupos de indígenas com línguas diferentes, porém com características semelhantes. Nesse tronco linguístico, os estudiosos identificaram, entre outros grupos, os indígenas Guarani Ñandeva e os Kaiowá, que atualmente estão localizados, em sua maioria, no Mato Grosso do Sul, bem como os indígenas Guarani Mbya, habitantes nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

O segundo tronco linguístico descoberto pelos estudiosos foi identificado como o Macro-Jê, pertencente à família linguística Jê, cujos grupos identificam-se os Apinajé, em Tocantins, os Kaingang no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, os Suyá no Pará, entre outros. Posteriormente, novos estudos identificaram famílias do tronco linguístico Aruak, pertencente ao povo Terena, único subgrupo remanescente da nação Guaná no Brasil.

Silva (2002) aponta que no início da colonização existiam mais de mil línguas indígenas faladas no território brasileiro, distribuídas em troncos e famílias linguísticas. A autora afirma que Aryon Rodrigues (1994), em seus estudos, estimou, no início da colonização, o número de 1.175 línguas faladas pelos indígenas.

Rodrigues (2011) esclarece que os Tupinambá, grupo inicialmente encontrado pelos colonizadores, ocupavam nos séculos XVI e XVII, toda a costa do litoral brasileiro. Embora fossem estreitamente aparentados linguística e culturalmente, estes indígenas dividiam-se em numerosas tribos. Nesse período a língua teve grande importância social e econômica nas relações entre os europeus e índios, em especial no âmbito religioso, pois era o instrumento da catequese dos missionários. Estes procuravam registrar, por escrito o vocabulário e os fatos gramaticais.

A primeira gramática na língua Tupinambá foi escrita pelo Padre José de Anchieta. Em 1556 ela já estava pronta para ser usada, portanto somente em 1595 ela foi publicada em Coimbra, sob o título de “Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil”.

Apesar de preso à estreiteza de vista dos gramáticos de sua época, incapazes de estabelecer uma gramática que se não conformasse com os moldes gregos e latinos, Anchieta conseguiu superar as dificuldades da língua indígena,

dedicando-se à sua descrição com muito empenho e todo cuidado, registrando minúcias e particularidades especialíssimas, anotando variantes de pronúncia e de forma, de maneira tal que nos leva a compará-la com um investigador moderno (RODRIGUES, 2011, p. 38).

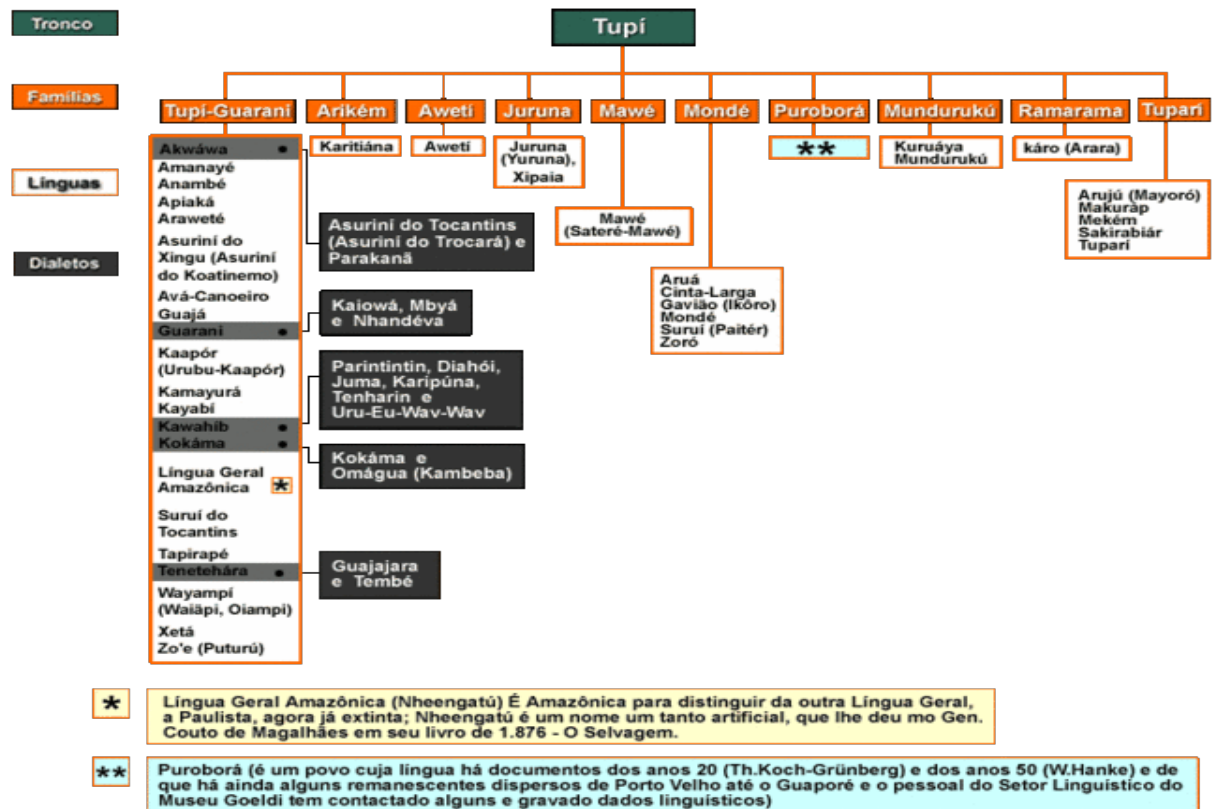
Ainda que a gramática de Anchieta sofresse algumas críticas por se assemelhar com os modelos gregos e latinos, o Padre foi capaz de superar as dificuldades da língua indígena e registrar as variantes das pronúncias e todas as particularidades da língua Tupinambá e, também, abrir caminhos para mais tarde fazer a identificação de novas línguas.

Após o encontro dos portugueses com os Tupinambá no litoral do Brasil, os espanhóis ao subirem o rio da Prata, encontraram, nas regiões cortadas pelos rios Uruguai, Paraguai, Paraná e Paranapanema, os índios Guarani, que aparentados linguisticamente e culturalmente com os Tupinambá, estendiam-se para leste até a costa atlântica, os quais ocupavam desde Cananéia até o Rio Grande do Sul. A língua falada por esse grupo diferia em alguns aspectos dos Tupinambá, porém, Rodrigues (2011) afirma que grosso modo, em outros aspectos linguísticos concordavam quase inteiramente. Desta forma, a intercompreensão entre o Tupinambá e o Guarani era completamente possível.

Dentre os estudiosos da língua guarani destaca-se o Padre António Ruiz de Montoya. Depois de conviver cerca de 30 anos com o povo Guarani, em 1639 Montoya publicou o “Tesoro de la lengua Guaraní”, considerado como o maior repertório léxico e fraseológico até hoje existente de qualquer língua tupí-guaraní. No ano seguinte, foi publicado por Montoya a “Arte y vocabulario de la lengua Guaraní” e depois o “Catecismo de la lengua Guaraní”.

Os estudos do Padre Anchieta, do Padre Montoya e de muitos outros pesquisadores, contribuíram para a classificação dos demais troncos linguísticos, das famílias linguísticas e das línguas indígenas. Dentre os pesquisadores brasileiros que estudaram as línguas indígenas está o linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues, falecido em 2014, cuja contribuição foi imprescindível para a construção da análise da língua guarani, cujo mapa pode ser observado a seguir:

## Mapa Linguístico do Tronco Tupí



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-actual/linguas/troncos-e-familias>

Conforme apresentado no mapa linguístico, a família Tupi-guarani se ramifica em diversas línguas que podem ou não ter semelhanças entre si. Nesse caso, Rodrigues (2011) esclarece que dentre as línguas existentes muitas delas podem ser consideradas geneticamente aparentadas, isto é, quando uma ou mais compartilham propriedades linguísticas semelhantes.

Duas ou mais línguas são consideradas geneticamente aparentadas quando compartilham propriedades estruturais e lexicais tais e tantas, que, em seu conjunto, não se possam explicar nem como consequências independentes de princípios universais da linguagem, nem como resultado de um processo de aquisição pelos falantes de uma língua em eventual interação social com os falantes de outra; a hipótese que se põe, então, é a de que as línguas em questão sejam manifestações diferenciadas do que foi no passado uma mesma língua e que as propriedades compartilhadas sejam a herança comum conservada sem diferenciação ou apenas com diferenciações menos profundas (RODRIGUES, 2011, p. 243).

Nessa perspectiva, sendo o grupo guarani identificado e classificado em três subgrupos distintos: Guarani Ñandeva, Guarani M'bya e Kaiowá, pode se afirmar a partir dos apontamentos de Rodrigues (2011) que suas línguas são aparentadas, pois possuem semelhanças estruturais e lexicais entre si.

### **A educação escolar indígena e a escrita**

A escrita, e, conseqüentemente, a leitura não são práticas tradicionais da cultura indígena, foram artefatos introduzidos pelos colonizadores que tiveram como justificativa a civilização desse povo. A inserção da escrita e da leitura nunca teve como objetivo atender os seus interesses dos indígenas, pelo contrário, foi instrumento de controle social e disciplinar.

A educação escolar chegou entre os indígenas através dos jesuítas que em nome da “civilização cristã”, adentraram nas aldeias e estabeleceram a escola com o intuito de ensinar os indígenas a ler, a escrever, a contar e a cantar.

A maioria destas escolas funcionava em forma de internato. Os alunos chegavam de diversas aldeias, que poderiam ser do mesmo povo ou de povos diferentes. O alvo era o de ensinar aos alunos o “português correto”, sem marcas de regionalismo. Neste caso, a Língua Materna seria abolida do seio escolar.

[...] nestes internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha (FERREIRA, 2001, p. 73, apud NASCIMENTO, 2012, p. 32).

Os diversos abusos para com os indígenas levaram o governo brasileiro a tomar providências, em virtude de inúmeras pressões internacionais de que os indígenas estavam sofrendo com o descaso governamental do país. A fim de minimizar tais acusações foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sob o Decreto-Lei nº. 8.072, datada em 20 de junho de 1910. O órgão do Governo Federal, dentre outros objetivos esteve responsável pela educação escolar dos indígenas.

Mais tarde, com a extinção do SPI, em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com isso a educação escolar passou a ser responsabilidade desse órgão. Nesse tempo houve capacitação de monitores indígenas, a fim de exercerem funções educativas em

suas comunidades.

No entanto, as ações da FUNAI não deram conta de atender as demandas e necessidades dos diversos povos indígenas, inclusive quanto às questões linguísticas, por isso foi firmada uma parceria com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), cujo objetivo, no Brasil, era o de traduzir a Bíblia para as diversas línguas ágrafas. Segundo Nascimento (2012) a parceria teve algumas razões:

[A FUNAI] tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas da SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural da SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo se adequar às concepções indígenas. [...] Em suma, os princípios da atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado. (FERREIRA, 2001, p. 77, 79, apud NASCIMENTO, 2012, p. 37).

Dentre as razões elencadas pela FUNAI está a integração dos indígenas à comunhão nacional, que propõe as adaptações do ensino para a população indígena e determina a alfabetização em língua indígena e em língua portuguesa (BRASIL, 1973).

Depois disso, somente a Constituição Federal Brasileira de 1988 tratou a educação escolar indígena com respeito as suas especificidades, garantindo ao povo o direito e o respeito a sua cultura, sua língua e seu modo próprio de aprendizagem. O Artigo 210, parágrafo 2º prescreve: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Em 1991, a educação indígena que, até então, era responsabilidade da FUNAI foi transferida para as Secretarias Estaduais e Municipais, sob o Decreto Presidencial n. 26 de 04/02/1991, isso em todos os níveis de ensino. Para isso foram necessárias algumas diretrizes das quais se destacam: capacitação para os professores indígenas, organização de currículo adaptado, calendários acessíveis, conforme o cotidiano do povo, metodologia, avaliação e materiais didáticos capazes de contemplar as especificações da educação indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Referencial Curricular para as Escolas

Indígenas de 1998 e o Plano Nacional de Educação de 2010 e, recentemente, o Plano de, 2014 reforçam e ampliam os direitos educacionais escolares do povo indígena.

Embora todos esses documentos oficiais assegurem aos indígenas uma educação escolar de qualidade, com respeito às especificidades culturais, linguísticas e didáticas o que se tem observado é que a sua efetivação está longe de ser uma realidade. Pereira (2008) reconhece avanços da educação escolar indígena, portanto diz que ainda há descompassos entre o que está escrito nos documentos legais e a prática cotidiana da escola indígena.

Mato Grosso do Sul é um dos estados brasileiros com maior concentração de povos indígenas e, mesmo assim, ainda se vê escolas indígenas enfraquecidas em suas línguas étnicas de direito [...]. Se de um lado, uma escola traz uma proposta bilíngüe, percebe-se que a mesma “ainda” aponta para uma manutenção fraca [...]. Por outro lado, o enfraquecimento da proposta da outra escola abre espaço para que o português, também se coloque como língua mais forte, não havendo garantia de que a escola não continue a ser instância de deslocamento da própria língua indígena ao contrário da orientação dada pelo próprio RCNEI (PEREIRA, 2008, p. 9).

Os apontamentos feitos pelo autor demonstram que as escolas estão enfraquecidas quanto ao ensino da língua materna. A escrita e a leitura, em língua portuguesa têm sido prioritárias. Nesse sentido, questiona-se quais as lacunas existentes nas leis referentes a educação escolar indígena? De que forma essas escolas podem se fortalecer no ensino da escrita e da leitura em sua própria língua? Quais ações políticas podem ser implementadas para que as garantias da lei sejam efetivadas nas escolas indígenas?

Refletir acerca dessas questões nos leva a pensar que as escolas indígenas tem se apropriado, mesmo que sem intenção, do que Street (1995) e Trindade (2004) conceituam como a “pedagogização da literacy”, pois a aprendizagem do aluno está unicamente associada ao que ele produz ou não produz em sala de aula, isso significa que as demais concepções alternativas da *literacy*<sup>3</sup> são marginalizadas e mensuram a partir, somente, do que se aprende no interior da escola.

Street (2003) defende o modelo ideológico do letramento, pois este permite uma visão mais sensível na prática do letramento, já que é flexível e varia de um contexto para o outro.

---

<sup>3</sup> Adotamos a palavra *literacy* como utilizada por Street (1995) nos Novos Estudos do Letramento. Silva (2007) explica que esse termo tem sido traduzido usualmente por alfabetização, porém há quem proponha a tradução da palavra por letramento ou letração.



Para o autor o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra “encrustada em princípios epistemológicos construídos”, pelo contrário, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, identidade e ser” (STREET, 2003, p. 2).

Para Brostolin (2003, p. 99), a educação indígena, tradicional, é “pedagogia pura”, por isso ela não se esgota na escola, da mesma forma que a escola não abrange todo o processo educacional indígena, por isso necessita ser explorada em espaços e óticas diferentes.

Sob a pena de serem excluídos do processo educacional em que foram envolvidos, Brostolin (2003, p. 99) alerta que deve haver uma urgência no ensino etnoeducacional, da qual a palavra chave é potencialização. Para a autora é através de uma formação mais abrangente que os indígenas encontrarão dignidade e capacidade para enfrentarem o mundo globalizado, desfrutarem seus direitos e deveres como cidadãos, superarem suas dependências e construir sua autonomia.

### **Para além das estruturas**

Ainda que os estudiosos tenham grafado e organizado a gramática da língua guarani e a educação escolar indígena tenha se instalado na maioria das aldeias, há na história do povo guarani aspectos que estão além de toda essa estrutura. Para o guarani, a língua não se limita a palavras escritas, mas sim a palavra como um artefato cultural. A palavra (ñe’ẽ) é o centro da origem de tudo, pois ela já existia antes de qualquer ser existente na terra.

Cadogan (apud BRAND, 1997, p. 241) explica que a linguagem foi criada por Ñande Ru (Nosso Pai) em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas. Ela é o germe de vida, a “substância divina” de Ñande Ru, da qual procedem as pessoas. A palavra é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade.

Chamorro (2008) explica que a palavra é o início da vida, pois antes de uma mulher guarani engravidar ela tem um sonho e nesse sonho lhe é entregue uma palavra, a partir de então ela saberá que irá gerar e dar a luz a uma criança.

Ao nascer, essa nova vida deverá ser levada ao líder espiritual da comunidade que em uma cerimônia específica, entre cantos e danças, lhe dará um nome. Ao receber o nome, a criança estará protegida de todos os males e doenças que, porventura tente lhe atingir, Caso essa criança se afaste por algum motivo dos ensinamentos recebidos do líder religioso, ela deverá voltar a ele e através de outra cerimônia e de uma nova palavra ela receberá outra vez a proteção que antes lhe fora dada pela primeira vez.

Para o guarani, além de ser vida, a palavra é ainda o canal para receber e transmitir o conhecimento. Tradicionalmente movidos pela oralidade os guarani recebem de seus avós, de seus pais e dos líderes espirituais os valores e todos os ensinamentos para a vida cotidiana. No pátio da aldeia eles aprendem histórias tradicionais, aprendem os segredos da sobrevivência do seu habitat e todas as especificidades sociais, culturais e políticas do seu povo.

Para Ñandesy, indígena Guarani, com 89 anos de idade, os espaços da aldeia são lugares onde acontece o ensino, a partir da palavra dos mais velhos:

Os espaços das aldeias sempre se tornam lugar de valorização da cultura, onde as crianças têm papel fundamental de transitar na reorganização da política de autoafirmação de identidade, por isso as crianças aprendem a identificar facilmente os espaços vividos como lugar de constante aprendizagem, feito pelos mais velhos (apud AQUINO, 2012, p. 49).

O relato de Ñandesy, destacado por Aquino (2012), contradiz o pensamento de Walter Ong (1998), que apesar de reconhecer que a oralidade faz parte da cultura de muitos povos, acredita que a aprendizagem só é possível quando ocorre a escrita. Para o autor “sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes” (ONG, 1998, p. 23).

Para o autor, na cultura oral, ainda que fosse possível refletir sobre os termos não formulados, não padronizados e não mnemônicos, seria uma perda de tempo, pois esses termos jamais seriam recuperados, e caso houvesse uma tentativa não seriam reconhecidos como conhecimento confiável, mas sim frutos do pensamento. Entretanto, se estes termos estivessem escritos, seriam reconhecidos com confiabilidade.

Street (1995) faz sérias críticas a Ong, pois afirma que o autor não foi capaz de perceber as mudanças ocorridas entre as culturas orais, tratando-as como se elas fossem estáticas. Ressalta que a antropologia social já deu evidências suficientes para demonstrar as multivariadas direções da “evolução”, e, mediante as “evoluções” as sociedades contemporâneas não podem ser por muito tempo, evidenciadas, apenas pelo seu passado.

Assim, o que Ong busca, segundo a análise de Street (1995), em um povo oralizado é um alfabetismo perfeito, isento de significados representativos. Nessa mesma direção, Hall (1997) considera que “nem as coisas por si próprias, nem os usuários da linguagem podem

fixar sentido a linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentidos usando sistemas de representação - conceitos e signos” (HALL, 1997, p. 25).

E, esses sentidos e representações, muitas vezes são inalcançáveis para aqueles que compreendem a escrita como superior á oralidade. O relato do indígena Verá Nhamandu Mirim, coletado em Parati Mirim, no ano de 2004, ao se deparar com o projeto de pesquisa de Testa (2008) exemplifica essa afirmação.

Tem muita coisa escrita aqui, mas quem é que entende tudo isso? A gente precisa escrever menos e entender mais. Nós já estamos fazendo a nossa parte, fazendo um esforço enorme para escrever projetos e entender todos esses documentos escritos. Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês lêem? Quando é que vocês juruá vão preparar seus ouvidos e corações para entender as palavras dos mais velhos? (TESTA, 2008, p. 301).

Para Verá Nhamandu Mirim, o entendimento vai além da escrita, é necessário que os ouvidos e os corações estejam preparados para entender os ensinamentos dos mais velhos. Ao dizer isso, o indígena propõe que a pesquisadora e demais “juruá” (não-índios) aprendam a sua língua que traduz, muito mais do que a tecnologia, pelo contrário traduz o ser e o viver do seu povo.

## **Conclusão**

A língua guarani foi estudada e grafada pelos missionários jesuítas que com o intuito de catequizar os indígenas se debruçaram a entender as suas estruturas lexicais e gramaticais da língua. Posteriormente, foram construídos os internatos aonde indígenas de localidades diferentes chegavam para estudar as letras e aprender profissões, das quais serviriam como mão de obra barata para atender aos seus colonizadores na manutenção de suas necessidades.

Nas aldeias, as escolas se consolidavam inicialmente pelos jesuítas e na sequência pelos órgãos governamentais como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), portanto sempre mantidas sob o regime homogeneista, assimilacionista e integracionista. O ensino bilíngue proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* (SIL)

resultou na prioridade do ensino na língua portuguesa, o que até hoje tem sido um desafio para a educação escolar indígena.

Mediante aos desencontros dessa educação específica, ações políticas pautadas na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, no Referencial Curricular para as escolas indígenas, dentre outros foram implementadas, a fim de garantir aos indígenas uma educação com respeito a sua língua, cultura e modo próprio de aprendizagem, no entanto essas garantias não têm sido efetivadas dependendo de ações que possibilitem essas efetivações, que, inclusive, ainda não foram definidas.

Assim, ao concluir este trabalho verifica-se, nos contrapontos da oralidade e da escrita, que apesar do movimento para a concentração na introdução da escrita como um “bem cultural”, em termos de conhecimento para os indígenas, de fato o “bem cultural” do povo está na transmissão da sua cultura, do modo próprio de ser e de estar no mundo.

Para os Guarani, a palavra tem um significado duplo, que se funde, ela é a vida, pois dá origem a um ser, é a voz, a oralidade, pois quando o líder religioso, na cerimonia, entre cantos e danças, ao batizar a criança que nasce, a nomeia e lhe dá a proteção divina. O contraponto está ainda na palavra que se ouve e no preparo do coração para entender os ensinamentos dos mais velhos acerca da valorização e tradição do seu povo.

De certo, há muitos outros contrapontos existentes entre a oralidade e a escrita em relação à palavra guarani, que, portanto somente aos indígenas pertencem, pois talvez um “juruá”, com seu olhar ocidentalizado, com base em estruturas, não seja capaz de compreender.

## **Referências**

AQUINO, Elda Vasques. A Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. Campo Grande, MS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

BRAND, Antônio. O Impacto da Perda da Terra Sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: Os difíceis Caminhos da Palavra. Porto Alegre, RS, 1997. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS, 1997.

BROSTOLIN, Maria Regina. Educação Indígena: um olhar por meio da legislação educacional e a busca por uma etnoeducação. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, MS, n.15, p. 93-100, 2003.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. Constituição 1988. Constituição Da República Federativa do Brasil. 17º ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1973.

CHAMORRO, Graciela. Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: UFGD, 2008.

ELIA, Sílvio. Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português de Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação e realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. V. 22, n. 2, 1997.

NASCIMENTO, André marques. Português Intercultural [manuscrito]: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Goiás, 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, 2012.

PEREIRA, Maria Ceres. Escolhas linguísticas para o ensino em escola da Aldeia Indígena em Dourados/MS-Brasil. In: XV ALFAL - XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de América Latina. Montevideu, Uruguai, ag. de 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupí. Volume 3, Número 1, Julho de 2011.

SILVA, Thais Cristófar. Morte de língua ou mudança linguística? - Uma revisão bibliográfica. Revista do Museu Antropológico. Goiás: UFG, vol.5,6, n. 1., 2002.

SILVA, Thaise da. O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares. Porto Alegre, RS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

STREET, Brian. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers

College/Columbia University. V.5, n.2, may, 2003. Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>. Acesso em 12 de 28.09.2013, 22h 49min.

\_\_\_\_\_. Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. “Ainda não sei ler e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2014.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismo. Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v.29, p. 125-142, jul./dez. 2004.

ONG, Walter J. Oralidade e Cultura Escrita. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 1998.

Artigo recebido em: 10/05/2016.

Artigo aceito em: 04/07/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.