

EDUCAÇÃO POLÍTICA E DEMOCRÁTICA: A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA JURUÁ EM UMA ESCOLA MBYÁ GUARANI

POLITICAL AND DEMOCRATIC EDUCATION: THE TEACHING PRACTICE OF A JURUÁ TEACHER IN A MBYÁ GUARANI SCHOOL

Recebido: 30/03/2023

Aprovado: 06/06/2023

Publicado: 31/07/2023

DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3217

Beatriz de Oliveira¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2091-5254>

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo levantar reflexões acerca do trabalho docente de uma professora não indígena (juruá) em uma escola Mbyá Guarani. Os dados apresentados foram gerados através de uma pesquisa de campo com abordagem etnográfica no contexto de uma escola indígena pertencente a uma comunidade Mbyá Guarani, no sul do estado de Santa Catarina. Para as discussões desenvolvidas tomou-se como exemplo a sala de aula de uma professora de 3º ano da referida escola. Os dados analisados demonstram que, por meio de suas práticas pedagógicas, a professora deixa transparecer suas escolhas políticas alinhadas à autonomia e à liberdade democrática e em favor das manifestações pluri e multiculturais de seus alunos e alunas. Como referencial teórico para as discussões suscitadas nas análises, utiliza-se como base algumas das obras de Paulo Freire (1989, 1997, 2005, 2015), que abordam o fazer docente. Também interessa para as discussões apresentadas o conceito de translinguagem (GARCIA; WEI, 2014), compreendido como um aliado à construção de identidades multifacetadas. Busca-se com essas discussões contribuir para reflexões acerca das identidades, pluralidades e multiculturalidades presentes nas escolas indígenas do país e dar visibilidade a práticas pedagógicas que auxiliam no fortalecimento dos saberes indígenas.

Palavras-chave: Escola indígena; Identidade; Pluralidade; Multiculturalidade.

Abstract: The present paper aims to raise reflections about the teaching practice of a non-indigenous teacher (juruá) in a Mbyá Guarani school. The data presented were generated through field research with an ethnographic approach in the context of an indigenous school in a Mbyá Guarani community, located in the south of the state of Santa Catarina. Focusing on the classroom of a 3rd grade, the data analyzed showed that through her pedagogical practices the teacher reveals her political choices allied to democratic autonomy and freedom and in favor of pluri and multicultural manifestations of her students. As a theoretical reference, some works by Paulo Freire (1989, 1997, 2005, 2015) and the concept of translanguage by Garcia and Wei (2014) are used. These discussions seek to help in the reflections about identities, pluralities and multiculturalities present in indigenous schools in Brazil and give visibility to pedagogical practices which contribute to the strengthening of indigenous knowledge.

Keywords: Indigenous school; Identity; Plurality; Multiculturality.

Introdução

As pressões experimentadas pelos povos indígenas para que fossem assimilados ou até dizimados em meio a sociedade nacional ocorreram de diferentes maneiras e por diversas frentes, ganhando nomes, aparências e estratégias variadas, que passam pelo genocídio, escravização, domesticação e, não menos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, E-mail: b.oliveiralp@gmail.com

devastadora, a escolarização (MONTEIRO, 1992). Tanto ser contrário ao domínio europeu quando submeter-se a sua dominação trouxe-lhes perdas irreparáveis e grande impacto sobre a organização social e política desses grupos (MONTEIRO, 1992; RIBEIRO, 1986)

No que diz respeito à educação, esse processo foi iniciado com a catequização dos “índios mansos”² pelos jesuítas à época do Brasil colônia (IHERING, 1911). Por sua vez, a escolarização sistemática, junto aos postos indígenas da região sul do país, foi iniciada a partir da década de 1940, como uma das estratégias de controle sobre essas populações (SANTOS, 1975).

Silvio Coelho dos Santos (1975) compreende a educação como um processo de socialização que objetiva a continuidade dos valores e fundamentos considerados indispensáveis a uma determinada sociedade. Sendo, portanto, a educação formal um instrumento do processo de socialização particular de sociedades não indígenas, deve-se pensar que a sua utilização junto a populações condicionadas a processos históricos, sociais e culturais singulares não é um esforço de pura implantação e espontânea adoção, exige permanente reavaliação e contínuos reajustes (SANTOS, 1975).

Ainda segundo Santos (1975), com o princípio de utilizar a educação como instrumento de dominação, nunca foi de interesse da sociedade nacional saber o que os indígenas pensam, reivindicam ou valorizam enquanto conhecimentos a serem transmitidos aos mais jovens. Essa indiferença em relação aos interesses dos povos indígenas sobre aquilo que consideram importante como ensinamento projeta um grande distanciamento entre a educação indígena e a educação formal, motivo dos ineficientes resultados no que diz respeito aos objetivos elementares das instituições oficiais de ensino – domínio da leitura e da escrita, das operações fundamentais e da compreensão de valores apontados como essenciais pela sociedade dominante (SANTOS, 1975).

A despeito disso, são recentes as discussões em torno de um sistema de educação indígena formal que, além de objetivar a instrumentalização para melhores condições de vida, sirva como uma ferramenta também de valorização da identidade indígena e de seu modo de vida e cultura tradicionais. Faz-se nova também a ideia de que, para contemplar os interesses da comunidade em que está inserida, a

² Termo utilizado em documentos históricos para se referir aos indígenas passíveis de serem controlados pelos colonizadores.

educação formal deve ser construída e pensada em conjunto com os principais afetados por ela, isto é, as comunidades indígenas.

Alguns estudos têm sido realizados com o intuito de fazer emergir as vozes e as práticas que vêm sendo realizadas nas escolas indígenas do país. Em se tratando das áreas de Política Linguística e de Linguística Aplicada, alguns trabalhos podem ser destacados: Alencar (2018); Maher (1996); e Guerola (2012, 2017); entre outros. Esses autores apresentam discussões a respeito do que seria uma educação intercultural e bilíngue, ou seja, que considere não só o ensino e a aprendizagem de conteúdos técnico-científicos e valores da cultura ocidental, mas também que faça parte de um projeto de continuidade e valorização dos saberes tradicionais e valores societários, considerando as especificidades das populações indígenas, a partir daquilo que a própria comunidade escolar indígena pensa sobre como deve ser uma educação intercultural e bilíngue, conforme destacam os documentos norteadores dessa modalidade educacional.

Considerando o que foi exposto acima, o presente trabalho objetiva levantar reflexões sobre as práticas pedagógicas de uma professora³ *juruá*⁴ (não indígena), que à época da pesquisa lecionava no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a fim de suscitar discussões acerca das identidades, pluralidades e multiculturalidades presentes na sala de aula da escola, que, ao contrário do apagamento cultural imposto pela escolarização desenvolvida nos moldes coloniais, busca contribuir para/com o fortalecimento das diferentes identidades nacionais. O contexto de desenvolvimento da pesquisa envolve uma escola indígena, localizada em uma comunidade com Terra Indígena (T.I.) regularizada, no Município de Imaruí – SC. A comunidade se estabeleceu no local em 1999, vinda de outras regiões do país. A área foi adquirida pela compensação do Gasoduto Bolívia – Brasil (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019).

Para buscar compreender como a educação escolar indígena tem ocorrido no interior dessa comunidade, foi realizada uma pesquisa etnográfica⁵. Os dados contemplados neste texto foram gerados por meio de observações participantes durante os meses de agosto a outubro do ano de 2019. Para as discussões

³ Pensando em resguardar a identidade da professora, optei por me referir a ela apenas como “a professora”.

⁴ “Juruá” é como os Mbyá Guarani se referem aos não indígenas.

⁵ Os dados e as discussões apresentados neste artigo são parte de meu trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2021), que contempla pesquisa de campo com abordagem etnográfica na referida escola, no período compreendido entre 2019-2021.

apresentadas neste trabalho, destacam-se as anotações de campo referentes à turma de 3º ano, na qual as aulas são ministradas por uma professora *juruá*⁶ (não indígena) juntamente com um professor-intérprete guarani⁷, uma vez que os alunos dessa escola possuem o guarani como língua materna e as aulas da grade curricular comum são ministradas, em sua maioria, por professores(as) não indígenas falantes de português.

Na seção seguinte, expõe-se algumas particularidades da abordagem teórico-metodológica utilizada para a geração e análise dos dados. Em seguida, apresentam-se as características do contexto em que a pesquisa foi realizada, quanto à constituição e organização da escola indígena guarani. Assim, segue-se à análise dos dados, momento em que as narrativas estão organizadas por temáticas a fim de facilitar a interpretação dos dados gerados. Por fim, são apresentadas as considerações finais relativas às discussões apresentadas.

Etnografia e sala de aula

O contexto escolar é um espaço onde um número considerável de práticas linguísticas podem ser observadas, considerando-se as múltiplas dimensões que a linguagem ocupa nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Pensando a escola como um lugar de conflitos linguísticos que ora pode celebrar as múltiplas linguagens ora pode apagá-las, busca-se uma investigação em torno das políticas linguísticas e educacionais, focalizadas nas práticas cotidianas (SPOLSKY, 2014), que ocorrem no interior da escola e, principalmente, aquelas desenvolvidas em meio à turma de 3º ano da escola focalizada. Segundo Rajagopalan (2014, p. 81), a sala de aula é um dos lugares onde “a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita, muito embora ela também seja constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base em ideias questionáveis do papel do professor no contexto educacional”.

Assim sendo, para que os acontecimentos em torno das linguagens utilizadas nesse contexto pudessem ser explorados, fez-se fundamental uma imersão em campo, realizada através de uma investigação etnográfica. O primeiro passo dado para iniciar o processo foi a familiarização com o local e as pessoas que ali estão diariamente, começando pela equipe de gestão da escola, da qual fazem parte

⁶ A professora é considerada professora regente da turma.

⁷ O professor-intérprete é responsável por transitar entre o par de línguas guarani-português.

membros da comunidade indígena⁸, e, em seguida, com os(as) professores(as) das turmas e suas respectivas turmas. A interação entre pesquisadora e pesquisados(as) é o ponto de partida da investigação etnográfica, segundo Fonseca (1998).

Contudo, além da participação da pesquisadora, esse tipo de pesquisa envolve o registro detalhado do que é observado, seja na forma de diário de campo ou na reunião de materiais e documentos (ERICKSON, 1990 *apud* GARCEZ; SCHULZ, 2015). Posto isso, para este trabalho são apresentadas, predominantemente, as anotações realizadas em diário de campo durante as observações. Contudo, em confronto a essas anotações, constrói-se uma análise com base nas entrevistas formais e informais que foram sendo realizadas ao longo desse período.

A EIEB⁹ Tekoá Marangatu

Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu (2019), inaugurada em setembro de 2002, desde o primeiro ano de fundação da aldeia, os moradores já percebiam que a escola se fazia necessária para as crianças, porque havia esperança na comunidade e nos pais de que seus filhos aprendessem a ler e a escrever na Língua Portuguesa e na Língua Materna. Por meio da aprendizagem dessas línguas em sua forma escrita, os membros da comunidade tinham como objetivo o fortalecimento da resistência Guarani, pois assim seus filhos seriam conhecedores de seus direitos (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019).

Segundo o documento, a escola está inserida dentro das condições sociais, políticas, econômicas, culturais e linguísticas da aldeia, respeitando suas crenças, costumes e hábitos. Todos(as) os(as) alunos(as) matriculados(as) na escola são da etnia Guarani. A comunidade mantém sua língua, costumes, crença e tradição como principais instrumentos de fortalecimento da identidade Mbyá Guarani (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019).

⁸ Destaca-se que o cargo de maior autoridade, aquele que compete ao gestor ou gestora, estava, no momento da pesquisa, sob responsabilidade de uma professora juruá, uma vez que os órgãos responsáveis pelas escolas indígenas – e demais – exigem que esse cargo seja ocupado por alguém do quadro de professores efetivos da rede estadual de Santa Catarina.

⁹ No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, a escola era nomeada EIEF Tekoá Marangatu (Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu). Desde o ano de 2022, a escola passou a ter a nomenclatura redefinida para EIEB Tekoá Marangatu (Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu).

A escola possui professores indígenas e não indígenas nas salas de aulas. Nas turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, há dois professores em sala de aula, um(a) é o professor(a) regente, não indígena, e o outro(a) é um(a) professor(a)-intérprete, (chamado por todos de “bilíngue”). O(A) professor(a)-intérprete planeja as aulas em conjunto com a professora regente e acompanha a turma em todas as aulas, fazendo a mediação entre os(as) professores(as) não indígenas, falantes de português, e os(a) alunos(a), que têm o guarani como língua materna. Além disso, os(a) professores(a)-intérpretes também lecionam as aulas de Língua Materna – Guarani nas turmas dos Anos Iniciais.

Em conversas/entrevistas com membros da comunidade, obtive o conhecimento de que a presença de professores não indígenas lecionando as aulas da grade comum escolar – diferentemente do que vêm acontecendo em outras escolas indígenas guarani que optam por ter predominantemente professores(a) indígenas nas salas de aula (cf. Guerola, 2012) – foi uma escolha coletiva da comunidade, uma vez que é importante que os(as) estudantes tenham contato com a língua portuguesa, pois na comunidade a língua utilizada para a comunicação e as práticas cotidianas é, predominantemente, o guarani.

Os moradores entrevistados esclareceram que a comunidade vê a escola como um meio importante para que eles(as) possam ter acesso aos conhecimentos de fora, para aprender bem o português, a escrita e os conhecimentos não indígenas, a fim de poder se defender e defender seus interesses. Segundo os moradores da comunidade entrevistados, ter os professores não indígenas em sala de aula é uma forma de os(as) professores(as) indígenas estarem aprendendo para futuramente também estarem em sala de aulas, mas que é importante, antes de se colocarem em sala, aprender bem o modo como ensinar esses conhecimentos que são de fora¹⁰.

Nós até pensamos isso [de não receber mais professores não indígenas na escola] só que no momento a gente se reunimos e conversamos né, qual é a visão de cada um né, então foi decido para que a gente tá se preparando, mas pra se prepara pra uma coisa nunca tem fim né... Então é, nesse caso, que nós pensamos em continuar assim trabalhar junto com os não índios porque a maior parte que pode passar o conhecimento na visão não indígena são os juruá né, porque o guarani pode até ter conhecimento tanto,

¹⁰ Entrevistas: Xondaro e Jetyju 26/09/2019.

mas tem que aprender primeiro, enquanto não tá aprendendo a gente tem que trabalhar junto. (Entrevista: Xondaro 26/09/2019)¹¹

Conforme pontua o professor-intérprete Xondaro, não é algo que não foi pensado ou questionado por eles, o fato de a escola receber muitos professores não indígenas. Essa questão já foi discutida na comunidade, e, como um acordo, foi decidido que no momento é mais interessante para a comunidade o trabalho em conjunto com os(as) professores(as) não indígenas, como uma maneira de acesso aos conhecimentos de fora – isto é, da cultura não indígena – para formação dos próprios professores(a)-intérpretes e dos(as) estudantes do Curso de Magistério oferecido na mesma escola, alguns dos quais atuam nas salas de aula como intérpretes no contraturno de suas aulas.

Nas seções que seguem, são analisados os dados gerados durante o período de observação – uma das etapas da pesquisa etnográfica –, juntamente com as reflexões acerca das práticas pedagógicas desempenhadas pela professora do 3º ano da EIEB Tekoá Marangatu, compreendidas como escolhas e atitudes políticas alinhadas à autonomia e à liberdade democrática e em favor das manifestações pluri e multiculturais. Para fins de análise, são utilizadas como referenciais teóricos algumas obras de Paulo Freire que tratam da questão do fazer docente, sendo elas: *Pedagogia da autonomia*; *Pedagogia do oprimido*; e *Política e Educação*. Além dessas obras, as análises também se apoiam nas discussões sobre translinguagem desenvolvidas por Ofelia García e Li Wei (2014).

Os dados que seguem são uma pequena parcela da infinidade de práticas e ações observadas que poderiam ser destacadas, narradas e analisadas. Os dados são compostos por anotações realizadas em diário de campo e entrevistas informais realizadas com a professora. Desse modo, os eventos decorridos de anotações de campo são narrados e estão dispostos em vinhetas narrativas, conforme os termos propostos por Erickson (1985).

Ação educativa como formadora e legitimadora de identidades

Conforme apontado por Hall (2011), a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Desse modo, ela nunca está acabada, está sempre em processo, ou em formação (HALL, 2011). Nesse sentido, Silvana

¹¹ Os codinomes utilizados neste texto seguem os padrões utilizados no trabalho de Mestrado que é fruto da mesma pesquisa etnográfica.

Aguiar dos Santos (2006) afirma que as línguas são elementos fundamentais na constituição dos sujeitos, sendo parte indispensável às identidades.

Posto isso, segue abaixo o relato de uma manhã na turma de 3º ano da professora, no qual é possível perceber a relação que se estabelece entre línguas e identidades.

Na manhã do dia 28 de agosto de 2019, quando chego à sala de aula do 3º ano pela primeira vez, os alunos e alunas estão finalizando uma atividade com o professor-intérprete, juntos eles pintam (tintam¹²) um cartaz para pendurar na parede. Na cartolina, estão pintadas as cores primárias e seus respectivos nomes em guarani. Assim que a professora chega à sala, ela aponta para as cores no cartaz e pergunta seus nomes em português e em guarani algumas vezes aos(as) alunos(as). Em conversas com a professora no intervalo, obtive a informação que uma das alunas dessa turma teria vindo de outra escola, e que ela chegou sem saber diferenciar as cores pelo nome, por isso ela estava retomando esse conteúdo nessa turma, e fazia isso também a partir de outras atividades, de português e de matemática, e em conjunto com a professora de Arte.

Na sequência, a professora inicia a correção de uma atividade de matemática que envolve a junção de numerais para compor dezenas, formas geométricas e as cores primárias. As cadeiras dos alunos estão dispostas em frente à mesa da professora, de modo que eles possam apoiar seus cadernos sobre ela. A professora se senta em frente aos(as) alunos(as) e corrige os exercícios nos cadernos, um a um. Explica que para formar um numeral como 22 é preciso juntar, 2 mais 2, “mokoĩ mais mokoĩ¹³”. Quando algum exercício está errado, ela corrige e pede que eles refaçam; mas também, sempre que alguém acerta ela elogia, juntando palavras em português e em guarani: “Muito porã¹⁴!”. Os números que formam as dezenas estão representados em formas geométricas, que foram pintadas pelos alunos.

Para instigar a turma sobre as cores, principalmente a aluna que recentemente veio de outra escola, a professora pergunta aos(as) estudantes o nome das cores com que eles(as) pintaram as formas, ao que eles(as) respondem tanto em português como em guarani, sem muita distinção, indo de uma língua a outra naturalmente. No entanto, quando percebiam estar respondendo em guarani para a professora juruá, repetiam a resposta em português. Com a aluna que veio de outra escola a professora reforça as perguntas, retornando algumas vezes às mesmas formas geométricas pintadas. A maior parte das vezes ela responde em português, mas quando ela fica em silêncio, sem responder, a professora diz que ela pode responder em guarani. E mesmo com os outros alunos, quando eles respondem predominantemente em português, a professora pergunta: “E em guarani?”, como forma de validar a língua materna dos(as) alunos(as) em sala de aula.

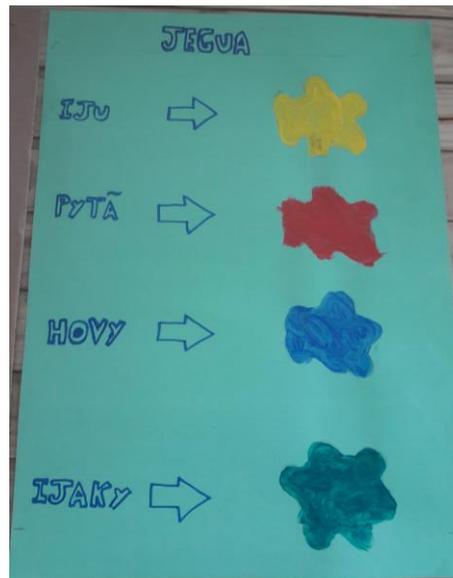
A figura a seguir é uma fotografia do cartaz que os(as) estudantes pintaram juntamente com o professor-intérprete da turma.

¹² *Tintar* é um “verbo” comumente utilizado na sala de aula, possui relação direta com a ação de pintar. A título de exemplo, “Vamos tintar?”, perguntam os(as) alunos(as).

¹³ Mokoĩ refere-se ao número dois.

¹⁴ “Muito bem!” ou “Muito bonito!”

Fig. 1: Cartaz com as cores primárias e seus respectivos nomes escritos em mbyá guarani



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Segundo Pandit (1975 *apud* RAJAGOPALAN, 1998, p. 25) “uma criança criada num meio multilíngue aprende muito cedo (entre idade de dois e três anos) que língua usar com quem e quando”, nesses casos, de acordo com Rajagopalan (1998), cria-se uma ficção referencialmente útil. Em contextos como esse, tem-se indivíduos proteiformes – com identidades múltiplas – cujas escolhas por uma forma ou outra baseiam-se em fatores como lealdade linguística e identificação com certo grupo (RAJAGOPALAN, 1998).

Por se tratar de uma professora *juruá*, isto é, não indígena, observa-se que os(as) alunos(as) buscam responder/falar predominantemente em português com a professora. Entretanto, considerando que a língua guarani é a língua materna dos(as) alunos(as) e que muitas vezes eles(as) sabem responder às perguntas, mas não na língua que identificam como sendo a que deve ser utilizada na comunicação com a professora *juruá*, a educadora sustenta, durante as aulas que observei, que os(as) estudantes podem responder aos questionamentos em guarani, por isso a presença de um professor-intérprete guarani acompanhando as aulas.

Essa interação apresenta um posicionamento da professora que vai ao encontro da prática que Ofelia Garcia e Li Wei (2014) denominam de translinguagem, isto é, o ir e vir de uma língua a outra sem que haja a presença de barreiras linguísticas entre essas línguas. Para os autores, a translinguagem, como um processo socioeducativo, permite que os(as) alunos(as) construam e modifiquem

constantemente suas identidades e valores socioculturais, à medida que respondem a suas condições históricas e presentes de forma crítica e criativa. Segundo Rajagopalan (1998), os indivíduos constroem suas identidades na e através da língua, não sendo possível, portanto, uma identidade fora da(s) língua(s).

A questão da identidade, aponta Maher (1998), faz-se através de uma construção permanente, a qual depende da natureza das relações sociais e dos fenômenos políticos e ideológicos em constante mutação. Interessa destacar como uma característica predominante em todas as turmas observadas que tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) professores(as) e funcionários(as) indígenas deslocam-se de uma língua a outra a depender do interlocutor a quem se direcionam. Quando os diálogos acontecem entre os membros da comunidade, as pessoas envolvidas falam predominantemente, ou mesmo integralmente, em guarani; mas, quando estes se dirigem a uma pessoa não indígena, espontaneamente, a interação acontece em português. Essa predominância de uso de uma das línguas de domínio dos falantes também é observada e descrita por Guerola (2017) que chama a língua predominante de *língua de enunciação e fluxo abundante*.

Para Blommaert e Dong (2010, p. 12, tradução livre) “A dimensão social da linguagem é precisamente a mistura de níveis linguísticos e metalinguísticos na comunicação: as ações prosseguem com uma consciência de como essas ações devem proceder e podem prosseguir em ambientes sociais específicos.”¹⁵ Desse modo, a identidade indígena faz-se de uma construção permanente que se (re)faz a depender da natureza das relações sociais estabelecidas entre o indígena e outros sujeitos sociais e étnicos (MAHER, 1998).

Com relação às identidades em formação dos(as) estudantes, a professora se preocupa em admitir as várias identidades que emergem através das línguas faladas pelos(as) alunos(as), sem sobrepor uma a outra. Segundo Hall (2011), a identidade não é algo inato, ela surge de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do exterior, pelas formas como os sujeitos imaginam ser vistos pelos outros. Sendo assim, as identidades são formadas a partir da identificação do sujeito com seu exterior e mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, essa identificação não é automática, mas, de acordo com Hall (2011),

¹⁵ No original: “The social dimension of language is precisely the blending of linguistic and metalinguistic levels in communication: actions proceed with an awareness of how these actions should proceed and can proceed in specific social environments.”

pode ser ganhada ou perdida. Nesse sentido, é de grande importância que a professora estimule as múltiplas identidades em formação dos(as) estudantes, a fim de que estes(as) não as rejeitem.

Em se tratando de alunos(as) indígenas, a questão da identidade torna-se um tanto mais complexa, uma vez que essas identidades podem ser exaltadas ou obscurecidas, reconhecidas ou apagadas. O histórico processo de apagamento das identidades indígenas pelo crescimento e expansão colonial agiu e age ainda hoje de forma violenta, inibindo as múltiplas identidades desses sujeitos. Por isso, o modo como a professora, ou qualquer que seja a figura representativa, lida com as identidades em formação, reforçando ou estigmatizando, contribui imensuravelmente para que elas se desenvolvam ou findem. Nesse sentido, a atenção que a professora dispensa com relação a essas identidades em formação, que têm se manifestado por meio das línguas que os(as) alunos(as) utilizam, importa.

Ação educativa como instrumento de valorização e reconhecimento cultural

O despertar das identidades não se faz isolado da valorização e do reconhecimento linguístico e cultural dos estudantes. Vinculado a essa prática está a capacidade crítica e criativa para fazer escolhas relacionadas a seus interesses particulares. Na sequência, podemos observar como a prática docente pode contribuir para a formação dessas capacidades nos(as) educandos(as).

Na mesma manhã do dia 28 de agosto de 2019, os(as) alunos(as) realizavam uma atividade de língua portuguesa que exigia deles(as) que circulassem as sílabas tônicas das palavras com cores diferentes. A aluna que veio de outra escola demora um tempo maior que os outros para realizar a atividade, assim, a professora caminha em direção à sua carteira para ajudar. Conforme a aluna identifica as sílabas, a professora vai indicando as cores com que ela deve circular as letras. Em certo momento, a professora pede para que ela pegue o lápis azul. Ao perceber que a aluna não consegue localizar a cor em sua carteira, a professora pede para que um de seus colegas fale “azul” em guarani, assim, a aluna reconhece a cor requerida pela professora.

Essa atitude da professora, que reconhece algumas palavras da língua guarani, mas que não é falante da língua, demonstra sua sensibilidade em relação à língua materna dos(as) alunos(as), ela compreende que nesse caso não se trata apenas do fato de a aluna não reconhecer a cor azul, mas sim que a palavra “azul”, em português, não faz parte ainda de seu aparato linguístico. Além disso, no lugar de submeter a criança à decoração exaustiva das cores, ela busca, a partir do desenvolvimento de outras atividades, fazer com que a aluna exercite esse novo conhecimento e faz isso com a colaboração de outros(as) estudantes.

Ao solicitar que um dos alunos repita a cor em guarani, a professora tem consciência da relação de proximidade e de segurança que essa pequena atitude pode causar, pois, além de estarem em idades próximas, compartilham um signo comum, o significante “ovy”, azul, e o significado que ele representa em seu universo linguístico. Essa liberdade que a professora deposita nos(as) alunos(as) em relação às escolhas linguísticas que eles(as) fazem está intimamente relacionada ao fazer pedagógico democrático, em que são matérias de conhecimento também a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e criatividade (FREIRE, 2015).

A criatividade presente na prática da translanguagem, para Garcia e Wei (2014), é a capacidade de escolher entre seguir ou desrespeitar certas regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem. Trata-se de romper as fronteiras entre o antigo e o novo, o convencional e o original e o aceitável e o desafiador (GARCIA; WEI, 2014). Por seu turno, a criticidade diz respeito a capacidade de questionar os conhecimentos recebidos de forma a expressar seu ponto de vista adequadamente. Por meio da translanguagem e da possibilidade de expressão dessas capacidades os(as) estudantes podem negociar suas identidades (GARCIA; WEI, 2014).

Ademais, por meio dessa prática, a professora incorpora novos conhecimentos no repertório linguísticos das crianças, mas sem desrespeitar ou silenciar os saberes que elas já possuem, promovendo um diálogo entre eles. Essa diversidade de elementos trazidos pela professora, tanto da cultura não indígena como indígena, enriquece o universo cultural das crianças que poderão ter acesso a ambos os conhecimentos. Para Paulo Freire (2015), é papel fundamental na prática docente tanto o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quando o respeito à capacidade criadora do educando. A capacidade criadora dos educandos pode ser observada principalmente nos usos linguísticos que fazem em relação às fronteiras linguísticas que são constantemente rompidas por meio dos diálogos estabelecidos.

Exemplificando a relação que a professora estabelece entre os objetos de ensino e de aprendizagem na sala e a realidade vivenciada pelos alunos, segue-se a narrativa de uma aula de história.

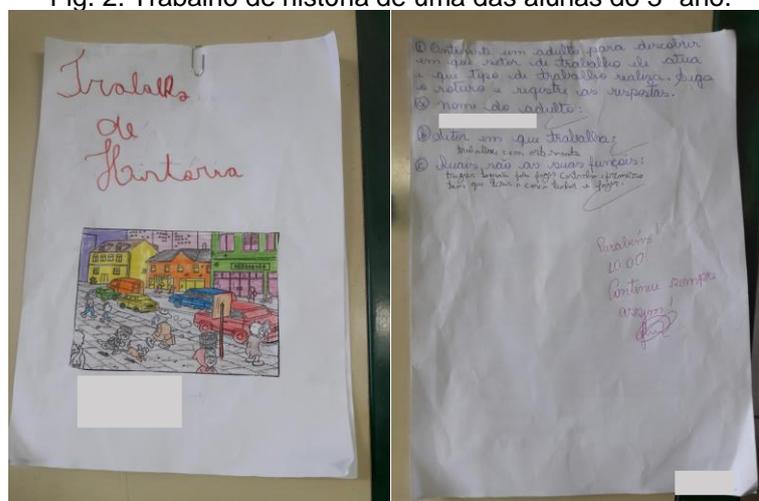
Após o recreio, na manhã do dia 28 de agosto de 2019, a professora pede para que os(as) alunos(as) peguem o caderno de história para corrigir oralmente as atividades da aula passada. Trata-se de questões sobre “trabalho”. A primeira delas diz respeito ao trabalho infantil, na qual se questiona se crianças devem ou não trabalhar, à qual a turma responde que “não”, e a professora

completa: “as crianças devem brincar... estudar... e não trabalhar, certo?”. A segunda questão diz respeito ao trabalho desempenhado pelas pessoas na aldeia, em relação à plantação. Ao serem indagados pela professora sobre o que se planta na aldeia, os(as) alunos(as) respondem em guarani: “avaxi, jety, mandi’o....” (milho, batata, mandioca). Enquanto eles(as) respondem em guarani, a professora escreve em português no quadro. De igual maneira acontece na terceira questão, que diz respeito à agropecuária, os alunos falam os nomes dos animais em guarani: uru, vaka... (galinha, vaca...), e a professora escreve em português no quadro. Os(As) alunos(as) apontam uma dúvida em relação ao boi e à vaca (em português), e a professora explica aos alunos que eles são diferentes porque um é “ava” e o outro “kunha”, masculino e feminino, como a galinha e o galo.

Interessa observar a relação que a professora estabelece entre o objeto de estudo da aula e o cotidiano das crianças, isto é, aquilo que elas vivenciam diariamente com seus familiares na aldeia. Além disso, a forma como a professora aceita suas respostas em guarani, fazendo uma aproximação ainda maior com aquilo que eles(as) conhecem e vivem em suas relações socioculturais, faz com que o conteúdo seja mais significativo. Desse modo também, eles(as) trazem para a sala de aula seus universos linguísticos e culturais carregados de outros significados. Conforme pontua Paulo Freire (2015), é dever do professor não só respeitar os saberes dos(as) educandos(as) mas também discutir com os(as) alunos(as) as razões de ser de certos conhecimentos, suas aproximações e distanciamentos daquilo que os(as) alunos(as) vivenciam diariamente.

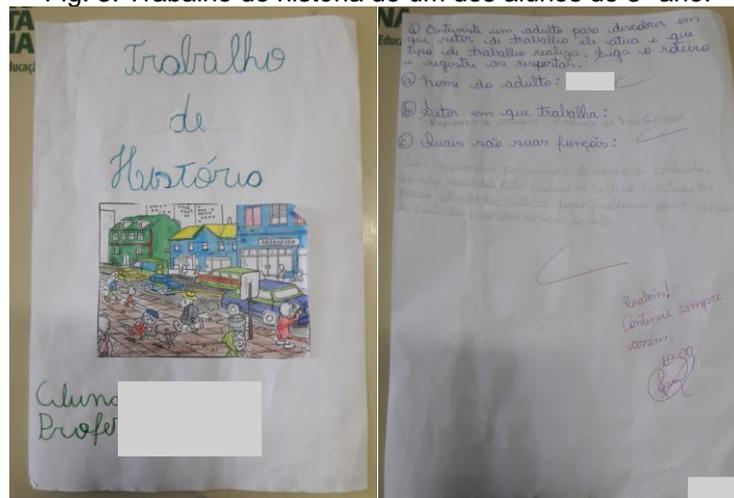
Continuando o ensino e a aprendizagem da temática trabalho, a seguir, apresenta-se a foto do trabalho de história de dois dos(as) estudantes da professora, no qual, eles(as) apresentam dois exemplos de trabalhos que são praticados por pessoas da comunidade (Dados e fotos do dia 19/09/2019).

Fig. 2: Trabalho de história de uma das alunas do 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Fig. 3: Trabalho de história de um dos alunos do 3º ano.



Fonte: Arquivo da autora (2019).

No primeiro exemplo, observa-se a apresentação de uma profissão bastante comum na comunidade e principal fonte de renda de muitas famílias: a confecção de artesanatos pelos artesãos e artesãs. O reconhecimento dessa profissão na escola é fundamental para a valorização dos(as) próprios(as) filhos(as) desses(as) trabalhadores(as) como um trabalho digno e honrado. Essa é uma profissão que muitas vezes é esquecida e pouco valorizada na sociedade majoritária não indígena, como são também as pessoas que a exercem. Contudo, na comunidade guarani além de ter um grande valor cultural essa profissão é também um grande símbolo identitário.

No segundo trabalho, apresenta-se outra profissão que faz parte do cotidiano das famílias da comunidade: professora; uma vez que muitas pessoas trabalham na própria escola onde seus filhos(as), netos(as), irmãos(ãs), mães e pais estudam. Também é uma profissão bastante visada pelos(as) alunos(as) uma vez que a própria escola possui como formação complementar ao Ensino Médio o curso de Magistério Indígena.

Em relação à valorização da língua guarani em sala de aula, e a dissolução das fronteiras linguísticas, em variados momentos durante as aulas, acontecem diálogos do tipo:

Aluna: “[nome da professora], *peteĩ*¹⁶ linha?”

Ao que a professora responde afirmativamente: “*Peteĩ* linha!”. (Dados de campo 28/08/2019)

Novamente, a interação entre a professora e os(as) alunos(as) demonstra um favorecimento por parte da professora de práticas translingues. Ainda que ela não

¹⁶ *Peteĩ* corresponde ao número um(a).

seja falante de guarani, procura se valer da presença do professor-intérprete para auxiliá-la nesses momentos. Para Garcia e Wei (2014), a translanguagem em escolas não apenas cria a possibilidade de que estudantes bilíngues usem todo o seu repertório linguístico e semiótico para dar sentido, mas também que os(as) professores(as) tomem isso como uma prática pedagógica legítima.

A translanguagem transgride e desestabiliza as hierarquias linguísticas e, ao mesmo tempo, expande e estende práticas que são tipicamente valorizadas na escola e no mundo cotidiano de comunidades e lares (GARCIA; WEI, 2014). Esses usos linguísticos estão intimamente relacionados às demais práticas de sala de aula em que trazer os conhecimentos que os(as) alunos(as) já possuem, assim como a língua utilizada em outros contextos fora da escola, amplia as possibilidades criativas e de reconstrução de conhecimentos.

A seguir, descreve-se uma atividade realizada pela professora na qual é possível perceber a criticidade com que alguns temas são trabalhados em sala de aula na escola indígena.

No dia 6 de setembro, data que antecedia o dia em que é comemorado o Dia da Independência do Brasil, toda a escola estava se preparando para as homenagens que seriam realizadas no dia 7 de Setembro. Em uma das aulas, a professora do 3º ano pergunta às alunas se elas têm saia comprida em casa, para usarem no dia seguinte durante a apresentação. Uma das alunas diz que não tem, e a professora pergunta a outra se ela tem “mokoï ou peteï”¹⁷, ela responde que “mokoï”, e a professora pergunta novamente: “Mokoï? Para emprestar para a Carmen”¹⁸?. A aluna faz sinal de afirmação com a cabeça. A professora então diz para ela não esquecer de trazer no dia seguinte, uma para ela e uma para a colega. As saias seriam usadas durante a apresentação da Dança do Xondaro, conhecida como Dança dos Guerreiros na cultura Mbya Guarani.

A professora busca sempre que possível trazer os elementos da cultura Mbyá Guarani para dentro da prática escolar, como uma forma de valorizar as manifestações culturais e fortalecer as tradições da comunidade.

Durante a aula que antecedia o recreio, no dia 6 de setembro de 2019, enquanto passava um pequeno texto da disciplina¹⁹ de História²⁰ no quadro, a professora pede para uma das alunas não esquecer de chamar seu pai no intervalo, para conversar com a professora. A aluna demonstra certa preocupação, e então a professora diz para ela que não precisa ficar com medo porque não é “mbopi”²¹. Assim, no intervalo, a professora é chamada na sala dos professores para conversar com o pai da aluna que veio até a escola para conversar com ela. O motivo para que a professora chamasse o pai da aluna foi para que ele pudesse dar seu depoimento sobre o que significa para ele,

¹⁷ “duas” ou “uma”.

¹⁸ Nome fantasia utilizado para conservar o anonimato da aluna.

¹⁹ À época da pesquisa o então chamado “componente curricular” ainda era articulado como “disciplina”.

²⁰ A razão de grande parte dos dados apresentados referirem-se à disciplina de História ocorre em razão de coincidirem com os dias em que era possível que eu realizasse a pesquisa de campo, às quintas e sextas-feiras.

²¹ Um castigo.

e para os Mbyá Guarani, o dia 7 de Setembro, Dia da Independência. A conversa com o pai da aluna se estendeu até parte da aula subsequente ao recreio.

Dessa forma, ela demonstra aos(às) alunos(as) que, o Dia da Independência, ainda que seja uma data que contradiga o significado de independência em relação aos povos originários, os quais eram independentes antes da chegada dos colonizadores, deve ser ressignificado e utilizado para demonstrar a força dos guerreiros Mbyá Guarani juntamente com outros povos originários.

Conforme relato da professora, em uma conversa informal, mais do que ensinar sobre o significado do Dia da Independência para as crianças, é importante ouvir a comunidade sobre o que essa data significa para eles enquanto povo indígena. Durante nossa conversa, a professora comentou que acha importante o fato de eles poderem escolher participar ou não do desfile de 7 de Setembro que acontece no centro da cidade, algo que antes vinha sendo imposto aos(às) alunos(as) todos os anos.

De acordo com o que me contou a professora, esse seria o primeiro ano em que as crianças não participariam do desfile do Dia da Independência no centro da cidade. Em vez disso, fariam suas homenagens na própria escola, no Galpão, local onde os eventos da escola costumam acontecer junto com a comunidade escolar. Essas homenagens internas à escola seriam uma forma de ressignificação dessa data. Conforme Paulo Freire (2015), ensinar exige essa criticidade e não passividade em relação às coisas dadas como fatalidade.

Nesse sentido, a professora da turma teve a iniciativa de redigir um texto em que expõe o que o Dia da Independência significa de fato para os povos indígenas. Para isso, coletou o depoimento de dois moradores da comunidade, um é o pai de sua aluna, mencionado anteriormente, e o outro trabalha na escola como professor-intérprete. Utilizando trechos das falas deles, a professora montou um texto (re)contando a história sobre o dia em que supostamente o Brasil teria se tornado um país independente.

O pai da aluna falou²² da importância de as crianças, apesar de ainda pequenas, crescerem conscientes do estado permanente de resistência dos povos indígenas. Para ele, o dia 7 de Setembro é, na verdade, um dia comum, um dia comum de luta e de resistência. O membro da comunidade guarani explicou que o Dia da Independência foi para eles, os povos originários, uma nova forma de escravização, escravização ao sistema que foi se instalando a partir de então. Segundo o pai da aluna, é importante usar essa data para refletir sobre a situação das populações indígenas e também para mostrar que os povos indígenas ainda resistem à dominação do colonizador. Conforme ele explicou à professora, o Estado brasileiro e as pessoas em geral falam em inclusão dos indígenas à

²² Durante a conversa entre o pai da aluna e a professora, eu pude estar presente.

sociedade e até em pluralidade, mas questiona: “que inclusão é essa que só atinge um lado? Que tipo de inclusão é essa em que os indígenas têm que aprender o português, mas o resto não aprende língua indígena?” Essa inclusão na prática apaga singularidades de diferentes povos/etnias/grupos/comunidades indígenas.

A seguir, segue um trecho do texto redigido:

Mas o que se entende por Independência quando se trata dos povos originários?

A chegada dos portugueses marcou o início de uma grande luta para os povos indígenas, o início de uma trajetória de luta e resistência. O dia da Independência do Brasil, apesar de ser uma data comemorativa para a sociedade não indígena, foi o começo de uma nova forma de escravidão para o nosso povo. A partir desta data iniciou-se a luta pela manutenção de nossos direitos e a resistência contra o sistema que foi instaurado.

Apesar de aprisionados ao nosso próprio território, continuamos lutando e resistindo a qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência.²³ (OLIVEIRA, 2021).

Paulo Freire (2015) pontua a necessidade da prática de escuta no fazer docente. Para o autor, somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele(a), mesmo que às vezes precise falar a ele(a), e aprende verdadeiramente a transformar seu próprio discurso. Durante todo o momento de observação, as práticas educativas da professora voltaram-se ao diálogo entre os conhecimentos guarani e os conhecimentos escolares, sem que houvesse uma supervalorização de um em detrimento do outro.

Ação educativa como prática política e democrática

Ainda sobre as homenagens do dia 7 de Setembro, a professora do 3º ano, em conversas durante os intervalos, informou-me que essa mudança ocorreu em razão da troca de direção da escola. Segundo a professora, essa nova gestão permitiu e incentivou que a comunidade decidisse como seriam feitas as celebrações. Podemos observar nessas práticas a ação educativa sendo efetivamente política e democrática, não só na turma da professora, mas também a partir da gestão da escola, uma vez que não se deixa “aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 1997, p. 28). A prática educativa que se faz política, segundo Paulo Freire (1997) é aquela que, lidando com o processo de conhecer, interessa-se em possibilitar tanto o ensino de conteúdos quando à conscientização das pessoas.

Em se tratando do que foi narrado na seção anterior, a professora utiliza o saber e o senso crítico de um membro da comunidade, para, a partir de suas

²³ O texto integral encontra-se publicado como anexo em meu trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2021).

experiências de vida sobre a data, ressignificar algo que anteriormente era simplesmente dado como certo para a comunidade à qual os(as) estudantes pertencem. Tratava-se apenas de um desfile sem propósitos para a comunidade, uma exibição que não fazia sentido para aqueles(as) alunos(as), pois o processo de independência foi algo que trouxe ainda mais sofrimento e aprisionamento para as comunidades indígenas do país.

A transformação da realidade ocorre, segundo Paulo Freire (2005), através da práxis, isto é, da reflexão e da ação dos homens sobre o mundo. Desse modo, a transformação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, que toma uma única cultura como verdadeira, para que objetivando-a atuem sobre ela para superá-la (FREIRE, 2005). Dito isso, no dia 7 de Setembro, as homenagens foram, para além de seu significado habitual – a independência do Brasil em relação à Portugal –, uma forma de conscientização sobre a representação dessa data para aqueles que já estavam aqui antes de os portugueses chegarem, para os que eram independentes antes da invasão de seus territórios ou do “grito do Ipiranga”. Esse é um modo de demonstrar que a data em que é comemora a independência do país foi, na verdade, a atribuição de um novo termo dado à escravização de certos corpos.

Conforme Paulo Freire (1993), só é possível trabalhar em favor das classes populares quando se trabalha **com** elas, abordando com respeito seus sonhos, desejos, medos, frustrações, tristezas, alegrias. A questão, segundo o educador, não está em explicar às massas a situação real na qual se encontram, mas em dialogar **com** elas para que tomem consciência da situação de opressão na qual se encontram (FREIRE, 2005). A seguir, descreve-se, brevemente, sobre as celebrações que ocorreram no dia 7 de Setembro na escola.

Na manhã do dia 7 de Setembro houve momentos para celebrações costumeiras direcionadas à Pátria e à bandeira e respeito ao Hino Nacional; mas, principalmente, refletiu-se sobre onde estavam, onde estiveram e onde estão os povos indígenas em relação à nação brasileira; falou-se sobre a destruição das matas, das florestas, das águas, da fauna, ameaçadas diariamente; sobre o que esperar do futuro; e o país que se quer construir.

Em relação às homenagens preparadas pela professora da turma de 3º ano, juntamente com sua outra turma, o Pré-II, houve a leitura do texto montado por ela com os depoimentos dos membros da comunidade por um aluno de uma das turmas de Magistério da escola e, em seguida, os(as) alunos(as) das duas turmas da professora (3º ano e pré-escolar) realizaram a Dança do Xondaro (Dança dos Guerreiros Mbyá Guarani) que simboliza a força e resistência do povo Guarani, enquanto cantavam ao som de um violão, um violino e um chocalho.

Um dos cartazes produzidos para o referido Dia da “Independência” é apresentado na figura abaixo.

Fig. 4: Cartaz produzido para o dia 7 de Setembro na escola



Fonte: Arquivo de uma das orientadoras pedagógicas da escola (2019).

Conforme pontua Paulo Freire (1997), as lutas de classes existem de modo muitas vezes latente, expressando-se de diferentes formas, em seus corpos, suas linguagens e suas culturas. “Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade.” (FREIRE, 1997, p. 48) Para o pedagogo, não é possível que uma ação político-pedagógica seja organizada sem que as resistências populares sejam seriamente levadas em consideração.

As ações da professora mostram-se como verdadeiras intervenções democráticas, caracterizadas por Paulo Freire (1997) como aquelas que só são possíveis quando o(a) educador(a) estabelece uma relação com os(as) educandos(as) no contexto maior do que o da sala de aula, isto é, em que os(as) educandos(as) vivem sua cotidianidade.

No caso em específico das crianças da comunidade, seu cotidiano está ligado ao estado constante de resistência em que se encontram ao poder dominante do Estado. A prática democrática é, sobretudo, libertadora e considera a conscientização das massas populares para um enfrentamento ao estado hegemônico e às situações de opressão a que foram e são submetidas, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a espoliação, tornando-se sujeitos da transformação política da sociedade (FREIRE, 1997).

Considerações finais

Conforme pontuam Garcia e Wei (2014), os programas de educação bilíngue devem ajudar os(as) alunos(as) a se tornarem extremamente conscientes no sentido freiriano e desenvolver ferramentas de envolvimento com as relações entre linguagem e poder, a fim de transformar suas possibilidades futuras, ao mesmo tempo em que deve ensinar os(as) alunos(as) a comandarem as práticas linguísticas das sociedades dominantes, a fim de se envolverem na transformação da sociedade.

Uma prática docente voltada à transformação social não se priva à simples transferência dos conteúdos tomados como únicos conhecimentos de mundo; nas condições de verdadeira aprendizagem, os(as) sujeitos constroem e reconstróem o saber ensinado, ao lado do(a) educador(a), igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2015).

Referências

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!:** desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. **Bauman e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. **Ethnographic fieldwork: A beginner's guide.** Bristol: Multilingual Matters, 2010.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching.* Institute for Research on Teaching, 1985.

ESCOLA INDÍGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL TÉKOA MARANGATU. **Projeto Político Pedagógico.** Imaruí – SC, 2019. Secretaria de Estado da Educação. 19^o Gerência Regional de Educação. [.doc]. (Acesso restrito).

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** In: A importância do ato de ler: em três artigos. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. 3. ed. (Coleção questões da nossa época, v.23).

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, São Paulo, vol.31 n. especial, ago. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2019. Acesso em: 13 fev. 2019.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging and education. *In: Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 63-77.

GUEROLA, C. M. “**Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena**”: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100529>. Acesso em 16 mar. 2019.

GUEROLA, Carlos Maroto. “**Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui**”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. 2017. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177785>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. Tradução de Tadeu da Silva; Guracira Lopes Louro.

IHERING, Hermann Von. A questão dos índios no Brasil. **Revista do Museu Paulista**, vol. VIII, 1911, p. 112-141. Disponível em:

<http://www.etnolinguistica.org/biblio:ihering-1911-questao>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 115-138.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil Meridional: séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 475-498. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/hist%3Ap475-498/p-475-498_Monteiro_Os%20Guarani_e_a_historia_do_Brasil_meridional.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, Beatriz de. **Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de educação escolar indígena Guarani Mbya**. 2021. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,

Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231198>. Acesso em: 26 mar. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. (Tradução de Almiro Pisetta). p. 21-45.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a sua importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986, 508 p.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de língua brasileira de sinais**: um estudo sobre as identidades. 2006. (Dissertação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em:

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975, 92 p.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.