

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O PAPEL DO INTÉRPRETE GUARANI-PORTUGUÊS: POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE ROLE OF THE GUARANI- PORTUGUESE INTEPRETER: TOWARDS A CRITICAL PERSPECTIVE

Beatriz de OLIVEIRA¹
Cristine Gorski SEVERO²

RESUMO: Este texto investiga o modo como uma escola indígena localizada em uma comunidade indígena da etnia Guarani Mbya no sul do Brasil busca promover uma educação intercultural e bilíngue, por meio da atuação de “professores intérpretes”, designação utilizada pela própria comunidade. O contexto de pesquisa envolve uma escola indígena na qual o corpo docente é formado majoritariamente por professores não indígenas que atuam em parceria com professores intérpretes indígenas. Os dados foram gerados por meio de observação participante e de entrevistas formais e informais com membros da comunidade escolar. Argumentamos que a presença de professores intérpretes em sala de aula tem sido crucial para que a escola promova uma educação escolar intercultural e bilíngue, pois esse formato possibilita um diálogo crítico e criativo entre os saberes da cultura hegemônica ocidental e os saberes da cultura Guarani Mbya. Ao reconhecer a importância do intérprete indígena na esfera educacional, o artigo visa contribuir com as políticas de profissionalização dessa atividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena. Educação escolar indígena. Intérprete guarani-português. Interculturalidade.

ABSTRACT: This text investigates how an Indigenous school located in a Guarani Mbya Indigenous community in Southern Brazil promotes intercultural and bilingual education, through the presence of “interpreters Guarani-Portuguese”, a notion that is used by the community. In such Indigenous school the teaching staff is constituted mainly by non-Indigenous teachers and, therefore, makes use of interpreting teachers who mediate the relation between the school and the Indigenous community. The data were generated through participant observation and formal interviews with members of the school community. We argue that the presence of teachers-interpreters in the classroom has been crucial for promotion of intercultural and bilingual school education, by creating condition to a rich, critical and creative dialogue between Western hegemonic culture and the Guarani Mbya culture. By recognizing the importance of the indigenous interpreter in the educational sphere, the article aims to contribute to the professionalization policies concerning this activity.

KEYWORDS: Indigenous education. Indigenous school education. Guarani-portuguese interpreter. Interculturality.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC. E-mail: b.oliveiralp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2091-5254>. Bolsista CAPES.

2. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC. E-mail: crisgorski@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2758-6668>.

Introdução

Escola e língua são dois conceitos que se mesclam historicamente. Questões sobre em que língua ensinar ou qual língua ensinar na escola percorrem discussões e práticas de escolarização. Em se tratando de escolas localizadas em comunidades indígenas, esse tópico se torna especialmente delicado, dado que se trata, muitas vezes, de contextos multilíngues e multiculturais. Este artigo visa investigar o modo como uma escola indígena localizada em uma comunidade indígena da etnia Guarani Mbya, situada no litoral centro-sul catarinense, busca promover um ensino intercultural e bilíngue através da atuação de “professores intérpretes” indígenas, designação utilizada pela própria comunidade. Importante frisar que o papel de professores intérpretes indígenas visa dar sustentação ao bilinguismo fortemente presente na comunidade, garantindo a presença consistente e contínua da língua guarani – na sua relação com a língua portuguesa – como língua de instrução na esfera escolar. Este artigo busca valorizar o estatuto do intérprete guarani no contexto institucional escolar, com vistas a contribuir com políticas de reconhecimento profissional dessa atuação³.

Atentamos, evidentemente, para a distinção entre escola e educação, evitando reduzir o processo de educação indígena – com suas próprias formas de ensinar – a uma visão escolar (MAHER, 2006; D’ANGELIS, 1999; MELIÁ, 1999). Compreendemos que o processo de escolarização formal dos indígenas feito por professores indígenas remonta aos anos 1970, culminando com o surgimento de Programas de Formação de Professores Indígenas nos anos 1980 e 1990⁴, gerenciados por secretarias estaduais. Nesse percurso histórico de legitimação dos professores indígenas, o papel de “monitores bilíngues” – herança das práticas evangelizadoras e alfabetizadoras levadas a cabo por grupos religiosos e pelo *Summer Institute of Linguistics* – foi atribuído aos indígenas que “mediavam” o processo de aprendizagem centrado na língua portuguesa, geralmente submetendo os monitores às instruções dos professores não-indígenas (MONTE, 2000). Neste artigo, consideramos que o professor intérprete guarani-português não segue a mesma lógica de submissão dos antigos monitores bilíngues, se inscrevendo de modo ativo no processo de negociação de sentidos e na manutenção de práticas bilíngues no contexto escolar. Essa agentividade se evidencia na resposta oferecida pela escola à ausência dessa categoria – intérprete – formalizada nas diretrizes oficiais: os

3. Algumas iniciativas com respeito ao reconhecimento do papel do intérprete indígena tem se mostrado proeminentes. Dois exemplos recentes que podem ser destacados aconteceram em Roraima, estado marcado pela cooficialização de duas línguas indígenas, Wapixana e Macuxi, em dois de seus municípios, Bonfim e Cantá. Uma dessas iniciativas diz respeito ao “Encontro de Professores e Intérpretes de Línguas Indígenas de Roraima”, que ocorreu em dezembro de 2020 em sua terceira edição (<https://epilirrufrfr.wixsite.com/3oencndeprofteinterp>). E a outra iniciativa refere-se ao Curso de Formação Básica de Intérprete de Línguas Indígenas de Roraima, que aconteceu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021 (<https://ufrfr.br/ultimas-noticias/6730-curso-de-formacao-basica-de-interprete-de-linguas-indigenas-recebe-inscricoes-ate-16-01>).

4. De forma geral, a formação professores indígenas visa “preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem” (MAHER, 2006, p. 24).

intérpretes foram contratados sob a categoria de “orientação pedagógica”, o que sinaliza para o papel influente desse profissional. Atentamos que a atuação do professor intérprete foi usada como estratégia por uma comunidade Guarani onde os significados simbólicos vinculados à escola e à educação são claramente demarcados.

Este texto é fruto de pesquisa de campo com abordagem etnográfica⁵ realizada durante os meses de agosto a outubro de 2019. O contexto de pesquisa envolve uma escola indígena localizada em uma comunidade TI 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 Gasoduto Bolívia-Brasil. Quando foi fundada, a aldeia era composta por 6 famílias guarani, atualmente, 45 famílias residem na comunidade, totalizando, aproximadamente, 200 pessoas.

Para uma visão panorâmica da realidade da educação escolar indígena no Brasil, conforme pontua Alencar (2018), é preciso reconhecer que os censos educacionais realizados pelos órgãos governamentais no país não são capazes de gerar informações suficientes sobre a realidade das escolas indígenas no que diz respeito ao ensino intercultural e bilíngue (ALENCAR, 2018). Exemplificando, sequer são mencionadas as especificidades dessas escolas, quanto às disciplinas ofertadas que têm como foco o ensino das culturas e das línguas indígenas, a forma como estão organizadas e os profissionais que nelas atuam (ALENCAR, 2018). Acrescenta-se a esse quadro a falta de informações referentes aos profissionais intérpretes que atuam nessas instituições, suas especificidades e atribuições. Sendo assim, este artigo visa dialogar com o contexto da educação escolar indígena, com foco na atividade de interpretação levada a cabo pelos próprios indígenas, contribuindo para uma compreensão sobre as diferentes práticas pedagógicas e interculturais usadas pelas comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Uma breve revisão de diretrizes oficiais nos mostra que desde a promulgação da Constituição Federal brasileira de 1988 são asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). De igual modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394), de dezembro de 1996, documento que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, reafirma esse direito, acrescentando que cabe ao Sistema de Ensino da União, juntamente com as agências federais de fomento à cultura, a assistência e o desenvolvimento de programas para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Já o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, enfatiza a importâncias de uma perspectiva intercultural, bilíngue e diferenciada, com base em um currículo específico e o mais próximo possível da realidade vivenciada pela comunidade indígena, integrando os conhecimentos culturais

5. Os dados e as discussões apresentados neste trabalho são parte de um projeto de mestrado que contempla pesquisa de campo na referida escola, o qual obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) com emissão de parecer sob o número 3.556.865.

da etnia aos saberes universais (BRASIL, 1998). Essas determinações legais ajudam a configurar as políticas linguísticas de Estado que asseguram às comunidades indígenas o uso e a promoção de suas línguas no âmbito da educação escolar. Importante, nesse contexto, é o conceito de interculturalidade, pois ele acena para o papel desempenhado pela agentividade indígena na construção de seus modelos pedagógicos.

Sucintamente, nos alinhamos a uma visão crítica sobre a interculturalidade, que pontua o papel da dupla modernidade-colonialidade na produção de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema-mundo capitalista (WALSH, 2009). Essa forma de controle e de exclusão hoje se esconde atrás de um discurso (neo)liberal multiculturalista, que celebra de maneira acrítica a diversidade e a inclusão, mascarando o projeto hegemônico intrínseco e promovendo uma espécie de re-colonialidade (WALSH, 2009). Tem-se, assim, um tensionamento entre duas orientações políticas em torno da interculturalidade: i) como efeito das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social; ii) como efeito da dinâmica global de poder, fundada na lógica do capital e mercado (WALSH, 2010). A visão crítica adotada por nós também reflete sobre o papel da escola como um instrumento que tem contribuído historicamente para a reprodução de relações de subordinação, legitimadas pelo amparo do Estado e, assim, servindo a projetos de regulamentação e padronização (WALSH 2009 *apud* LÓPEZ, 2013). Conforme observado em Oliveira (2018), muitas vezes os próprios órgãos encarregados de oferecer suporte às escolas indígenas, quanto ao atendimento de suas especificidades, reforçam racionalidades tecnocráticas e instrumentais.

Neste artigo, adotamos a designação “professores intérpretes”⁶ em referência ao modo como esses profissionais são intitulados pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu, onde a pesquisa foi realizada, localizada dentro de uma comunidade com Terra Indígena (TI) regularizada, no Município de Imaruí – SC. Ainda sobre essa designação, observou-se que tanto os estudantes quanto o(a)s demais funcionários(as) da escola se dirigem aos intérpretes da escola como sendo “bilíngues”⁷. A nomenclatura “professor intérprete” anunciada no documento da escola alega um certo *status* para esse profissional no contexto da EIEF

6. No decorrer do artigo, usamos de forma intercambiável os termos “professor-intérprete” e “intérprete” para designar esse papel atribuído aos indígenas em contexto escolar. O artigo busca dar visibilidade ao papel do intérprete indígena, legitimando essa atuação para outras esferas institucionais. Compreendemos que as políticas multilíngues devem ser acompanhadas de políticas de interpretação consistentes e que valorizem, também, a atuação profissional do intérprete indígena. Agradecemos à parcerista por essa importante observação sobre a designação do termo “professor intérprete”.

7. Sobre a relação entre bilíngue e intérprete, essa diferenciação pode ocorrer por meio do grau de ‘profissionalismo’ que se atribui à prática de interpretação. Conforme Pöchhacker (2004), grande parte da literatura sobre interpretação pressupõe um certo *status* profissional do intérprete, isto é, o tratamento não marcado de “interpretação” pressupõe um “profissional”. Caso contrário, a interpretação pode ser identificada como “leiga” ou “natural” e os agentes que desempenham essa tarefa são reconhecidos como “bilíngues” (PÖCHHACKER, 2004). Entretanto, ainda segundo Pöchhacker (2004), os critérios que definem quem é ou não profissional não são rígidos e dependem da especificidade da realidade social, política e econômica em que esses agentes se encontram. Infelizmente, pesquisas mais consistentes sobre a formação de intérpretes indígenas ainda são escassas na esfera acadêmica, quando comparadas com a formação de intérpretes de Libras (ver dos Santos 2020, na presente edição da revista Travessias Interativas).

Tekoá Marangatu. Além disso, a despeito de grande parte da comunidade ser referida como bilíngue, note-se o uso local do termo *bilíngue* para designar a atuação do intérprete. Veremos, mais adiante, como essa prática bilíngue opera a partir da perspectiva do intérprete guarani. As discussões apresentadas ao longo deste artigo de baseiam em observações de campo referentes à atuação dos professores intérpretes em sala de aula e em outras atividades escolares, bem como em entrevistas formais e informais realizadas com membros da comunidade escolar. As entrevistas informais são conversas não planejadas que ocorreram em diversos momentos e com diferentes pessoas durante todo o período de observação. Já as entrevistas formais foram realizadas com quatro pessoas da comunidade: Xondaro⁸, Jetyju, Papá e Xejaryi⁹.

O artigo está organizado em três partes. Inicialmente, apresentam-se informações sobre a organização da escola, atentando para a visão dos membros da comunidade sobre *educação indígena* e *educação escolar*; na sequência, enfoca-se a perspectiva do professor intérprete, com ênfase na prática de interpretação que constitui a escola bilíngue; por fim, discorreremos sobre a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos guarani, considerando a dimensão intercultural.

1. Os Guarani Mbya e a educação (escolar)

Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu, inaugurada em setembro de 2002, desde o primeiro ano de fundação da aldeia, a escola já se fazia necessária, pois havia o desejo da comunidade de que as crianças aprendessem a *ler e a escrever na língua portuguesa e na língua materna*. Esse interesse da comunidade integrava uma estratégia de fortalecimento da resistência Guarani, como forma de aprofundar o conhecimento sobre a própria cultura e a cultura de outros povos indígenas e não indígenas, e, principalmente, com fins de conhecer os próprios direitos (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019). Percebemos como o objeto da educação escolar indígena é claramente delimitada no documento.

A escola iniciou suas atividades em março de 2003, atendendo alunos das 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental, sendo ampliada uma série a cada ano. No ano de 2011, foi incluída também uma turma de Educação Infantil, para atender às mães que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém a fim de frequentarem, elas mesmas,

8. Visando assegurar o anonimato dos participantes desta pesquisa, adotamos o uso de codinomes, escolhidos por eles próprios a fim de que possam se reconhecer no texto escrito. Essas nomenclaturas possuem significados particulares na língua materna dos entrevistados. Exceto no caso da anciã da aldeia, Xejaryi, pois o codinome escolhido para representá-la é o nome pelo qual comumente os moradores da aldeia se referem a ela quando conversam entre si.

9. Em relação ao perfil dos entrevistados, Xejaryi é uma das anciãs e principais conselheiras da aldeia; Papá e Jetyju são orientadores do projeto Casa da Cultura; e Xondaro é professor intérprete.

as aulas. Por último, em 2017, foi implantado o Curso de Magistério (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019). Atualmente, a escola conta com alunos da Creche (com idade a partir de 6 meses), do Pré-escolar, do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA) e do Curso de Magistério, 1º ao 4º ano. A escola busca integrar ao seu Projeto Político-Pedagógico os interesses e particularidades próprios da comunidade, conforme se lê abaixo:

A escola está inserida dentro das condições sociais, políticas, econômicas, culturais e linguísticas da aldeia, respeitando suas crenças, costumes/hábitos.

Todos os alunos que hoje estão matriculados na escola são da etnia Guarani, que em geral acreditam no Deus Nhanderu Tupã. Têm como principais instrumentos a casa de reza (OPY), língua, costumes, crença e a tradição. Algumas crianças são oriundas de aldeias dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e também da própria comunidade Guarani. (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019, p. 9).

Em relação aos(as) professores(as), a maioria são não indígenas, sendo reservadas aos professores indígenas as disciplinas de Língua Materna, oferecidas no Pré-escolar I e II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, e no Magistério, etapas 1 e 2; e de Arte Guarani, oferecida nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano (EIEF TEKOÁ MARANGATU). Entretanto, há incentivo para que os próprios Guarani lecionem as aulas das demais disciplinas na escola, por isso a implantação do Curso de Magistério. Em vista da atuação de professores(as) não indígenas, em cada uma das turmas há um professor ou professora intérprete, que acompanha todas as aulas/disciplinas fazendo a mediação entre os professores não indígenas, falantes de português, e os alunos, que têm o guarani como língua materna. Nas turmas do 1º ao 5º ano, esses professores intérpretes lecionam as aulas da disciplina de Língua Materna.

Sobre os(as) professores(as) não indígenas, conversas/entrevistas com os membros da comunidade revelaram que a presença desses(as) professores(as) lecionando as aulas da grade comum escolar – diferentemente do que vêm acontecendo em outras escolas indígenas em que a presença de professores da própria aldeia lecionando tem se tornado uma preferência – é uma escolha coletiva da comunidade. Segundo os membros entrevistados, há uma clara diferenciação entre a educação escolar e a educação indígena. Para a comunidade local, educação está atrelada a aspectos morais e éticos: significa entender o que pode e não pode, o que deve e não deve, ter respeito pelos outros e pelos mais velhos, e formar os sujeitos moralmente. Já a educação escolar é vista como a educação de fora, que forma um profissional. Segundo Jetyju, professor

orientador do projeto Casa da Cultura¹⁰, a educação escolar ensina para fins de profissionalização, como se as pessoas fossem um equipamento, uma máquina, diferente da educação indígena:

Porque na verdade a educação não é isso, a educação em si é ter respeito, é... falar sempre com calma, não se estressar, respeitar a natureza, rio, deuses. Então é isso, a educação é a vida, é viver, isso é viver, modo de..., é tudo, porque Deus colocou isso pra nós. Mas só que como somos ser humano e muito inteligente, e raciocínio, e a partir do momento que entra dinheiro e essas coisas, bem material, aí a gente confundiu. Aí como nós indígenas, nós temos que levar bem forte os dois conhecimentos, o que é nosso, o conhecimento indígenas e o conhecimento não indígena porque a gente tá no meio agora. Queira ou não a gente tem que estudar também pra ter uma formação [...] (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Os membros da comunidade entrevistados esclareceram que a comunidade vê a escola como um meio importante de acesso aos conhecimentos de fora, não indígenas, e apontam que é necessário conhecer e aprender bem o português, a escrita e os conhecimentos dos não indígenas para se defender e poder sustentar seus próprios interesses, uma vez que as necessidades indígenas hoje são outras. Conforme pontuou Jetyju acima, por estarem vivendo entre as duas culturas, os indígenas precisam dos dois conhecimentos. Por isso, confiam aos professores não indígenas essa educação formal, que é de fora; e aos membros da comunidade, aos mais velhos e à própria família, os conhecimentos guarani, passados em casa e na Opy, conforme percebemos no relato abaixo:

Então é isso, a partir do momento que o povo indígena, ou seja aqui, aceitou a escola não é porque a gente não tinha educação, conhecimento, é pela necessidade e pela precisão da comunidade, da família e tudo. Porque se a gente continuar sem estudo a gente não vai ter como se defender, ou trabalhar, ou ter diploma, ou falar. Na verdade essa aldeia é a única aldeia que mantém cem por cento a língua, característica, tudo, tem ainda o pajé, curandeiro, parteira, tem tudo aí, algumas aldeia já não tem mais isso. Então, a gente aceitou a escola é mais pra isso. Pra aprender a língua português, escrever bem, é..., e depois ou futuramente como agora a gente já tem também algum funcionário indígena dentro da comunidade (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Segundo Jetyju, aceitar a escola dos não indígenas na aldeia não significa que os Guarani antes da escola não tivessem educação indígena. Percebemos aqui como o conceito de interculturalidade crítica, que problematiza as relações de poder inscritas nos

10. Projeto de fomento e valorização da cultura indígena, através do qual a escola recebe visitas de pessoas de fora e de outras escolas. Nesses momentos, a comunidade faz apresentações do coral de crianças que cantam os cantos tradicionais guarani, desenvolve rodas de conversa, realiza trilhas ecológicas com os visitantes, bem como expõe e vende os artesanatos que são produzidos na aldeia (EIEF TEKOA MARANGATU).

modelos funcionais de valorização das culturais, coloca-se estrategicamente. Percebemos que a diferenciação entre educação escolar e educação guarani, pela comunidade, coloca em tela o reconhecimento da dimensão das relações de poder e do modo como os saberes são socialmente valorados e feitos circular. Essas questões surgem continuamente na prática do professor intérprete, cujo desafio é manter um diálogo e uma negociação entre os sentidos e saberes locais e escolares com a visão guarani.

Ainda com relação à atuação de professores não indígenas na escola, o professor intérprete Xondaro esclarece que se trata de um meio para os guarani aprenderem o modo como esses saberes não indígenas operam para, depois, eles mesmos poderem ensinar, atentando para as concepções diferentes sobre o mundo:

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 juruá¹¹ né, porque o guarani pode até ter conhecimento tanto, mas tem que aprender primeiro, enquanto não tá aprendendo a gente tem que trabalhar junto (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Conforme aponta Xondaro, a comunidade optou por investir no trabalho em conjunto com os professores não indígenas, como uma maneira de acesso aos conhecimentos da cultura não indígena e de formação dos próprios professores intérpretes, bem como dos estudantes do Curso de Magistério, alguns dos quais atuam, também, nas salas de aula como professores intérpretes no contraturno. Trata-se de um uso estratégico em que o professor intérprete, ao mesmo tempo em que “assimila” os saberes escolares não indígenas, atua na maneira como esses saberes serão interpretados e ensinados, não apenas na língua guarani, mas em diálogo com a visão de mundo indígena. Registre-se que não se trata de uma assimilação passiva, mas de uma compreensão ativa, que oferece uma resposta, um posicionamento valorativo e axiológico do professor intérprete: “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929, p. 135). Veremos como esse processo ativo de negociação de sentidos opera.

11. Refere-se aos não indígenas, ou ao homem branco, como chamam alguns.

2. Sobre a interpretação e a sala de aula

Em relação ao papel do professor intérprete, conforme Bahadir (2004 *apud* Pinheiro, 2014), para que possa haver transmissão dos conhecimentos de uma língua para outra é necessário que o intérprete analise e reflita sobre as culturas envolvidas. Por isso, historicamente, os intérpretes de línguas indígenas precisam se envolver com ambas as culturas em que atuam (PINHEIRO, 2014). Santos (2006), em sua pesquisa sobre os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, afirma que a interpretação requer do intérprete o conhecimento de especificidades culturais e linguísticas, como: costumes, expressões, representações sobre as diferentes formas de compreender a sociedade, palavras adequadas para certas situações etc.

Do ponto de vista do professor intérprete guarani, segundo Xondaro (em entrevista de 26/09/2019), não basta transferir o conhecimento de uma língua para outra, pois o conhecimento construído ou transmitido em uma determinada língua-fonte (ou cultura-fonte) precisa receber um tratamento, isto é, uma abordagem reflexiva, para ser expresso na chamada língua-meta (ou cultura-meta), de modo que faça sentido. Em outras palavras, “[...] o ato interpretativo não é uma simples transferência linguística, é sim um ato de tradução cultural ...” (SANTOS, 2006, p. 99). Reconhecemos a habilidade não apenas técnica, mas política e cultural, dos intérpretes Guarani no contexto escolar indígena.

Isso significa dizer, que o intérprete precisa, além de conhecimentos linguísticos, apresentar competência cultural e intercultural. Conforme Pinheiro (2014), é importante que intérprete adquira vivências e trocas interculturais com os sujeitos falantes das línguas envolvidas, o que se torna requisito para que um papel ativo na dinâmica comunicacional se cumpra. Desse modo, ambos os saberes precisam ser combinados, comparados ou complementados. Além disso, no que se refere à educação intercultural, para Xondaro, ela acontece quando conhecimentos de diferentes culturas caminham juntos, um ao lado do outro. Sobre essa relação entre culturas, para Delisle e Woodsworth (1998, p. 202), os tradutores, e de igual maneira os intérpretes, cruzam e esmaecem as fronteiras entre os valores culturais estrangeiros e aqueles de sua própria sociedade, de modo que “essas fronteiras são mais fluidas e menos circunscritas do que se pensa.”

Mais especificamente sobre a ideia de educação intercultural e bilíngue, para Xondaro – na direção de uma formação pluriepistêmica (SOUSA SANTOS, 2010) –, parte-se da ideia de que tanto os conhecimentos guarani quanto os não indígenas devem estar presentes na sala de aula. Veremos um pouco sobre a atuação e o trabalho que Xondaro realiza sobre sua prática de interpretação:

Como eu tô trabalhando ali com a professora não indígena, ela tá dando a aula lá do jeito que ela estudava antes né, tá repassando, então eu vou ter que trabalhar tudo elas de novo pra traduzir esses..., o trabalho que ela tá dando. Depois desse

daí, qual que é a visão guarani, daí vou ter que estudar de novo na língua guarani, conhecimentos em guarani, depois pra traduzir o trabalho dela, como é a visão daquela guarani que vê, como é que os juruá tão vendo né. Como desses de ciência, de astros né. Tem o mundo, e o sol e a lua. Na visão, nos conhecimentos indígenas, sol e a lua é pessoa, é gente, é deus, que tem vida. Entendeu? Mas na visão dos não índio é uma estrela grandão que tá aquecendo essa terra, e a lua é uma pedra que o sol clareia, do sol bate na lua e acende ela e faz luz assim, é uma pedra. Mas só que nos conhecimentos indígenas é pessoa, gente que tem vida, ela que tá dando vida pra nós e é assim. E ai tem que trabalhar tudo isso aí pra repassar né (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Note-se uma reelaboração por parte do professor intérprete de conceitos apresentados pela professora não indígena, não como forma de suprimir, mas como uma maneira de complementar as informações e rerepresentá-las aos(as) alunos(as) de forma que faça sentido no contexto cultural em que esses sujeitos de encontram. Para Pöchhacker (2004), a interpretação exige que em determinados momentos algumas explicações adicionais sejam fornecidas, ou ajustes feitos, a fim de superar barreiras culturais. Segundo Sousa Santos (2010), a tradução cultural tem operado a favor do reconhecimento de experiências e concepções não hegemônicas, a exemplo das indígenas; isso implica evitar a reprodução de práticas tradutórias “orientalizantes” associadas a representações hierárquicas sobre as culturas (Sturge, 2009). O que se percebe com o relato acima é que, com a atuação do professor intérprete em sala de aula, existe a possibilidade de que os saberes indígenas invisibilizados e negados ao longo da história possam assumir uma nova significação e um novo papel, na contramão do processo histórico de apagamento desses saberes.

Essa forma de invisibilização construiu alguns estereótipos, conforme Smith (1999): os indígenas não eram vistos como totalmente humanos, não eram civilizados o suficiente para ter sistemas, não tinham literatura, e suas linguagens e modos de pensamento eram inadequados. As causas disso, segundo a autora, foram a desconexão e a fragmentação sistemática dos indígenas em relação a suas histórias, paisagens, línguas, relações sociais e modos de pensar, sentir e interagir com o mundo. Os mundos indígenas e suas singularidades eram estudados para serem confrontados com o conhecimento ocidental, categorizados e deslegitimados. Assim, os detentores do poder e do saber social, utilizando-se de instrumentos científicos unilaterais, foram os que, ao longo da história, determinaram o que, como e quando algo deveria ser pesquisado, e que decidiram sobre o destino dado aos resultados de pesquisa (D'ANGELIS, 2002).

Sobre o papel colonizador da educação, para López (2013), a educação é uma das diferentes formas pelas quais a colonialidade do poder introduziu nos povos colonizados a colonialidade do saber, incorporando, assim, o discurso científico na produção e reprodução de conhecimentos como o único conhecimento verdadeiro. Por isso, na contramão desse movimento, o professor intérprete Xondaro enfatiza, como obser-

vado na fala acima, que, apesar de os conhecimentos científicos estarem presentes na EIEF Tekoá Marangatu, há o entendimento de que esses conhecimentos precisam ser ressignificados em relação à cultura guarani, o que significa considerar a visão guarani sobre os objetos estudados na escola. Para o professor intérprete, interessa que os alunos conheçam as duas visões de mundo. Vejamos seu posicionamento:

Os juruá pode saber nosso jeito, saber nosso interesses, nosso conhecimento, pode não acreditar, mas tem que deixar assim como..., deixar como nós, assim, respeitar, ter respeito do nosso conhecimento, e nós também temos que respeitar o conhecimento não indígena. Por isso que a gente tá tendo tantas coisas assim, a metade pela metade, assim tá funcionando, a metade conhecimento guarani e outra parte não indígena, nós temos que acostumar pra se defender, só pra se defender mesmo que a gente tá querendo ter esses conhecimento não indígenas (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Dessa forma, conforme relatado por Xondaro, a tarefa do professor intérprete na Tekoá Marangatu passa pela reconfiguração dos conhecimentos. Essa forma de interpretação que Xondaro descreve pode ser caracterizada como um processo de translinguagem que, segundo Garcia e Wei (2014), vai além da troca de código e tradução, pois envolve engajamento para entender mundos distintos em relação a seus significados, relacionados a regimes metadiscursivos. Além disso, considerando o contexto da sala de aula, a translinguagem também contempla diferentes formas multimodais (GARCIA; WEI, 2014). A concepção de translinguagem transcende uma visão contável de língua subjacente ao paradigma clássico do bilinguismo; segundo Pennycook e Makoni (2020), a dinâmica comunicativa constroi um contexto linguístico em que as fronteiras entre as línguas são embaçadas e nebulosas. Isso significa considerar que os eventos comunicativos são constituídos por processos de translinguagem, por meio dos quais os falantes são capazes de empregar diferentes recursos linguísticos para atingir seus objetivos comunicativos (BLACKLEDGE; CREESE, 2016).

Essa prática de translinguagem em que, muitas vezes, a língua de entrada não é a mesma que a língua de saída, ou vice-versa, foi observada diversas vezes durante as aulas. Exemplificamos com um pequeno relato sobre um episódio envolvendo a disciplina de Arte Guarani, que é ministrada por uma professora indígena: durante uma pequena pesquisa de campo, os(as) alunos(as), juntamente com a professora, percorriam a aldeia fazendo anotações em português sobre os tipos de plantas encontradas – seus nomes, funções e características –, enquanto a professora realizava as explicações em guarani. Nesse contexto, evidencia-se que o guarani é a língua utilizada predominantemente nas práticas cotidianas orais da comunidade; já o português é usado como a língua de instrução, utilizada majoritariamente na escola, em práticas de leitura e escrita. A partir disso nota-se uma diferenciação simbólica entre o guarani das práticas orais e cotidianas e o português das práticas escritas e escolares.

Ainda em relação ao uso educacional da translanguagem, segundo Garcia e Wei (2014), essa prática não apenas cria a possibilidade de que estudantes bilíngues usem todo o seu repertório linguístico e semiótico para produzir sentido, mas também que os professores “aceitem isso” como uma prática pedagógica legítima. A translanguagem permite que os alunos contestem algumas ideologias, como “uma única língua” ou “uma língua de cada vez”. Isso significa que, no contexto de sala de aula que permite a utilização de duas ou mais línguas, os alunos são capazes de desenvolver suas capacidades críticas em relação às construções históricas que elencam algumas línguas como as únicas legitimadas a estarem presentes nas salas de aula (GARCIA; WEI, 2014). Conforme aponta Paulo Freire (1997), essa conscientização construída em sala de aula, que vai além do ensino de conteúdos, torna a prática educativa uma ação política. Sobre essa formação crítica e a possibilidade de escolha entre uma ou outra língua, mencionamos, novamente, a visão de Xondaro, que já foi aluno da Tekoá Marangatu:

Por isso que desde o início da escola funcionando assim, dessa forma, sempre fomos orientados que pra gente tá aprendendo a linguagem portuguesa, mas não só pra gente aprender e sair lá fora e se sentir como..., deixar a aldeia pra trás né. Pra gente aprender e lá no final tá ajudando a aldeia, defendendo a nossa aldeia, nossos territórios ou indígenas, nossa linguagem. Não só porque eu tô sabendo falar e acabar esquecendo minha língua né, tem que tá sempre usando ela. Por isso que nós aqui ainda andamos dessa forma assim e a gente entre nós a gente conversa na nossa língua (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Para Garcia e Wei (2014), a translanguagem na educação incentiva performances bilíngues/multilíngues e multimodais que permitem aos alunos mover-se simultaneamente ao longo do *continuum* de duas línguas socialmente construídas. Assim, é possível conhecer – através dos jogos linguísticos – aquilo que é de fora, que é apresentado pela escola, e aquilo que é próprio e local. Ademais, trata-se de reconhecer a tensão que há entre o que é de fora e o que é próprio, a partir de um processo ativo de compreensão e de negociação de sentidos.

Tendo explicitado o papel do professor intérprete e a importância das práticas bilíngues na educação escolar indígena, a seguir abordamos a relação intercultural entre os saberes e os sujeitos envolvidos.

3. Conhecimentos Guarani Mbya e conhecimentos escolares

No que diz respeito aos conhecimentos Guarani Mbya, conforme explica Jetyju, eles não são separados em disciplinas, como fazem os não indígenas. Além disso, os Guarani tradicionalmente mantêm integrados também os saberes no que diz respeito às chamadas áreas de conhecimento, como educação, saúde e religião, que são praticados

e transmitidos conjunta e simultaneamente na Opy, um espaço que para eles funciona como escola, igreja, hospital, prefeitura etc. Conforme nos relatou em guarani Xejaryi, anciã da aldeia – interpretada por Xondaro para o português –, se um dos aspectos da vida do indígena vai mal, todos os outros vão mal também. Ou seja, se a pessoa está com a saúde ruim, não tem como ela ir bem na questão da educação ou na questão espiritual, por isso não tem como separar esses saberes e práticas. Trata-se de uma formação integral do ser, que envolve todos os aspectos de sua vida: físico, moral e espiritual.

Em relação à transmissão dos conhecimentos e da educação tradicionais, Jetyju e Xondaro relatam que esses conhecimentos são transmitidos ainda hoje na Opy, nos rituais, nas reuniões da comunidade e na própria casa dos familiares. Alguns conhecimentos tradicionais são incorporados à escola, mas grande parte ainda acontece nas práticas da comunidade e na formação de pajés e de curandeiros. Segundo Guerola (2017), a Opy é a instituição espaço-tempo da sabedoria guarani, onde o Mbya Reko – que pode ser amplamente traduzido como cultura, costumes, tradições e sistema guarani – se materializa. A Opy é o espaço-tempo privilegiado para a geração e transmissão dos conhecimentos guarani e, portanto, para a preservação das práticas linguísticas.

Em estudo anterior, Guerola (2012, p. 111) pondera que “O conhecimento articulado na Opy, de caráter holístico e com alta relevância em relação ao seu pertencimento sociohistórico, é gerado e posto em circulação através da palavra enquanto oralidade, da língua enquanto prática social local oral”. Sobre a importância da Opy como espaço guarani de produção, transmissão e legitimação dos saberes indígenas, Xondaro esclarece:

Então para quê que construíram essa escola, que não é nossa. [Por]que o nosso, a escola é Opy, que é a casa de reza, como se fosse uma igreja, então esse é o ponto de conhecimento nosso, de educação. [...] Nós diferenciamos isso, mas mesmo assim não tem como ter o conhecimento não indígena lá na casa de reza, não cabe lá dentro, então é por isso que decidiram de construir, material, lugar específico pra isso né. [...]

Como a Educação Física, tem como trabalhar Educação Física na escola, que é a dança, que é a brincadeira de Xondaro¹², guerreiros né, que faz a dança, então isso faz parte da Educação Física, então é, isso nós estamos colocando, então o que não dá pra colocar nesse lugar, a gente tá..., estamos praticando lá na casa de reza. Porque se pegar o conhecimento guarani, aplicar aqui, vai dar bagunça. Tem algum conhecimento que pode a gente tá praticando aqui fora, no dia a dia, como diz assim, e tem alguns que é... é... Como diz assim, especialmente o local é a casa de reza, tem que fazer ali na reza, junto com os karaí, o pajé né, tem que tá

12. A brincadeira dos Xondaro ou dança dos Xondaro é um ritual de luta, no qual os guerreiros, os Xondaro, buscam equilíbrio físico e espiritual. Conforme Guerola (2017, p. 193), “na dança do xondaro, os xondaro e xondaria kuery [guerreiras] se exercitam para ficarem ágeis, atentos, espertos, com o corpo leve e saudável, correndo numa roda e reagindo aos movimentos do xondaro ruvixa [o chefe dos xondaro e xondaria kuery], que os provoca com os seus movimentos inesperados, em reação aos quais dançam e gingam como forma de esquiva.”

junto com ele pra tá aprendendo então, pra aprender com ele então é lá. Não vai ser aqui, quem que vai ser o karaí, não vem ensinar aqui cantando aqui pra gente (Entrevista: Xondaro 26/09/2019).

Ainda que seja de interesse da comunidade incorporar os elementos da tradição guarani na escola, não são todas as práticas guarani que cabem nesse espaço. Muitas delas só fazem sentido no seu local próprio de realização, geralmente a Opy. Além disso, a comunidade também se faz presente na escola, a exemplo dos momentos de celebração e de reuniões, quando anciãos participam transmitindo seus ensinamentos e aconselhando, com longas falas em guarani. Desse modo, conforme pode ser observado, importa para os membros da comunidade que as práticas de uso da língua e da cultura guarani estejam acontecendo em seu contexto real de uso. Desse modo é que eles buscam a “preservação” de seus costumes, através do uso e da prática cotidiana.

Sobre a presença da língua portuguesa na escola, os membros da comunidade guarani querem que seus filhos aprendam bem essa língua para que possam se defender, como explica Xondaro quando da abertura da escola na Tekoá Maciambú¹³: “De lá [do Maciambú] já veio a tendência de aceitar a escola, e os alunos aprender a língua portuguesa, pra poder se defender e pra poder explicar qual é o conhecimento indígena, o pensamento e a visão guarani que nós temos né” (Entrevista: Xondaro 26/09/2019). Aprender o português, para grande parte das etnias indígenas, passou a ser uma questão de sobrevivência desde os primeiros contatos com os europeus: “Nós pretendemos continuar nossos ensinamento, conhecimento, oralmente ou na escrita, a gente tá querendo levar as duas” (Entrevista: Xondaro 26/09/2019). Isto é, o uso do português não necessariamente exclui a língua indígena:

A gente tem que tá sempre levando os dois juntos, ai também o conhecimento não indígena é aqui mais na escola, e quando a gente vai na casa de reza, no final de semana, a gente sempre faz a reunião da comunidade, ou a gente vai na casa de reza no pôr do sol, ou domingo de manhã, sábado de manhã, a gente aproveita o que a gente perdeu a semana inteira, porque sempre [tem] atividade aqui [na escola] de manhã e à tarde, o “Mais Educação”. A gente não tem como. [...] os pajé, os mais velhos, anciões lá falando mito, história, tem tudo, mas só que eles quando fala não separa muito como vocês não indígena, só ciência, matemática, já começa e já vai falando em tudo (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

Sobre a oficialização da educação intercultural indígena na América Latina, conforme Walsh (2010), ainda que, por um lado, ela tenha contribuído para o devido reconhecimento da diversidade indígena; por outro, ela também contribui para o pró-

13. Antes de se estabelecerem no local conhecido como Cachoeira dos Inácios, no município de Imaruí – SC, e terem fundado a Tekoá Marangatu, algumas famílias, entre elas a de Xondaro, viviam na Tekoá Maciambú, no município de Palhoça – SC.

prio enfraquecimento de suas singularidades e a instalação de mecanismos reguladores. Esses mecanismos, por sua vez, têm avançado em um único sentido, em direção à sociedade dominante. Por isso, na contramão desse movimento, os membros dessa comunidade têm total segurança de que mesmo aprendendo e utilizando os recursos não indígenas, isso não fará com que eles deixem de ser quem são:

[...] Aqui na nossa aldeia a gente tá bem firme, a gente não tem medo [que o português ou os conhecimentos não indígenas se sobreponha ao guarani] porque, a gente nem pensa nisso, porque a gente é sempre supervisionado pelos mais velhos, pelas lideranças, em casa... E ao mesmo tempo nós queremos que nossos filhos falem bem também o português, escreve bem também, mas só que a partir do momento que cada pessoa, nós temos a consciência que a gente não vai se perder, não se perde, em cada coisas. [...]

É porque na verdade pra ser indígena não precisa tá nua, com tanga, com cocar, nós vamos ser indígena com óculos, com a roupa, com tênis, na verdade indígena vai ser o nosso pensamento, a nossa educação, nosso conhecimento, o nosso sangue, pensamento, isso vai ser indígena, sempre, sempre, sempre, por baixo da roupa, do tênis, do cabelo, do óculos, do celular, não vai tirar nunca. É como se fosse vocês, não indígena, pode ir na aldeia, se pintar, de colar, dançar, cantar, rezar, mas sempre vai ser não indígena, não vai ser indígena com cocar, com a pintura, com colar, mas seria muito bom se nos dois lados entender e respeitar e ser feliz e viver e pronto (Entrevista: Jetyju 26/09/2019).

No trecho acima, Jetyju deixa claro os trânsitos linguísticos e culturais que intérpretes realizam constantemente: por mais que se mudem os acessórios que enfeitam o corpo, o indígena não deixa de ser indígena porque usa a roupagem do branco, assim como o branco não se torna indígena porque veste um cocar ou porque fala a língua indígena. Com a língua acontece algo semelhante, não basta procurar uma palavra equivalente de uma língua na outra, é preciso que essa palavra seja contemplada dentro de um contexto de significados e usos que deem sentido a ela. Nesse contexto de interpretação e tradução cultural, concordamos com Viveiros de Castro (2018), para quem a tradução entre mundos culturalmente distintos envolve sobretudo o reconhecimento da diferença como um princípio e uma condição para a tradução.

Considerações finais

Os professores intérpretes no contexto escolar analisado têm se tornado experientes na construção de diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas: por um lado, o saber tradicional, como uma forma de continuação daquilo que os constitui enquanto pertencentes ao povo Guarani; por outro, o saber considerado de outra cultura, como forma de conhecer o outro para saber mais sobre si mesmo e para se defender. A presença

dos professores intérpretes em sala de aula fomenta espaços translingues e transmodais de comunicação. Ademais, o trabalho conjunto entre o professor regular e o professor intérprete demonstra um processo dialógico de transmissão de saberes na esfera escolar, revelando como o processo de ressignificação é constitutivo da formação. Nesse sentido, concordamos com a avaliação de Meliá (1999, p. 11) sobre o papel agentivo de indígenas na sua escolarização: “o que existe é uma solução indígena ao problema da educação”.

Por fim, ao atentar para o papel de professores intérpretes na esfera da educação escolar indígena, o artigo não defende um recuo nas políticas de formação de professores indígenas, mas busca expor um exemplo contemporâneo de prática pedagógica adotada por uma dada comunidade como solução – mesmo que temporária – para lidar com a própria formação escolar, especialmente em um contexto indígena onde os papéis simbólicos e os conceitos de educação estão claramente demarcados e constituídos. Ademais, o artigo visa contribuir com o reconhecimento da atuação do intérprete indígena nas esferas institucionais, valorizando, também, os saberes tradutórios produzidos pelos indígenas em suas práticas de interpretação.

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, f. 262. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística.
- AVENDAÑO, Carlos Sánchez. Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático. **Filología y Lingüística**, n. 38, v.1, p. 163-190, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/12207/0>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Language Education and Multilingualism. In: MCCARTY, Teresa L.; MAY, Stephen (ed.). **Language Policy and Political Issues in Education**. Encyclopedia of Language and Education. Birmingham, UK: Springer International Publishing, 2016.
- BONETTI, Taciana Medeiros. **Discutindo a gestão urbana de áreas costeiras: o caso do Farol de Santa Marta/Laguna-SC**. Dissertação – (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade). 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95354/292963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 fev. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol. 19, n. 49, p. 18-25.

_____. Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história. In: CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (org.). Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, 1., 2002, Belém. Tomo II. **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002. p. 377-383. DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. São Paulo: Ática, 1998.

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

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).

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

GUEROLA, Carlos Maroto. “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. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 184., 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100529>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GUEROLA, Carlos Maroto. “Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 442 p, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/177785/347122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LÓPEZ, Pedro Garzón. Pueblos indígenas y decolonialidad. **Andamios**, v. 10, n. 22, may.-ago. 2013, p. 305-331. Disponível em: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/278>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MAHER, T. M.. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: L. D. B. Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. , p. 11-38.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES** [online], ano XIX, n. 49, Dezembro/99, p. 11-17.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 15, 2000, p. 118-133.

OLIVEIRA, Beatriz de. “A gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos”: a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as políticas linguísticas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 113., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188922>. Acesso em: 25 nov. 2018.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global south**. New York: Routledge, 2020.

PINHEIRO, Maíra Monteiro. O desenvolvimento histórico da interpretação de línguas indígenas brasileiras e o seu papel no contexto atual. **Trad. Term.**, São Paulo, v. 23, Setembro/2014, p. 83-107. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. Londres: Routledge, 2004.

POMPEU, Ana Carolina Moura; CAVALLO, Patrizia. Bilinguismo, tradução e interpretação: percepção dos clientes quanto aos profissionais contratados. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 90-110, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2019v-39n3p90>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples**. New York: Zed Books Ltd; Dunedin: University of Otago Pres, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias**. São Paulo: Cortez, 2010.

STURGE, Kate. Cultural translation. In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/download/8341/19-VIVEIROSDECASTRO>. Acesso em: 6 jan. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (ed.). **Construyendo Interculturalidad**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em 26 mar. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1>. Acesso em: 16 jan. 2020.