

O TEKO ARANDU E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE VALORIZAÇÃO, FORTALECIMENTO E AMPLIAÇÃO DO USO DA LÍNGUA MATERNA DOS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins⁴⁵ - FAIND/UFGD

Prof. Me. Cássio Knapp⁴⁶ - FAIND/UFGD

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos e discutiremos as políticas linguísticas adotadas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Como opção consciente, a formação é ofertada somente aos indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul. Dessa forma, desde o processo seletivo para o ingresso no Curso, é previsto um trabalho que reforça a importância da língua indígena a partir de uma avaliação de proficiência oral e escrita por parte dos candidatos. Neste trabalho, demonstraremos a dinâmica do processo seletivo adotado, o espaço da língua indígena no Bloco de formação comum do Curso, bem como na área de Linguagens - uma das quatro áreas que o curso habilita. Portanto, explicitaremos de que forma o Curso, no período de formação comum, tem favorecido o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação oral e escrita na língua materna e na segunda língua e de que maneira, na área de Linguagens, o curso tem auxiliado para, dentre outras coisas, produzir conhecimentos novos com a língua indígena a fim de ampliar o contexto de uso desse sistema; compreender o funcionamento de variedades da língua Guarani e do Kaiowá e suas implicações para o ensino da língua indígena como L1; entender a organização do conhecimento linguístico da língua indígena e como aplicar esse conhecimento no ensino de língua materna nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani/Kaiowá; desenvolver competências e habilidade no uso da língua Guarani e do Kaiowá em diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita; elaborar recursos e materiais didáticos monolíngues em Guarani e em português a fim de que os mesmos possam ser utilizados no ensino de língua Guarani e no ensino de língua portuguesa nos níveis Fundamental e Médio.

Palavras Chave: Língua materna; Ensino; Guarani/Kaiowá; oralidade; escrita.

1. Considerações Iniciais

A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* tem o objetivo de formar professores bilíngues para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As áreas de habilitação contempladas pelo Curso são: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. A Licenciatura tem uma duração de quatro anos e meio e se desenvolve a partir da metodologia da alternância. O público alvo é indígena, das etnias Guarani e Kaiowá, bilíngues e, preferencialmente, professores nas escolas indígenas das comunidades localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul, que abrange a região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Como o objetivo deste texto não é relatar todo o histórico da

⁴⁵Professor e coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

⁴⁶Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Graduado, mestre e doutorando em História. E-mail: cassiognapp@ufgd.edu.br

Licenciatura em si, reservamos apenas este espaço para apresentarmos o Curso, a fim de contextualizarmos a nossa posição frente às políticas linguísticas adotadas nele.

A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* foi implantada no mesmo ano em que o antigo Campus, em Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tornou-se a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Isso se deu em 06 de janeiro de 2006. Logo, a partir da Lei 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 01/08/2005 se instituiu uma nova universidade pública no estado de MS, ampliando as possibilidades de criação de cursos que pudessem atender as demandas e os anseios da sociedade envolvente. Naquele mesmo ano, outros cursos também foram implantados: Ciências Sociais, Zootecnia, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Química, Gestão Ambiental. Cabe destacar que o *Teko Arandu*, enquanto proposta, projeto, implantação e desenvolvimento; contou (e ainda conta!) com o protagonismo do movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, já que foram indígenas dessas etnias que levaram a proposta para a UFGD que, por sua vez, acatou a proposta e assumiu a responsabilidade de conduzi-lo.

Para a consolidação do curso na Universidade, foi necessário o apoio político, econômico e pedagógico de instituições parceiras como, por exemplo, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS); as Secretarias Municipais de Educação de alguns municípios em que havia candidatos ao curso (Dourados, Douradina, Caarapó, Amambai, Juti, Tacuru, Paranhos, Eldorado, Japorã, Bela Vista, Antônio João, Ponta Porã, Laguna Carapã, Maracaju, Aral Moreira e Rio Brillhante) a FUNAI e a SESAI.

Consideramos hoje que Licenciatura Intercultural Indígena -*Teko Arandu* na UFGD- se encontra numa segunda fase de desenvolvimento. A primeira fase ocorreu quando o curso ainda estava na Faculdade de Educação (FAED), no período de 2006 a 2011. Durante essa fase, embora o curso tenha sido lotado na FAED, boa parte das disciplinas permaneceu distribuída em outras Unidades Acadêmicas: Faculdade de Artes, Comunicação e Letras (FACALE); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas (FACET) e Faculdade de Educação (FAED). Dessa forma, havia sempre uma contribuição dos professores das outras faculdades para o desenvolvimento do Curso. Além desses docentes, as parcerias realizadas, tanto para pensar a concepção do curso quanto a sua implantação, foram fundamentais para que a Licenciatura progredisse. Nesse sentido, muitos Módulos também eram ministrados por professores da UCDB, da UFMS e por professores da SED/MS.

A Licenciatura Intercultural Indígena foi pensada como um curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que, grosso modo, consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade, Presencial/Não-Presencial) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Por essa razão, o curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade.

No início do curso, o Tempo Universidade ficava sob a responsabilidade dos professores "titulares", que eram aqueles que preparavam as aulas, selecionavam os materiais a serem utilizados durante o período de aula e ministravam os conteúdos. O Tempo Comunidade, por sua vez, ficava sob a responsabilidade dos professores "assistentes", sendo estes, em sua maioria, professores cedidos da Secretaria de Educação de MS para desenvolver o trabalho de orientação das atividades solicitadas pelos professores titulares em cada Tempo Universidade. Contudo, como a demanda passa a aumentar, aos poucos, os professores da UFGD passam também a atender os alunos em suas respectivas comunidades. Os problemas decorrentes dessa estrutura são vários e foram sendo identificados à medida que o curso se desenvolvia. Entre eles, podemos destacar os seguintes:

(a) a falta de clareza do que é a metodologia da alternância fazia o curso se desenvolver como se fosse um curso modular com etapas intensivas, dando ênfase ao Tempo Universidade e menor importância aos trabalhos a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade. Nesse sentido, concentravam-se as aulas na Universidade, com pouco ou nenhum planejamento para dar continuidade à formação dos professores indígenas no período em que os acadêmicos estavam em suas comunidades. Isso ocasionava quebras no curso, dificultando o estabelecimento de um fio condutor que permitia aos professores e acadêmicos enxergarem o movimento necessário da alternância que, por sua vez, prevê início de atividades planejadas, desenvolvimento e conclusão, considerando todo o percurso espaço-temporal necessário para cursos que funcionam nessa perspectiva;

(b) a divisão de professores em "titulares" e "assistentes", além de estabelecer uma hierarquia desnecessária, impedia a constituição de uma equipe pedagógica que, coletivamente, pudesse desenvolver os trabalhos na universidade e nas comunidades, pois somente os assistentes acompanhavam os acadêmicos nas áreas indígenas, vivenciando e aprendendo novas experiências, aproximando-se, de fato, da realidade dos professores indígenas em formação;

(c) o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o curso, impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de reflexões coletivas, pois a rotatividade de professores internos e a participação de professores externos (apenas nas etapas presenciais e

em raras reuniões) não facilitavam encontros regulares necessários para a realização de possíveis ajustes pedagógicos, visando aumentar a qualidade da formação oferecida;

(d) um curso como esse, sem um corpo docente específico, não consegue pensar no seu desenvolvimento, por mais especialistas que os docentes sejam em suas áreas de conhecimento. Nesse tipo de curso, o diálogo e a reflexão precisam ser constantes, não só para planejar as aulas, elaborar material, fazer avaliações acerca do andamento do curso, preparar as etapas presenciais no Tempo Universidade e os atendimentos pedagógicos que ocorrem no Tempo Comunidade; mas também para discutir e amadurecer concepções sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e autônoma; interculturalidade; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; docência multidisciplinar; bilinguismo e políticas linguísticas, por exemplo. Nesse sentido, não podemos nos satisfazer apenas com ações pontuais, mas todas essas questões devem ser compreendidas, aceitas, defendidas e postas em prática por todo o corpo docente.

É nesse contexto que a segunda fase do curso começa a se desenvolver. Primeiro ocorre a retirada do curso da FAED, ficando alguns meses ligado diretamente à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). Até que, em 28 de maio de 2012, é criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado. Com isso, o curso teve direito a 11 vagas de professores efetivos e exclusivos, sendo que cinco deles foram redistribuídos das outras Unidades Acadêmicas da UFGD; abrindo, posteriormente, 6 vagas para concurso, sendo que, até o dado momento, cinco delas já foram preenchidas. Atualmente temos 10 professores efetivos (2 da área de Matemática, 2 da área de Fundamentos da Educação e da Educação Escolar Indígena, 3 da área de Ciências Humanas, 2 da área de Ciências da Natureza e 1 da área de Linguagens); 4 professores temporários (1 da área de Ciências Humanas, 1 da área de Ciências da Natureza e 2 da área de Linguagens); 4 professores cedidos da Secretaria de Educação de MS (um de cada área de habilitação do curso: Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens); totalizando 19 professores com encargos de ensino exclusivos, excetuando os casos de professores que também atuam em Programas de Pós-Graduação.

Parte desse grupo de professores passou a estudar o Projeto Pedagógico do curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência do curso e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do curso. Temas como alternância,

interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas.

Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura. Neste texto, porém, trataremos apenas das escolhas linguísticas conscientes que fizemos, com base nas reflexões coletivas, a fim de reforçar o valor da língua indígena dos acadêmicos no âmbito da formação, tendo em vista que ela é a primeira língua; e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa, entendendo que esta é a segunda língua dos indígenas matriculados no curso.

Após essa contextualização, compreendemos a necessidade de nos situar naquilo que hoje é comumente denominado como políticas linguísticas. Para tanto, buscamos esclarecer essa definição no tópico seguinte e apresentar um breve panorama das políticas linguísticas no Brasil desde a sua "descoberta" até os dias atuais. Em seguida, apresentamos as principais políticas linguísticas adotadas na Licenciatura Intercultural Indígena a fim de valorizar, fortalecer e ampliar o uso da língua indígena no Curso.

2. Políticas linguísticas

Embora haja autores que distinguem *política linguística* de *planejamento linguístico*. Neste texto, assumimos a ideia de que o termo *política linguística* não esteja limitado somente às metas, mas contemple também as ações, lembrando que esse posicionamento já tem sido utilizado por alguns pesquisadores como, por exemplo, Cunha (2008); Maher (2010) e D'Angelis (2012). Nesse sentido, entendemos que política linguística pode se referir ao estabelecimento de objetivos (socio)linguísticos, a partir de uma escolha consciente, quanto à forma de concretização dos mesmos. Todavia, cabe ressaltar que os estudos sobre as políticas linguísticas no Brasil são ainda recentes, tendo em vista que a área nasceu como campo de estudos na década de 1960, com o objetivo de avaliar a relação entre o poder e as línguas, ou, mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade (cf. MONSERRAT, 2006).

Para entendermos melhor o porquê da importância de se adotar políticas linguísticas que não só valorize a língua indígena, mas que também amplie o seu uso na Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*– sentimos a necessidade de retomarmos alguns pontos da história das políticas linguísticas que, direta ou indiretamente, foram adotadas em nosso país.

2.1 As políticas linguísticas adotadas no Brasil

Em boa parte da história do Brasil, houve uma política de negar a diversidade linguística e impor a língua portuguesa como língua nacional e oficial. O processo de fortalecimento e

difusão da língua portuguesa se deu de maneira mais expressiva a partir do século XVIII, com a intervenção do Marquês de Pombal, em 1759, instituindo um decreto que proibia o uso de qualquer outra língua que não fosse o português no ambiente escolar. Antes disso, sabemos que os sistemas linguísticos de comunicação vigentes no Brasil eram as línguas indígenas, sobretudo as Línguas Gerais⁴⁷. Mas, nas escolas, os poucos privilegiados que conseguiam acessá-las, obtinham conhecimento através da língua latina (cf. SOARES, 2002).

Com a obrigatoriedade do ensino em português nas escolas a partir do século XVIII, e a inserção da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar a partir do século XIX, nasce uma política linguística favorável apenas à língua oriunda de Portugal. É nesse contexto que as línguas indígenas brasileiras vão sendo deslocadas, cada vez mais, propagando-se a ideia de que são línguas desimportantes perante a sociedade dominante, mesmo sendo ainda extremamente funcional no espaço em que são usadas pelas minorias (cf. SOARES, 2002).

Dentro da realidade indígena, com o aumento do número de escolas nas aldeias no século XX, a partir da estrutura adotada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), além da ideia fixa de integrar os indígenas à “sociedade”, torna-se obrigatório o uso do português como língua de instrução nas escolas das aldeias. Ocorrendo, portanto, a alfabetização em língua portuguesa. Contudo, logo se percebeu que essa modalidade monolíngue de ensino era contraproducente, tendo em vista as dificuldades de se aprender a ler e a escrever em uma língua que não se compreende. Portanto, por uma nova estratégia de integração dos índios à sociedade falante de português, é implantado, a partir da década de 70 do século XX, com o apoio do FUNAI, um modelo de ensino bilíngue trazido e difundido pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL). Nesse modelo de educação, como afirma D’Angelis (2012, p. 23):

[...] a inserção da língua indígena no ensino escolar só contribui para a desvalorização da própria língua, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa em “favor da língua” constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizador decidir ler na sua língua materna (grifo nosso).

Essa forma de bilinguismo adotada na maioria das escolas indígenas é chamada de bilinguismo de substituição ou de transição, já que a língua indígena serve apenas como instrumento de alfabetização, justamente porque as crianças chegam à escola com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. Essa política linguística não favorece a língua materna do aluno, pois gradativamente sua primeira língua é substituída pela segunda língua no âmbito escolar (cf. CUNHA, 2008; MAHER, 2010; e D’ANGELIS, 2012).

⁴⁷ Para o entendimento do que são Línguas Gerais, seus desenvolvimentos e usos, veja Rodrigues (1986).

Tomando essas informações, e observando as escolas indígenas guarani e kaiowá, percebemos que o modelo de educação descrito acima está instaurado na maioria desses estabelecimentos de ensino. Por conta disso, acreditamos que se houvesse uma discussão mais ampla do tema na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* e se nesse Curso fossem adotadas políticas linguísticas que possibilitassem uma real valorização da língua indígena, bem como seu fortalecimento e sua ampliação de uso; a realidade das escolas indígenas acerca da funcionalidade da língua Guarani poderia ser positivamente modificada com o tempo. Nesse sentido, apresentamos a seguir as principais políticas linguísticas implementadas na Licenciatura após o processo de reestruturação pelo qual passou o Curso. Lembrando que algumas ações já eram realizadas durante a primeira fase do *Teko Arandu*, mas sentimos a necessidade de aperfeiçoá-las para o melhor desenvolvimento das competências e habilidades orais e escritas da língua Guarani nas práticas e atividades das quais os professores em formação participam, bem como os procedimentos de avaliação dessas competências comunicativas.

3. As políticas linguísticas adotadas na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*⁴⁸

Conscientes do que foi exposto até o momento, e acreditando que, por meio de políticas linguísticas alternativas, podemos paulatinamente reverter a situação atual, favorecendo, de fato, os interesses das comunidades indígenas que o *Teko Arandu* atende. Para tanto, apresentamos as ações adotadas no âmbito da Licenciatura:

(a) desde a seleção dos alunos para ingressarem na Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* fica nítida a valorização da língua materna, pois os candidatos devem saber ler e escrever na língua indígena, bem como saber se expressar oralmente, demonstrando domínio da língua de sua comunidade. Por isso, mantivemos a prova de redação em língua Guarani (respeitando suas variedades);

(b) o registro do que se desenvolve em sala de aula, em termos de conteúdos e discussões, é feito tanto em português, quanto na língua indígena. Assim, damos condições para que haja o desenvolvimento da escrita em ambas as línguas no gênero textual apropriado para a documentação de um evento predominantemente oral, que é a própria aula expositiva;

(c) as reuniões propostas pelos acadêmicos para discutir os mais variados assuntos são proferidas quase que, exclusivamente, na língua indígena, bem como as noites culturais promovidas pelos mesmos;

⁴⁸Por conta da limitação de páginas, apenas descrevemos parte das políticas linguísticas conscientemente adotadas no Curso, mas ressaltamos que um texto com mais detalhe e reflexão se encontra no prelo de uma publicação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND.

(d) a reza que inicia e encerra os trabalhos acadêmicos das etapas presenciais é um ato que reforça não só as crenças religiosas tradicionais, mais põe em relevo, para a compreensão dos rituais, o pleno domínio da língua indígena;

(e) na parte administrativa do curso, contamos com a colaboração de um secretário bilíngue português/Guarani. Com isso, podemos pensar no fornecimento de documentos referentes ao curso nas duas línguas, inclusive normas, regimentos internos, etc.;

(f) a abertura de concursos públicos com a possibilidade de entrada de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Hoje, contamos com quatro professores que dominam a língua indígena. Trata-se de um professor efetivo, da etnia kaiowá, que contribui para a formação de professores na área de Ciências da Natureza. Além dele, temos um professor temporário, também da etnia kaiowá, que vem contribuindo para a formação de professores da área de Ciências Humanas; uma profa. kaiowá, formada em pedagogia, cujo trabalho desenvolvido está relacionado ao ensino da teoria, técnicas e práticas de tradução. Contamos ainda com um professor na área de Linguagens, falante do Guarani Paraguaio, com mestrado em Letras, e que vem ministrando disciplinas cujo foco é a tradução e o ensino de Língua Guarani nas escolas indígenas guarani/kaiowá;

(g) embora o quadro de professores da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* seja hoje constituído quase que exclusivamente por não falantes da língua Guarani, há uma preocupação entre os docentes de se apropriarem gradativamente dos sistemas de comunicação utilizados pelos acadêmicos indígenas do Curso. Assim, há alguns que estudam a língua informalmente, outros reforçam seus estudos por meio de cursos ministrados por falantes nativos do Guarani. No entanto, vemos que isso ainda é muito pouco, por isso, urge a necessidade de cursos regulares de conversação em língua Guarani para não-falantes da língua, fomentados pela própria Universidade que oferece a Licenciatura ou por outras instituições que se preocupam com a formação dos formadores de professores indígenas guarani e kaiowá;

(h) o processo de reestruturação dos últimos dois anos pelo qual o curso passou reflete na nova matriz curricular, onde as políticas linguísticas adotadas tendem a valorizar claramente a língua materna do discente, tanto no Bloco Comum quanto no Bloco Específico, sobretudo na área de Linguagens. Tornando mais evidente que, na formação de professores dentro dessa área, os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidos devam considerar, de fato, que a língua indígena seja a primeira de seus alunos, e que a língua portuguesa se firme como segunda língua. Além disso, por estarmos formando professores indígenas para ministrar aulas de língua Guarani (em guarani) e língua portuguesa (em língua portuguesa) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, torna-se perceptível, nessa área que distintas

metodologias de ensino devam ser apreendidas e aprimoradas por nossos acadêmicos para que consigam desenvolver um ensino bilíngue bem sucedido nas escolas em que atuam ou que irão atuar;

(i) propõe-se também, como forma de fortalecimento da língua indígena dentro do curso e o aprimoramento do domínio de língua portuguesa, que ambas as línguas tornem-se Componentes Curriculares comuns a todos os discentes. Dessa forma, estaremos ajudando a desenvolver as habilidades de oralidade, leitura e escrita nas duas línguas, pois acreditamos que não somente os alunos que optarem pela área de Linguagens tenham o dever de ampliar seus conhecimentos nas duas línguas, mas também os que forem para as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Acreditamos que, com isso, a oferta do ensino de língua portuguesa para todos os discentes possibilitará uma maior intimidade com a língua majoritária, ajudando na melhor compreensão das explicações dos professores monolíngues em português de cada uma das áreas, bem como na apropriação gradativa da língua portuguesa para se sentir mais seguro, quando nossos acadêmicos sentirem a necessidade de darem continuidade a seus estudos em outros níveis de ensino, tais como mestrado e doutorado. De outro modo, a oferta do ensino de língua Guarani propiciará melhores condições para os alunos de todas as áreas a elaborarem materiais didáticos diversos escritos em sua própria língua e permitindo também a divulgação de suas pesquisas em sua própria língua.

Por fim, cabe ressaltar que estamos cientes de que o *Teko Arandu* não dá e não dará conta de resolver os problemas da Educação Escolar Indígena dos guarani e dos kaiowá, todavia não acentuará também os problemas já existentes, pelo contrário, estamos sempre pensando de que forma é possível sonhar com uma escola inteiramente indígena e acreditamos, para tanto, que a língua indígena deva ocupar um espaço privilegiado na formação dos alunos indígenas, em qualquer nível de ensino; no entanto, nessa luta, é preciso rever por completo o sistema de educação bilíngue que está posto.

4. Considerações finais

A produção deste texto se justificou pela necessidade de esclarecermos quais são as propostas de políticas linguísticas adotadas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, lotado na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. As escolhas foram conscientes, pois acreditamos na possibilidade de que o prestígio da língua indígena no âmbito universitário pode repercutir positivamente nas comunidades e nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Nesse sentido, entendemos que nossa proposta de formação deve levar em conta as possibilidades de melhoria da Educação Escolar Indígena dos

Guarani e Kaiowá. Por conta disso, vemo-nos responsáveis por apresentar políticas linguísticas que favoreçam a valorização, o fortalecimento e a ampliação de uso da língua indígena não apenas na Universidade, mas também nas escolas indígenas em que os professores indígenas em formação atuam e/ou atuarão.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*. Curitiba, n. 32, pp. 143-159, 2008, Editora UFPR.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp. 33-48, jan/jun 2010.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SOARES, MAGDA. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.