

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – *TEKO ARANDU***

**Andérbio Márcio Silva Martins<sup>1</sup>**

**Cássio Knapp<sup>2</sup>**

**Adriana Oliveira de Sales<sup>3</sup>**

anderbiomartins@ufgd.edu.br

cassioknapp@ufgd.edu.br

adrianasales@ufgd.edu.br

**RESUMO:** Neste artigo, realizamos um breve panorama da realidade linguística das línguas indígenas brasileiras, sobretudo, das línguas indígenas faladas em Mato Grosso do Sul. Tomamos com base as estimativas apresentadas pela UNESCO (2010) sobre o nível de vitalidade das línguas ameaçadas no mundo, além dos trabalhos de Braggio (2001, 2002) e Rodrigues (1993b). Em seguida, desenvolvemos uma discussão sobre a necessidade contínua de implementação de políticas linguísticas que podem garantir a sobrevivência das línguas indígenas brasileiras, as quais apresentam riscos de desaparecimento de diversos níveis, conforme Cunha (2008) e Monserrat (2006). Após uma breve contextualização histórica das políticas linguísticas adotadas no Brasil, cuja única língua beneficiada pelas políticas do Estado é a portuguesa (Soares, 2002), destacamos as principais ações realizadas no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* para uma efetiva política linguística que possibilite a valorização, a manutenção, o fortalecimento e a ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul nesse curso específico e diferenciado que foi criado em 2006 para atender, exclusivamente, as demandas de formação de professores dessas duas etnias, conforme Martins & Knapp (2015).

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Linguística; Formação de Professores Indígenas; Guarani e Kaiowá.

As políticas linguísticas, implícitas ou explícitas, nunca tiveram como objetivo principal a manipulação, pura e simples, da situação linguística, e sim da identidade étnico-cultural dos grupos indígenas. Isso porque as políticas destinadas a conduzir os povos indígenas a deixarem de falar suas línguas sempre foram instrumentos, não metas (Maher, 2010).

---

<sup>1</sup> Professor responsável pela área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Professor responsável pela área de Fundamentos da Educação Escolar Indígena da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>3</sup> Professora da área de Fundamentos da Educação Escolar Indígena e da área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

## INTRODUÇÃO

A realidade atual das línguas indígenas brasileiras é o resultado de uma série de ações planejadas e executadas por não-indígenas contra os povos ameríndios desde o primeiro século de contato. Isso explica a redução, no período de 500 anos, de quase 85% do total estimado de línguas existentes (Rodrigues, 1993b). Nesse sentido, se hoje ainda restam 243 povos<sup>4</sup> e 180 línguas, em muito essa realidade se deve aos próprios povos indígenas que, por meio de mecanismos próprios de defesa e resistência, têm tentado sobreviver, mesmo contra o próprio projeto de nação desenhado pelos dominadores ainda nos tempos coloniais.

Sabemos que, desde a década de 1970, movimentos protagonizados pelos indígenas (e, muitas vezes, com o apoio de organizações indigenistas) têm fortalecido a luta pelo direito à terra, à educação escolar diferenciada e à conquista de autonomia para empreender projetos elaborados e implementados pelos próprios indígenas, sempre visando à construção de uma sociedade que respeite, valorize e apoie os grupos étnicos que resistiram às políticas assimilacionistas e integracionistas, às quais foram submetidos por, praticamente, todo o período de contato com não-indígenas. Contudo, vemos que ainda há uma grande dificuldade, por parte da sociedade brasileira, de compreender e aceitar as políticas públicas decorrentes do que foi garantido aos indígenas a partir da promulgação da Constituição de 1988. Isso se justifica pelo fato de que, ao longo da história do Brasil, foram construídas equivocadamente, pelo menos, duas crenças acerca dos índios brasileiros: (1) eles fazem parte unicamente do passado dessa nação, sendo apenas os primeiros habitantes da terra “descoberta” por Cabral no ano de 1500. Dessa forma, com pouca (e muitas vezes nenhuma!) visibilidade, os índios do Brasil foram se tornando uma espécie de personagens secundários, cuja lembrança se faz apenas nas narrativas encontradas nas primeiras páginas dos livros didáticos de História, nos quais uma versão do descobrimento do Brasil é contada; (2) a segunda crença é difundida nos poucos momentos em que os índios são lembrados. Trata-se de uma visão reducionista da diversidade étnica e cultural. Com esse pensamento, muitos brasileiros, erroneamente, compreendem a população indígena como um só povo. Nesse sentido, as diferenças culturais, sociais, políticas, econômicas, religiosas e linguísticas dessas populações são apagadas ou ocultadas, reforçando a ideia de que não há diversidade étnica em nosso país.

---

<sup>4</sup> Conforme os dados disponíveis no site do ISA (Instituto Socioambiental), o número de povos é aproximado, devido aos diversos problemas e dificuldades enfrentadas ao se produzir um censo das populações indígenas no país. Os principais obstáculos apresentados são os casos de etnias que estão distribuídas em várias Terras e a dificuldade em sistematizar dados cujos censos foram feitos em épocas e instituições distintas. Informações disponíveis em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em: 29 de Jul. de 2015.

Como consequência, essas duas crenças encobrem, pelo menos, dois fatos acerca da sociodiversidade existente em terras brasileiras: (1) a população indígena atual, segundo dados oficiais, não representa um único povo, mas é formada por 243 povos indígenas, e a existência destes, por sua vez, precede a chegada dos europeus no século XVI; (2) tal diversidade é o resultado de processos pré-históricos e históricos de migração e de contatos ocorridos ao longo da existência desses povos (Rodrigues, 2000).

A fim de enfatizar aqui a situação crítica pela qual ainda os indígenas passam, tomamos dois elementos considerados importantes para o fortalecimento e manutenção de suas etnicidades: terra e língua próprias, uma vez que, sem isso, a busca pelo reconhecimento e pela aceitação, por parte da sociedade envolvente, torna-se muito mais difícil.

No que se refere a Terras Indígenas, vemos que o Brasil avançou muito pouco nos últimos anos. Atualmente, os 240 povos indígenas estão distribuídos (ou mal distribuídos) em 689 Terras Indígenas – isso corresponde somente 13% do território brasileiro (ISA), cabe lembrar que 98,6% das áreas indígenas estão localizadas na Amazônia Legal<sup>5</sup>.

Diante dessa realidade, percebemos que o país avançou pouco no que se refere ao que está materializado na Constituição de 1988, Capítulo VIII, Artigo 231.

No parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição de 1988, está registrado aquilo que o Estado entende como terras tradicionalmente ocupadas pelos índios: “aquelas por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. No segundo parágrafo, são reconhecidos aos índios “a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”.

Para atender o que prescreve a Constituição, o Poder Público é obrigado a promover o reconhecimento de terras tradicionalmente ocupadas. Além disso, sempre que uma comunidade indígena ocupar determinada área nos moldes do artigo 231, o Estado terá que delimitá-la e realizar a demarcação física dos seus limites. Inclusive, a própria Constituição estabeleceu um prazo para a demarcação de todas as Terras Indígenas (TIs): 5 de outubro de 1993. Entretanto, isso não ocorreu, e as TIs no Brasil encontram-se em diferentes situações

---

<sup>5</sup> <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/06/1295478-entenda-demarcacoes-de-terras-indigenas-e-conflito-com-proprietarios-rurais.shtml>> Acesso em 17 de novembro de 2015.

jurídicas<sup>6</sup>. A seguir, apresentamos um quadro no qual é possível verificar a situação jurídica das Terras Indígenas (TIs) no Brasil (ISA):

<b>SITUAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS BRASILEIRAS</b>	<b>Nº TIS</b>
Em identificação	128
Identificadas	35
Declaradas	66
Reservadas	22
Homologadas	18
Reservadas ou Homologadas com Registro no CRI e/ou SPU	420
<b>Total Geral</b>	<b>689</b>

**Quadro 1:** Situação jurídica das TI's do Brasil

No que diz respeito às línguas indígenas brasileiras, todas estão em perigo de extinção. Conforme Hale (1992a apud Braggio, 2002), para que uma língua seja considerada “a salvo”, ela deveria ter, no mínimo, 100 mil falantes, o que não corresponde à nossa realidade, uma vez que, das 180 línguas, um terço delas tem menos de 100 pessoas; 136 pertencem a grupos com menos de mil pessoas e somente sete línguas tem grupos com mais de 10 mil pessoas (Braggio, 2002)<sup>7</sup>. Essa situação é decorrente das políticas linguísticas construídas ao longo do contato com não-indígenas, em que o português tornou-se a língua nacional e oficial, impedindo que outras línguas ocupassem espaço de importância na sociedade brasileira.

Como sabemos, a primeira proposta de valorização da pluralidade linguística é registrada no Estatuto do Índio, aprovado pela Lei nº 6.001 e instituído em dezembro de 1973. Em seu artigo 49 (título V), é estabelecido que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardado o uso da primeira”.

Essa proposta é implementada nas primeiras escolas bilíngues para as comunidades indígenas, mas o modelo de ensino bilíngue instalado, na época, não favorecia as línguas indígenas, e sim a língua portuguesa. Cabe destacar que esse modelo de ensino que não valoriza as línguas indígenas ainda prevalece em muitas escolas indígenas brasileiras.

A seguir, reproduzimos o quadro de línguas com o número estimado de pessoas pertencentes aos grupos étnicos que preservam suas respectivas línguas (Braggio, 2001):

<sup>6</sup> FOLHA DE SÃO PAULO online. *Entenda demarcações de terras indígenas e conflito com proprietários rurais*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/06/1295478-entenda-demarcacoes-de-terras-indigenas-e-conflito-com-proprietarios-rurais.shtml>> Acesso em 17 de novembro de 2015.

<sup>7</sup> De acordo com Braggio (2002), as sete línguas com mais de 10 mil pessoas são: Tikúna, Kaiowá, Kaingáng, Makuxí, Guajajára, Yanomámi e Teréna. Lembrando que o número de pessoas não corresponde, necessariamente, ao número de falantes e usuários das línguas indígenas.

<b>NÚMERO DE PESSOAS</b>	<b>NÚMERO DE LÍNGUAS</b>
Número de línguas entre 1 e 20 pessoas	10
Número de línguas entre 21 e 50 pessoas	15
Número de línguas entre 51 e 100 pessoas	18
Número de línguas entre 101 e 200 pessoas	29
Número de línguas entre 201 e 400 pessoas	33
Número de línguas entre 401 e 600 pessoas	16
Número de línguas entre 601 e 1000 pessoas	15
Número de línguas entre 1000 e 2000 pessoas	19
Número de línguas entre 2001 e 3000 pessoas	7
Número de línguas entre 3001 e 5000 pessoas	6
Número de línguas entre 5001 e 10.000 pessoas	5
Número de línguas entre 10.001 e mais pessoas	7
<b>TOTAL DE LÍNGUAS</b>	<b>180</b>

**Quadro 2:** Línguas indígenas brasileiras e número de pessoas por grupo

## 1. AS LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL – UM BREVE PANORAMA

Como sabemos, o estado de Mato Grosso do Sul, além da forte presença da língua oficial do nosso país (a língua portuguesa) concentra também uma série de outras línguas, sendo algumas delas indígenas e outras de imigrantes não-indígenas.

Com respeito à realidade indígena do Mato Grosso do Sul, dados do IBGE (2010) confirmam que o estado tem a segunda maior população indígena do país, atrás apenas do Amazonas. Boa parte dessa população, no entanto, corresponde apenas a duas etnias geneticamente aparentadas: Kaiowá e Nhandéva (esta última conhecida como Guarani ou Guarani-Nhandéva).

O quadro 3, extraído de Martins & Chamorro (2016, no prelo) apresenta a diversidade étnica e linguística de Mato Grosso do Sul, considerando as comunidades indígenas existentes hoje no estado. Os autores ressaltaram a diferença entre etnia e língua, embora muitas línguas têm por nome a mesma denominação do povo que a fala. Considerou-se também a presença de etnias que não dispõem de terras reconhecidas no estado de Mato Grosso do Sul e residem em terras indígenas demarcadas para outras etnias, como é o caso de alguns Boróro, Kinikináu, Chamacôco, Kámba e Atikúm.

Ainda, conforme Martins & Chamorro (2016, no prelo), com raríssimas exceções, a maior parte da população indígena do estado tenta preservar sua língua nativa, mas também já é usuária da língua portuguesa. Cabe destacar que, dentro dessa perspectiva, há sérios riscos dessas comunidades, ao longo do tempo, tornarem-se monolíngues em português<sup>8</sup>, dado que

<sup>8</sup> Na situação de monolinguismo em português, encontram-se os povos Atikúm e Kámba.

são raras e pontuais as políticas linguísticas que favorecem, de fato, a manutenção e a ampliação de uso das línguas indígenas no contexto sul-mato-grossense.

Nº	Etnia	Língua
1.	Guarani	Guarani
2.	Kaiowá	Kaiowá
3.	Ofaié	Ofaié
4.	Guató	Guató
5.	Boróro	Boróro
6.	Terena	Terena
7.	Kinikinau	Kinikinau
8.	Chamacôco	Chamacôco
9.	Kámba	Português
10.	Kadiwéu	Kadiwéu
11.	Atikúm	Português
12.	Ayoreo	Ayoreo

**Quadro 3:** Diversidade Linguística em MS

Com exceção do povo Atikúm (grupo com cerca de 700 pessoas<sup>9</sup> no Mato Grosso do Sul) e do povo Kámba, em todas as outras comunidades indígenas existem falantes de suas respectivas línguas nativas, embora os números variem de forma impressionante de etnia para etnia. É o caso, sobretudo, da população Guarani e Kaiowá, que soma cerca de 43 mil indivíduos no estado com boa transmissão e uso da língua nativa, enquanto que, entre os Guató, conforme Palácio (1984), o povo não ultrapassa a marca dos 400 indivíduos, e é provável que apenas cinco deles sejam lembradores da língua nativa.

Em 2002, a fim de identificar a situação das línguas do mundo, a Unesco encomendou a um grupo internacional de linguistas a elaboração de um documento com a definição de critérios para avaliar o grau de vitalidade de uma língua. Além de servir como fonte de informação, esse documento deveria contribuir para a formulação de políticas linguísticas baseadas nas necessidades das línguas, e que possibilitassem a adoção das medidas adequadas para sua preservação<sup>10</sup>. No documento, alguns fatores foram utilizados para avaliar a situação de uma língua de determinada comunidade: transmissão da língua de geração para geração; políticas e atitudes em favor da língua por parte do governo e de instituições governamentais e não governamentais; situação da língua no âmbito em que a mesma é utilizada; disponibilidade de materiais didáticos para o uso da língua no ensino em geral e no ensino da própria língua; natureza e qualidade da documentação disponível da língua; possibilidades de a língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados pela

<sup>9</sup> Na Bahia e em Pernambuco o povo totalizava 7.924 indivíduos em 2012, conforme os dados disponíveis no site do ISA: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html>. Acesso em: 29 de Jul. de 2015.

própria comunidade; atitudes dos membros da comunidade em relação à língua; proporção de falantes na comunidade afetada e número de falantes absolutos.

Com base, principalmente, no critério “transmissão intergeracional da língua”, foram estabelecidos 6 níveis de vitalidade para as línguas pesquisadas pela Unesco (2010):

- Nível 1 - “*a salvo*”: todas as gerações falam a língua e sua transmissão de uma geração para outra é contínua;
- Nível 2 - “*vulnerável*”: a maioria das crianças fala a língua, porém seu uso pode estar restrito a determinados contextos (familiar, rituais religiosos, etc.);
- Nível 3 - “*em perigo*”: as crianças já não adquirem com suas famílias a língua como língua materna;
- Nível 4 - “*seriamente em perigo*”: somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tão pouco com seus filhos;
- Nível 5 - “*em situação crítica*”: os únicos falantes são os avós e as pessoas das gerações mais velhas, porém só usam a língua parcialmente e com escassa frequência.
- Nível 6 - “*extinta*”: não possuem falantes desde a década de 1950.

Enfocando a realidade brasileira, a partir dos critérios descritos, a Unesco aponta que todas as línguas indígenas do nosso país correm algum risco de extinção, sendo 97 línguas vulneráveis; 17 línguas em perigo; 19 línguas seriamente em perigo; 45 em situação crítica e 12 extintas desde os anos 50<sup>11</sup>.

Em se tratando das línguas indígenas cujos falantes encontram-se no atual estado de Mato Grosso do Sul, o Atlas da Unesco traz a seguinte situação:

---

<sup>11</sup> Nos dados apresentados pela Unesco (2010), são cerca de 190 línguas indígenas em território brasileiro e não 180 como apresentamos inicialmente. Tal disparidade é elevada se consideramos o resultado do Censo do IBGE de 2010, no qual consta a existência de 325 línguas indígenas no Brasil. Essas discrepâncias podem ser justificadas pela dificuldade de precisar o que são línguas e o que são dialetos de uma língua; pela presença de indígenas de outros países presentes no Brasil no momento do Censo, pelo movimento de etnogênese crescente no país, pois, entre os índios, sabe-se que a língua possui um poder simbólico muito forte de identidade, o que tem levado povos indígenas a afirmar que possuem uma língua, mesmo que ela não seja mais utilizada (Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, 2016 – comunicação pessoal).

Língua	Nível de vitalidade	Número de falantes <sup>12</sup>
Kaiowá	Vulnerável	20.000
Guarani	Vulnerável	10.000
Guató	Situação crítica	5
Ofaié	Situação crítica	12
Terena	Seramente em perigo	19.000
Kinikinau	Situação crítica	11
Kadiwéu	Em perigo	1.600
Chamacôco	Situação crítica	40
Atikúm	Extinta	-

**Quadro 4:** Situação das línguas indígenas de MS segundo UNESCO

Para Martins & Chamorro (2016, no prelo), as línguas Kaiowá e Guarani estão sob a influência sistemática do Guarani paraguaio, do espanhol e, sobretudo, do português. Nessa situação, conforme os autores destacam, já é possível observar que a distinção linguística entre as duas línguas vem diminuindo rapidamente, em direção a um *Guarani standard*, uma espécie de “língua franca” socializada entre as novas gerações.

Diante do exposto, torna-se inegável a necessidade de implementação de políticas linguísticas a fim de que as línguas indígenas brasileiras vivas possam ter a chance de continuarem vivas.

## 2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL - UM BREVE PANORAMA

Embora haja autores que distingam *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 tomado por alguns pesquisadores: Cunha (2008); Maher (2010); D'Angelis (2012), entre outros. Nesse sentido, entendemos que política linguística pode se referir ao estabelecimento de objetivos sociolinguísticos, 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 (Montserrat, 2006).

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

<sup>12</sup> O número de falantes não corresponde necessariamente ao número total da população. Vale a pena ressaltar que os dados sobre a cifra de falantes por língua não corresponde aos encontrados pelo IBGE no censo de 2010. Portanto, entendemos o número de falantes aqui como uma estimativa com margem de erro para mais ou para menos.

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 1758, 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 Gerais (Rodrigues, 1986). Mas, nas escolas, os poucos privilegiados que conseguiam acessá-las, obtinham conhecimento através da língua latina (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, sendo propagada a ideia de que são línguas desimportantes perante a sociedade dominante, mesmo sendo ainda extremamente funcional no espaço em que são usadas pelas minorias (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 da FUNAI, um modelo de ensino bilíngue trazido e difundido por missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Nesse modelo de educação, como afirma D’Angelis (2012: 13):

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.

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 (Cunha, 2008; Maher, 2010; D'Angelis, 2012).

Tomando essas informações, e observando as escolas indígenas guarani e kaiowá, percebemos que o modelo de educação descrito acima foi 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 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<sup>13</sup> 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***

Consideramos hoje que a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, da UFGD, encontra-se 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); e Faculdade de Ciências Exatas (FACET). 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 e da SED/MS (Martins & Knapp, 2015).

---

<sup>13</sup> O termo *Guarani* aqui abarca tanto a língua dos Guarani-Nhandéva como dos Kaiowá, ambos do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

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.

De acordo com Martins & Knapp (2015), 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 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 pudesse permitir 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;

- 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;

- o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o Curso impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão a partir de reflexões coletivas. 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;

- 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.

Parte do grupo de professores, na ocasião, passou a estudar o Projeto Pedagógico do Curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência da formação 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 (Martins & Knapp, 2015).

Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura. Neste artigo, porém, tratamos 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.

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. Descrevemos, portanto, neste tópico, as ações mais importantes adotadas no âmbito da Licenciatura para contribuir com a valorização, a manutenção e a ampliação de uso das línguas indígenas no curso de formação (Martins & Knapp, 2015):

- *processo seletivo específico e diferenciado*<sup>14</sup> - 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 e também a prova oral (respeitando suas variedades);

- *registro das aulas nos TU em língua Guarani e em língua portuguesa* - 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;

- *abertura nas aulas do TU para tradução em Guarani das explicações dadas em língua portuguesa* - como a maior parte dos professores do Curso não domina a língua materna dos acadêmicos, a língua de instrução é a portuguesa. Todavia, muitos professores têm adotado a seguinte estratégia: após uma explicação em língua portuguesa, é solicitado a um acadêmico que informe ao professor o que entendeu (a informação é transmitida ao professor em português). Na ocasião, o professor faz uma avaliação do que foi entendido pelo aluno, ajudando-o a compreender melhor o conteúdo e, em seguida, solicita que o acadêmico repasse aos outros o que compreendeu. No entanto, essa transmissão de conhecimento é feita em língua Guarani, podendo esse momento da aula gerar discussões longas na língua materna e depois, em português, é repassada ao professor uma síntese do que foi discutido. Dessa forma, a aula prossegue em português, mas com momentos em que a língua Guarani passa a ser a língua de instrução;

- *Noites políticas e noites culturais com predomínio do uso oral da língua Guarani* - 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;

---

<sup>14</sup> Reservamos, neste texto, um espaço específico para apresentar, de forma detalhada, o processo seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

- *realização diária de jehovasa nas aulas presenciais na Universidade* - a reza que inicia e encerra os trabalhos acadêmicos das etapas presenciais é um ato que reforça não só as crenças religiosas tradicionais, mas põe em relevo, para a compreensão dos rituais, o pleno domínio da língua indígena;

- *presença de um técnico administrativo bilíngue no Curso* - na parte administrativa do Curso, contamos com a colaboração de um técnico bilíngue português/Guarani;

- *presença de professores bilíngues no Curso* - contamos com dois professores que dominam a língua Guarani, um indígena e um não-indígena. Contudo, outros mecanismos estão sendo utilizados para a inserção de mais professores bilíngues. Um exemplo disso é o acordo de cooperação que a UFGD possui com a SED/MS, no qual está prevista a cedência de quatro professores da SED para atuar exclusivamente na Licenciatura Indígena. Essas vagas estão sendo, gradativamente, preenchida por professores indígenas.

- *professores não-indígenas estudando a língua Guarani* - 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 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, fomentado 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;

- *reconhecimento das variedades linguísticas existentes* - promoção do respeito e do reconhecimento das variedades linguísticas presentes no curso devido à presença de falantes da língua Kaiowá, Guarani Nhandéva e Guarani Paraguaio;

- *língua Guarani e língua portuguesa como Componentes Curriculares Comum* - 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, estamos 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, assim, que 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 numa apropriação gradativa da língua portuguesa para se sentirem mais seguros, 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 elaborarem materiais didáticos diversos escritos em sua própria língua e permitindo também a divulgação de suas pesquisas em sua própria língua;

- *práticas de oralidade e escrita em ambas as línguas e reflexões linguísticas em ambas as línguas* - o processo de reestruturação 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;

- *elaboração de materiais e recursos didáticos em língua Guarani* - a partir dos Componentes Curriculares que focam a elaboração de materiais e recursos didáticos, bem como as ações previstas no PIBID Diversidade para a criação de instrumentos de apoio pedagógico, além dos projetos de extensão que visam ao mesmo fim, os acadêmicos das quatro áreas de habilitação estão envolvidos em projetos de planejamento e elaboração de materiais didáticos escritos em língua Guarani. Como exemplo do que está sendo desenvolvido, podemos citar a elaboração de um minivocabulário escolar bilíngue Kaiowá-Português, lembrando que os dados são registrados em uma das variedades da língua Kaiowá, presente na aldeia Panambizinho (Dourados) e Lagoa Rica (Douradina), ambos municípios localizados no cone sul de Mato Grosso do Sul;

- *seminários e apresentações artístico-culturais no Tempo Comunidade com predominância da língua Guarani* - como parte das atividades do *Teko Arandu*, os alunos devem, ao fim de cada semestre, apresentar parte dos resultados de projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo

do período, em suas próprias comunidades. Nesse caso, eles optam por realizar as apresentações na língua que é mais funcional e compreensível na área indígena, ou seja, a língua Guarani torna-se a língua de transmissão oral de conhecimentos construídos tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade;

- *palestras nas escolas indígenas sobre a importância da alfabetização em língua materna e as vantagens de a língua materna ser adotada como língua de instrução, entre outras* - por conta da necessidade de maiores esclarecimentos a respeito da valorização da língua materna das crianças indígenas em fase de escolarização, estamos realizando palestras em diversas escolas indígenas para conscientizar diretores, coordenadores e professores indígenas e não-indígenas da necessidade de aprender a ler e a escrever na primeira língua, bem como aperfeiçoar as competências e habilidades comunicativas na primeira língua (falar, entender, ler e escrever) para, posteriormente, realizar o ensino de língua portuguesa como segunda língua no ambiente escolar.

#### **4. O PROCESSO SELETIVO LICENCIATURA INTERCULTURAL - PSLIN *TEKO ARANDU*: EM BUSCA DE UM VESTIBULAR DIFERENCIADO COMO PROPOSTA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Como havíamos informado, a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* atende as populações guarani e kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Com início no segundo semestre de 2006, já tivemos a entrada de seis turmas. Até o dado momento, três delas já concluíram a formação. Vale lembrar que, como elemento que fundamenta um curso específico, o *Teko Arandu* sempre adotou um processo seletivo diferenciado para o acesso dos acadêmicos. Neste tópico, apresentamos e discutimos de que forma ocorre esse processo, com destaque a três fases da seleção: Prova de Redação em Português, Prova de Redação em Guarani (Redação) e a Prova Oral em Guarani, ressaltando a importância dessas avaliações enquanto ferramenta na construção de uma política linguística que visa à manutenção e à valorização da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.

Primeiramente, é preciso destacar que, conforme o Curso foi amadurecendo, e novas turmas entrando, houve um aprimoramento na construção do processo seletivo. Reconhecemos, assim, que as duas primeiras turmas, ao entrar na Licenciatura (uma em 2006 e outra em 2008), passaram por um processo seletivo que, embora fosse mais simplificado, pois se constituía unicamente de entrevista, teve um público alvo mais restrito, visto que foi restringida a seleção apenas aos Guarani e Kaiowá que já eram professores em suas comunidades. Percebemos que essa também foi uma forma de privilegiar os indígenas que já

havam passado pela formação do curso de magistério *Ára Vera*. Nesse sentido, foi a partir do vestibular para a terceira turma no ano 2010 (com entrada da turma em janeiro de 2011) que se retirou o critério que excluía quem não era professor, embora ele ainda seja um fator de desempate no processo. Com isso, ampliou-se gradativamente o número de inscritos para o processo seletivo do *Teko Arandu*. Vale destacar que, naquele mesmo ano, foi ampliado o número de vagas oferecidas, passando de 60 para 70.

A ampliação da demanda nos últimos anos foi um dos fatores que levou a equipe de professores do Curso a repensar a forma como acontecia o ingresso dos acadêmicos. Visando à qualidade e à transparência dessa seleção, mas também à promoção de uma política linguística de valorização das línguas Guarani e Kaiowá. Assim, a partir de uma primeira experiência de um processo diferenciado no ano de 2010, foi nos ingressos das turmas nos anos de 2012, 2013 e 2015 que a seleção ganhou um formato melhor definido.

O processo seletivo diferenciado, assim como foi definido, é compreendido como diferenciado em todo seu aspecto. Nesse sentido, mesmo que a Universidade possua um setor responsável por realizar seleções, cabe aos professores do Curso auxiliar em todos os elementos que compõem o vestibular do *Teko Arandu*: logística, elaboração de provas, divulgação, recolhimento das inscrições, correção das redações em ambas as línguas e participação das bancas de avaliação oral. Essa, na verdade, acaba sendo uma situação vivenciada por muitas Licenciaturas Interculturais no Brasil, tendo em vista que esse tipo de curso não possui uma forma de financiamento próprio para a realização dos processos seletivos. Por conta disso, os processos de seleção específicos sempre dependem das manobras e boa vontade dos gestores das universidades.<sup>15</sup>

#### **4.1 SOBRE AS FASES DE AVALIAÇÃO**

O processo seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é composto por quatro fases: prova objetiva de conhecimentos específicos; prova de redação em português; prova de redação em Guarani; prova oral na língua indígena. Todo o processo tem duração de dois dias e acontece simultaneamente em duas cidades: Dourados e Amambai, visando atender melhor o deslocamento das comunidades guarani e kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Nossa proposta é que em todas as fases sejam adotados critérios

---

<sup>15</sup> A SECADI vem discutindo, nos últimos anos, uma forma de financiar os processos diferenciados de seleção para resolver esse problema.

específicos e objetivos para a avaliação. Assim, todas as fases são classificatórias, sendo que a prova objetiva vale 25% da nota final; a prova de redação em Guarani 20%; a prova de redação em português 20%; e a prova oral 35%. A supervalorização da prova oral se justifica para destacar a modalidade da língua que é mais funcional para a população alvo do Curso.

<b>Etapas</b>	<b>Provas</b>	<b>Quantidade de Questões</b>	<b>Total de pontos por Prova</b>
Redação	Língua Portuguesa	-	20
	Língua Guarani	-	20
Prova Objetiva	Ciências Sociais	6	6
	Legislação Indigenista	7	7
	Matemática	6	6
	Ciências da Natureza	6	6
Prova Oral em Guarani	-	-	35
<b>TOTAL DE PONTOS</b>			<b>100</b>

**Quadro 5:** Distribuição das etapas de avaliação do PSLIN - *Teko Arandu*

A seguir, transcrevemos cada etapa, conforme último edital do PSLIN<sup>16</sup>.

#### **4.1.2 PROVA OBJETIVA**

É a primeira fase pela qual os inscritos passam. A prova objetiva é composta por questões de múltipla escolha, com cinco alternativas. Na construção de cada questão, busca-se fazer uso de uma linguagem mais acessível e que discuta a realidade socioambiental da população guarani e kaiowá. Essa prova abarca quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas (seis questões); Matemática (seis questões); Ciências da Natureza (seis questões) e Legislação indigenista (sete questões). Neste último caso, a ideia é valorizar aquele aluno mais consciente do meio político do qual faz parte.

Cabe ressaltar que o desafio dessa etapa do processo seletivo é aproximar a linguagem utilizada na elaboração das questões à vida da população indígena guarani e kaiowá, assim como o conteúdo que cada questão apresenta. De outra forma, ainda é preciso que cada vez mais haja uma preocupação interdisciplinar na elaboração das questões, valorizando assim, uma a formação ampla que é o modelo adotado no andamento do Curso.

<sup>16</sup> Mesmo que o formato do PSLIN esteja em geral consolidado nos dois últimos anos, é possível que a cada nova seleção sejam modificadas algumas fases na tentativa de aprimorar o processo.

### 4.1.3 PROVA DE REDAÇÃO EM PORTUGUÊS

A prova de redação em língua portuguesa é outra etapa do processo seletivo. Importante aqui é informar que, nessa etapa, é considerada a língua portuguesa como segunda língua da comunidade com a qual trabalhamos. Dessa forma, na hora de avaliar a competência escrita dos vestibulandos, isso passa a ser considerado. Contudo, é exatamente nesse sentido que reside a nossa maior dificuldade, isto é, encontrar pessoas capacitadas para que possam avaliar, de fato, o português como uma segunda língua. O Curso, neste momento, necessita de um especialista em estudos linguísticos que aborda o ensino de português como L2. Em todo caso, cabe lembrar que, assim como a prova de redação em língua Guarani, a prova de redação em língua portuguesa prevê dois corretores que avaliam o domínio da modalidade escrita da língua baseando-se em critérios pré-estabelecidos pelo professor responsável pela área de Linguagens do Curso<sup>17</sup>. A seguir, apresentamos as instruções que são entregues e discutidas com os corretores da prova de redação em língua portuguesa:

---

<sup>17</sup> O professor Andrébio Márcio Silva Martins, desde outubro de 2010, mantém-se como responsável pela área de Linguagens. Possui graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística. Em sua trajetória acadêmica, tem realizado trabalhos de registro, análise, descrição e comparação de línguas indígenas brasileiras e, nos últimos quatro anos, tem se dedicado a aplicação dos conhecimentos linguísticos adquiridos para ajudar no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos voltados ao ensino de língua materna e ao ensino de segunda língua na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

### INSTRUÇÕES PARA O CORRETOR

Analisar, inicialmente, a situação do texto redigido:

(a) Possibilidade de correção:

I. não há problema – situação normal: avaliar segundo os critérios de avaliação propostos.

(b) Impossibilidade de correção:

I. texto em branco (não há texto);

II. Sistema linguístico escolhido diferente do que foi solicitado.

(c) O texto não será avaliado nos seguintes casos:

I. texto insuficiente (redação que apresenta o número de linhas abaixo do mínimo exigido);

II. texto a ser desconsiderado (redação que não atender à proposta solicitada (não é dissertação) ou que fugir ao tema);

III. texto anulado – redação com impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação;

IV. autor identificado: as redações que apresentarem quaisquer marcas de identificação não deverão ser corrigidas.

#### **CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL – TEKO ARANDU (PSLIN/2015)**

**Observações:**

(a) para a avaliação da redação escrita em língua portuguesa, será considerado o uso dessa língua como L2;

(b) as redações deverão ser corrigidas com base em cinco competências específicas;

(c) cada competência será avaliada à luz de quatro critérios correspondentes aos desempenhos Insuficiente, Regular, Bom e Excelente, convertidos, respectivamente, em níveis 1, 2, 3 e 4. Esses níveis serão representados por pontos: 2,5; 5,0; 7,5 e 10,0; respectivamente.

**Quadro 6:** Instruções para o corretor das provas de redação em língua portuguesa

Para a prova de redação em língua portuguesa, o gênero textual escolhido é uma dissertação-argumentativa. A seguir, apresentamos a ficha de avaliação a que o corretor tem acesso para servir de instrumento de avaliação.

COMPETÊNCIA	DESEMPENHO	CRITÉRIOS	NOTA
<i>Desenvolvimento do tema</i>	<b>Insuficiente</b>	- Articulação mínima das ideias em relação ao desenvolvimento do tema. - Uso inapropriado das informações textuais ou extratextuais.	2,5
	<b>Regular</b>	- Articulação limitada das ideias em relação ao desenvolvimento do tema. - Índícios de autoria. - Uso limitado das informações textuais ou extratextuais.	5,0
	<b>Bom</b>	- Considerações satisfatórias: (a) exploração de algumas possibilidades de ideias entre as várias que o tema favorece; (b) uso satisfatório das informações textuais ou extratextuais; (c) marcas de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	7,5
	<b>Excelente</b>	- Reflexões que levem à exploração das variadas possibilidades de ideias que o tema favorece. - Uso crítico das informações textuais e extratextuais.	10,0

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extrapolação do recorte temático.</li> <li>- Evidência de autoria (capacidade de organizar e mobilizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).</li> </ul>	
<i>Leitura do texto motivador</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador.</li> <li>- Emprego excessivo e inadequado de elementos transcritos do texto motivador.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial).</li> <li>- Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto.</li> <li>- Leitura ingênua (não identificação de pontos de vista presentes no texto motivador).</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso apropriado das informações do texto motivador.</li> <li>- Percepção de pressupostos e subentendidos.</li> <li>- Citação direta e indireta (paráfrase) consistente com o projeto de texto.</li> <li>- Leitura que demonstre a identificação de pontos de vista presentes no texto motivador.</li> <li>- Índícios de intertextualidade.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade).</li> <li>- Uso de citação direta e indireta (paráfrase) de modo a valorizar o projeto de texto.</li> <li>- Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos.</li> <li>- Leitura crítica (relação entre informações e pontos de vista).</li> </ul>	10,0
<i>Conhecimento do Gênero textual</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de projeto de texto.</li> <li>- Listagem de comentários sem articulação entre si.</li> <li>- Ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista.</li> <li>- Afirmações sem sustentação lógica ou factual.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Índício de projeto de texto.</li> <li>- Articulação em torno de uma ideia central.</li> <li>- Afirmações convergentes com sustentação lógica ou factual.</li> <li>- Exposição limitada dos fatos a partir do texto motivador.</li> <li>- Uso limitado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação etc.) e de sustentação do ponto de vista.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de texto definido.</li> <li>- Apresentação e sustentação de diferentes pontos de vista.</li> <li>- Afirmações convergentes e divergentes com sustentação lógica ou factual.</li> <li>- Exposição adequada dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo.</li> <li>- Uso adequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados,</li> </ul>	7,5

		retrospectivas históricas etc.), a serviço do projeto de texto.	
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de texto excelente.</li> <li>- Discussão e reflexão sobre diferentes pontos de vista.</li> <li>- Uso crítico dos argumentos e contra-argumentos a serviço do projeto de texto.</li> <li>- Exposição excelente dos fatos motivadores do texto dissertativo-argumentativo.</li> <li>- Exploração evidente dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), com vistas ao enriquecimento do projeto de texto.</li> </ul>	10,0
<i>Domínio da modalidade escrita da língua</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica).</li> <li>- Predominância indevida da oralidade.</li> <li>- Uso inapropriado de recursos iconográficos, tabelas, gráficos etc.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvios esporádicos das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância à convenção ortográfica).</li> <li>- Interferência indevida da oralidade na escrita.</li> <li>- Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios morfológico, sintático e semântico e observância à convenção ortográfica)</li> <li>- Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita.</li> <li>- Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância à convenção ortográfica), demonstrando competência no uso da modalidade escrita.</li> <li>- Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto.</li> <li>- Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.</li> </ul>	10,0
<i>Capacidade de produção de texto coeso e coerente</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases desarticuladas.</li> <li>- Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos: tautologia, contradição, ambiguidade.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical.</li> <li>- Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual.</li> <li>- Problemas lógico-semânticos não recorrentes</li> </ul>	5,0

		como tautologia, contradição, generalização indevida, ambiguidade não-intencional.	
	<b>Bom</b>	- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas. - Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc.	10,0

**Quadro 7:** Instrumento de avaliação da prova de redação de língua portuguesa

#### 4.1.4 PROVA DE REDAÇÃO EM GUARANI OU EM KAIOWÁ

Outro ponto do PSLIN é a realização de uma prova de redação escrita em língua Guarani ou Kaiowá<sup>18</sup>. Esse é um aspecto relevante adotado pelo Curso que apresenta, como temos colocado, a língua materna de nossos alunos em um local de excelência. Essa é uma maneira de ampliar o uso da modalidade escrita para além da escola. Importante ressaltar que essa é também uma forma de dar prestígio para a língua, fato que temos percebido como positivo, pois as escolas de Ensino Médio que se localizam em áreas indígenas passaram a rever a forma como adotam as línguas Guarani e Kaiowá em seu currículo, por conta, justamente, de como elas vêm sendo prestigiadas no processo seletivo do *Teko Arandu*.

Ao avaliar a habilidade escrita da língua indígena, pretendemos ajudar a tornar funcional essa nova modalidade da língua. Contudo, o desafio nesse aspecto também é o de encontrar uma banca que tenha competência de avaliar esse processo com qualidade a partir dos critérios que temos definido para isso. Reproduzimos, a seguir, a ficha de avaliação que é colocada à disposição dos corretores<sup>19</sup>. Vale lembrar que a prova de redação em língua

<sup>18</sup> Reconhecemos a existência de três línguas irmãs: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio, embora estejamos vivendo hoje um período de diminuição das características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-lexicais devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguaio. Além disso, há dois sistemas de escrita vigentes e funcionais nas escolas indígenas. Um deles foi criado pela Missão Caiuá e o outro é o sistema de escrita já adotado no lado paraguaio, servindo, principalmente, às comunidades indígenas que vivem na zona de fronteira com esse país.

<sup>19</sup> Assim como há um momento de formação para quem vai corrigir as redações em língua portuguesa, procuramos também realizar um momento de formação para quem vai corrigir as redações em língua Guarani.

Guarani não é uma tradução da prova de redação da língua portuguesa. Em português, é exigido do candidato que escreva uma dissertação-argumentativa; em Guarani, exige-se que o candidato dê continuidade a uma narrativa a partir de um trecho já inserido na própria prova.

COMPETÊNCIA	DESEMPENHO	CRITÉRIOS	NOTA
<i>Constituição da narrativa e do enredo</i>	<b>Insuficiente</b>	- Ausência de elementos que constituem uma narrativa a ponto de comprometer drasticamente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo seriamente comprometido devido à falta de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	2,5
	<b>Regular</b>	- Uso limitado de elementos que constituem uma narrativa, comprometendo parcialmente o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo parcialmente comprometido devido à ausência de elementos que o constitui como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	5,0
	<b>Bom</b>	- Uso apropriado de elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicação de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. No entanto, em alguns momentos, informações necessárias para a compreensão dos fatos relatados são omitidas, prejudicando a relação do texto com o seu contexto imediato. - Enredo construído a partir de elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Excelente uso dos elementos que constituem uma narrativa, facilitando o entendimento do que está sendo relatado como, por exemplo, indicações de tempo, espaço, enredo, personagem e narrador. - Enredo construído a partir dos elementos que dão dinamicidade à narração como, por exemplo, introdução, trama, clímax e desenlace.	10,0
<i>Leitura do texto motivador</i>	<b>Insuficiente</b>	- Uso mínimo e/ou inapropriado das informações do texto motivador. - Emprego excessivo de elementos transcritos do texto motivador.	2,5
	<b>Regular</b>	- Uso limitado das informações do texto motivador (parcial e superficial). - Uso de transcrição e/ou de paráfrases que comprometam o desenvolvimento do projeto de texto. - Leitura ingênua (não identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa).	5,0
	<b>Bom</b>	- Uso apropriado das informações do texto motivador. - Percepção de pressupostos e subentendidos. - Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa. - Índícios de intertextualidade.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Extrapolação do texto motivador: relação entre as informações do texto motivador e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade). - Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos. - Leitura que demonstre a identificação de elementos do texto motivador para o desencadeamento da narrativa.	10,0

<i>Conhecimento do Gênero textual</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de projeto de texto.</li> <li>- Relato fragmentado dos acontecimentos.</li> <li>- Uso precário de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Índícios de projeto de texto.</li> <li>- Índícios de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, situações, etc.).</li> <li>- Índícios de relato dos acontecimentos.</li> <li>- Índícios de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de texto definido.</li> <li>- Uso adequado de elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.).</li> <li>- Relato apropriado dos acontecimentos.</li> <li>- Mobilização apropriada das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto.</li> <li>- Marcas de progressão temporal entre os acontecimentos relatados.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de texto excelente.</li> <li>- Trabalho evidente com elementos constitutivos das sequências descritivas, narrativas e explicativas (operação com narrador, personagens, figuratividade, situações, etc.).</li> <li>- Relato dos acontecimentos, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que não é percebido pelo senso comum.</li> <li>- Extrapolação na mobilização das diferentes vozes enunciativas (narrador, personagens) em discursos direto e indireto.</li> <li>- Organização evidente da progressão temporal, indicando posterioridade, concomitância e anterioridade entre os episódios relatados.</li> </ul>	10,0
<i>Uso da modalidade escrita da língua</i>	<b>Insuficiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvios recorrentes das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis).</li> <li>- Predominância indevida de marcas da oralidade.</li> </ul>	2,5
	<b>Regular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvios esporádicos das regras da modalidade escrita (domínios morfológico, sintático e semântico e a não observância aos sistemas de escrita disponíveis).</li> <li>- Interferência indevida da oralidade na escrita.</li> <li>- Inadequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.</li> </ul>	5,0
	<b>Bom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (domínios morfológico, sintático e semântico e observância aos sistemas de escrita disponíveis).</li> <li>- Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita.</li> <li>- Adequação da linguagem na construção do texto no gênero proposto.</li> </ul>	7,5
	<b>Excelente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso excelente dos recursos linguísticos (domínios morfológico, sintático e semântico e a observância aos sistemas de escrita disponíveis), demonstrando competência no uso da modalidade escrita.</li> <li>- Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto.</li> <li>- Uso consciente da linguagem para valorizar a construção textual conforme o gênero proposto.</li> </ul>	10,0
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto com problemas recorrentes de predicação, de</li> </ul>	

<i>Capacidade de produção de texto coeso e coerente</i>	<b>Insuficiente</b>	construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical, constituindo uma sequência de frases desarticuladas. - Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos que dificultam a compreensão e a interpretação da narrativa.	2,5
	<b>Regular</b>	- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos não recorrentes que dificultam, em alguns momentos, a compreensão e a interpretação do texto.	5,0
	<b>Bom</b>	- Texto que evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.	7,5
	<b>Excelente</b>	- Texto que revela excelente domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de escolha lexical. - Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas. - Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso excelente de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, etc.	10,0

**Quadro 8:** Ficha de avaliação da prova de redação em língua Guarani

#### 4.1.5 PROVA ORAL

A última etapa do processo seletivo para o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* é uma prova oral. Ela constitui o aspecto mais positivo daquilo que temos definido como política linguística de valorização da língua materna dos candidatos, já que valoriza a modalidade mais funcional da língua dentro das comunidades indígenas. Contudo, para evitar uma perversão do que compreendemos como prova oral, esse momento acontece obedecendo a certas regras, e é constituído de dois momentos.

O primeiro momento é uma leitura de um texto na língua do candidato. Essa fase tem duração de quinze minutos e se fundamenta como uma preparação para a segunda fase, que é a arguição do texto lido. Com relação ao assunto do texto utilizado na primeira fase da prova oral, consideramos a possibilidade de tratar de questões atuais que envolvam direta ou indiretamente as comunidades indígenas, tais como legislação indigenista, políticas públicas voltadas para a questão indígena, educação indígena, educação escolar indígena, saúde indígena, segurança indígena, lazer em áreas indígenas, aspectos culturais, sociais e linguísticos em comunidades indígenas.

O segundo momento tem uma duração, em média, de dez minutos. Cada candidato é levado a uma banca composta por dois avaliadores. Durante esse período, o candidato deve informar o que compreendeu do texto e se posicionar criticamente em relação ao assunto tratado.

Para avaliar essa etapa, foram definidos pelo professor responsável pela área de Linguagens alguns critérios que devem ser levados em conta na avaliação da pronúncia, gramática, vocabulário, fluência e compreensão e interpretação do texto. Segue para visualização a ficha avaliativa.

		Nota	
Pronúncia	O candidato não possui domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,25	
	O candidato possui razoável domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,50	
	O candidato possui bom domínio dos sons da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos.	0,75	
	O candidato possui excelente domínio dos sons característicos da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características fonéticas peculiares de sua língua materna.	1,0	
Gramática	O candidato possui minimamente domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas simples e, mesmo assim, comete desvios estruturais.	0,25	
	O candidato possui razoável domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), provavelmente devido à intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos. Como consequência, faz uso de estruturas simples, apresentando eventuais desvios estruturais.	0,50	
	O candidato possui bom domínio de regras gramaticais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) com leves dificuldades, ocasionadas provavelmente pela intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, mas com capacidade de se autocorrigir.	0,75	
	O candidato possui excelente domínio de regras gramaticais de sua língua, demonstrando que, embora exista uma intensa e contínua influência de outros sistemas linguísticos, é possível preservar características morfológicas e sintáticas peculiares de sua língua materna.	1,0	
Vocabulário	O candidato faz uso de um conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá) bastante limitado, trazendo prejuízo para a expressão de suas ideias na língua indígena. Por isso, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,25	
	O candidato faz uso de um conjunto razoável de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), apresentando, na maior parte do tempo, deficiência de vocabulário para se expressar. Nesses momentos, recorre a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,50	
	O candidato faz uso de um amplo conjunto de itens lexicais da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), facilitando a expressão de suas ideias na língua indígena na maior parte do tempo. No entanto, recorre, mesmo com pouca frequência, a um conjunto de palavras de outros sistemas linguísticos para ser compreendido.	0,75	
	O candidato possui conhecimento de uma grande variedade lexical da língua Guarani (ou da língua Kaiowá), não necessitando, portanto, buscar em outros sistemas linguísticos	1,0	

	palavras para expressar suas ideias.		
Fluência	O candidato atingiu os objetivos da comunicação e da interação verbal, porém com algumas limitações, exibindo uma falta de fluência, pois também apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais puderam ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.	0,25	
	O candidato atingiu os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente, pois não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicar a interação verbal. E, por algumas vezes, havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.	0,50	
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	0,75	
	O candidato atingiu plenamente os objetivos da comunicação e da interação verbal, demonstrando excelente fluência e habilidade na produção oral. Além disso, não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.	1,0	
Compreensão e interpretação do texto	O candidato não entendeu o texto, pois não conseguiu falar sobre o tema proposto.	0,25	
	O candidato teve dificuldades em construir um discurso coerente, demonstrando que entendeu parcialmente o texto. Além disso, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,50	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Contudo, foram poucos os momentos em que se colocou criticamente diante do tema proposto.	0,75	
	O candidato construiu um discurso coerente, demonstrando haver entendido o texto. Além disso, conseguiu se colocar criticamente diante do tema proposto.	1,0	
Assinatura do Avaliador 1		Assinatura do Avaliador 2	

**Quadro 9:** Ficha de avaliação da prova oral em Guarani

Quando a arguição dos candidatos parte de alguma coisa concreta, que no caso do PSLIN é o texto lido, é possível aproveitar para avaliar também a capacidade de leitura e interpretação. Nosso desafio, entretanto, ainda é montar uma banca que consiga avaliar com mais qualidade, baseando-se nos critérios elaborados. Percebemos, nesse sentido, que ainda falta um espaço de formação no qual seria possível especializar pessoas para participar desse tipo de seleção. Vale ressaltar que, para essa etapa, estamos aproveitando os alunos egressos do Curso, principalmente aqueles da área de Linguagens. Portanto, para diminuir os problemas ocasionados pela falta de domínio da língua a ser avaliada, a banca é sempre formada por um indígena e um professor do Curso. Cabe lembrar que essa etapa, assim como todo o processo seletivo, não tem um caráter eliminatório, salvo aqueles recorrentes em edital público, como não comparecimento ou abandono de uma das etapas.

Como já afirmamos em outro momento, optamos, conscientemente, por colocar um peso maior na etapa que foca a habilidade oral por acreditarmos que essa modalidade é a melhor desenvolvida dentro o público que estamos selecionando. Além disso, conseguimos valorizar aqueles que possuem e fazem uso dessa língua no seu dia a dia. Essa opção se

justifica também pelo fato de o Curso não ensinar a falar Guarani, e sim aperfeiçoar as competências comunicativas já dominadas pelos acadêmicos e o desenvolvimento de outras a serem adquiridas ao longo do curso de formação, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita.

Por fim, consideramos que a metodologia que envolve toda a realização do PSLIN da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* está pautada em um modelo que privilegia a especificidade dos Guarani e Kaiowá, público alvo desse Curso. Ainda ressaltamos que esse processo corrobora com o que temos defendido em termos de uma política linguística de valorização das línguas Guarani e Kaiowá.

Os desafios, no entanto, de se realizar um processo seletivo têm sido imensos, desde a logística que envolve a divulgação, inscrição e a aplicação do vestibular, até a sobrecarga de serviço que deve ser realizada pelos profissionais que atuam no Curso, uma vez que os setores de seleção das universidades ainda não têm atingido um nível que lhes permita compreender as especificidades de um curso diferenciado. Contudo, é preciso que fique claro que esses desafios não impossibilitam a realização de uma entrada diferenciada para os cursos diferenciados. Assim, os desafios existem por estarmos estabelecendo critérios não adotados até então, isto é, não existem pessoas com uma formação diferenciada e que tiveram um processo diferenciado de entrada nos cursos. O que estamos querendo ressaltar, é que não é possível pensar em um curso que primeiro vai formar as pessoas em uma perspectiva diferente e que essas vão conseguir contribuir para praticarmos uma seleção diferenciada. Ao contrário, um curso que pretende formar em outra perspectiva precisa ser concebido desde o seu início numa visão diferenciada. Nesse sentido, mesmo que ainda encontremos dificuldades, percebemos que o processo seletivo de entrada de alunos para o *Teko Arandu* tem conseguido permanecer pautado em um modelo que respeite as diferenças linguísticas de nossos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A produção deste artigo 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, na 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 ou atuarão. Vimos aqui que as políticas linguísticas do Curso começam antes mesmo da entrada dos alunos, a partir de um processo seletivo diferenciado. Em seguida, os aprovados recebem uma formação comum que garante o acesso a uma política de valorização e fortalecimento da língua indígena no contexto universitário com atividades orais e escritas. Além disso, eles têm a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos acerca da língua portuguesa e ampliar o contexto de uso da língua indígena, por meio de atividades de tradução e de elaboração de materiais e recursos didáticos. Aqueles que se aventurarem pela área de Linguagens, vão receber formação técnica a respeito do funcionamento de sua língua materna, bem como construir conhecimentos acerca de métodos de ensino de L1 e L2.

Contudo, estamos conscientes de que, apesar da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* ter um público específico e que este passe por um processo seletivo que valoriza a sua língua, este curso ainda não é bilíngue em sua completude, pois somente os acadêmicos e alguns docentes dominam a língua indígena e a língua portuguesa. Nesse sentido, a falta de domínio da língua Guarani, por parte da maioria dos professores do Curso, dificulta o avanço para uma formação na perspectiva de ensino bilíngue e para o bilinguismo.

Já verificamos que, para esse objetivo de ensino, é necessária uma ampla compreensão dos contextos sociais bilíngues e, em particular, a compreensão do contexto histórico e social dos Guarani e Kaiowá e das especificidades das situações de bilinguismo dessas comunidades. Geralmente, há o confronto de uma língua de prestígio e de tradição escrita (língua portuguesa) com a língua minoritária (língua indígena) de tradição oral e com pouco uso da escrita. Por essa razão, certamente, os espaços ocupados por cada uma delas se mantêm diferenciado no ambiente da academia. Por conta disso, torna-se necessário tematizar noções de políticas e planejamento linguístico e refletir sobre os espaços da língua indígena no cotidiano do Curso. Entretanto, mesmo não sendo bilíngue, o Curso adota medidas na formação de professores que são planejadas para revigorar, fortalecer, dinamizar as línguas indígenas a fim de que elas possam fazer frente à força da língua portuguesa nas escolas indígenas. As formas de fazer isso, no âmbito da Licenciatura Intercultural, são criadas para dar um lugar de “verdade” para a leitura e a escrita guarani e kaiowá e dar espaços de visibilidade para o uso oral das línguas indígenas. Isso tem sido buscado de três maneiras ao

mesmo tempo: (i) ocupação de espaços ainda da leitura e escrita em Português; (ii) tomada de “lugares” hoje ocupados pela escrita do Português para a escrita em Guarani e Kaiowá; e (iii) criação de lugares de veiculação das línguas Guarani e Kaiowá.

Vale lembrar que espaços ainda ocupados com literatura sobre os indígenas estão sendo ocupados pela escrita em língua indígena, principalmente, textos ou boletins sobre a vida e a luta desses povos. Há um incentivo para a escrita dessas em todas as áreas da Licenciatura Intercultural. Cabe ressaltar ainda que, apesar de toda a literatura existente em português, os Guarani e os Kaiowá querem conhecer mais sobre sua própria língua. Quando o acadêmico faz sua escolha pela área de Linguagens, por exemplo, as principais justificativas dadas são de que querem conhecer melhor a língua materna, a gramática, pensar literatura, contar suas histórias. Enfim, fomentar essa necessidade é avançar sobre territórios ainda “livres” para a ocupação dos espaços na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Há também, dentro do Curso, um discurso por parte dos alunos guarani e kaiowá para que não coloquem, na função de líderes ou autoridades indígenas, pessoas que não falam a língua e, na escola, que os gestores sejam indígenas e que tenham uma formação pensando no ensino diferenciado. Nos discursos enunciados pelos acadêmicos, ainda é perceptível uma exposição de conflito entre as formações diferenciadas e as formações em cursos não diferenciados devido a questões linguísticas, principalmente. Contudo, a própria defesa para o ensino bilíngue, de valorização da língua indígena em toda Educação Básica e a língua portuguesa como segunda língua ficam comprometidas, pois há uma falta de compreensão do que se entende de fato por uma educação bilíngue.

É importante ressaltar que, uma vez que o acadêmico passou pelo processo seletivo que já o tornou conhecedor de algumas políticas linguísticas adotadas no *Teko*, o aluno recebe, no primeiro um ano e meio de Curso, direcionamentos dessas políticas na formação comum; a fim de desenvolver um olhar acadêmico sobre a importância de se pensar a relação das línguas indígenas e a língua portuguesa nos contextos guarani e kaiowá.

Os professores do Curso, por sua vez, conhecedores das dimensões, tomam como base as análises dessas políticas para, a partir delas, construir políticas didático-linguísticas no seu exercício como docente do ensino/aprendizagem da língua, principalmente. Nesse sentido, para construir políticas didático-linguísticas, o professor se embasa em conhecimentos que partem da defesa de uma escola indígena bilíngue e diferenciada, com vistas à autonomia dessas etnias e das escolas. Portanto, concepções de língua/linguagem; concepção de políticas linguísticas e concepção de educação linguística são o mote para se construir ações didático-linguísticas.

Por conseguinte, é ofertado, no Núcleo Comum do Curso, o Componente de *Fundamentos Linguísticos*. Este abarca nessa formação comum as concepções e conceitos ainda de diversidade linguística, classificação genética das línguas Guarani e Kaiowá, realidade multilíngue dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul e ensino bilíngue nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Além disso, desenvolvem-se Componentes Curriculares que envolvem um trabalho mais atento com a língua materna no decorrer do Curso, tendo em vista a elaboração e a produção de textos e de recursos didáticos.

Por outro lado, o Componente *Português Intercultural*, que também faz parte da formação comum, visa esclarecer a importância do aprendizado da língua portuguesa como segunda língua e pensar ainda nas influências que a língua indígena tem sobre o aprendizado dessa segunda língua. No mais, quando o acadêmico faz a escolha de ir para a área de Linguagens, vislumbra também um aprendizado maior acerca das línguas indígenas. Nessa área específica, busca-se contemplar a formação de professores para o ensino bilíngue no que se refere à metodologia de ensino da língua materna. Entretanto, existe um equívoco que muitas vezes aparece no dia a dia do Curso (como também das escolas indígena): o de que para o ensino de língua indígena não se exija metodologia específica e apropriada, bastando apenas saber falar a língua e se apropriar da escrita em nível alfabético (ingenuidade pensar que um professor está capacitado a dar aulas de língua materna apenas porque sabe falar essa língua!).

Dessa forma, na área de Linguagens são ministrados Componentes que possibilitam ao professor de línguas embasamentos para trabalhar metodologia do ensino de língua materna no que tange à descrição da estrutura e do funcionamento dela.

Outros Componentes dão o formato para a área, a fim de dar maior visibilidade e funcionalidade da língua indígena, tais como: Componentes como o de Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Escola Indígena, que procura trabalhar, além das concepções de língua e linguagem, os conceitos básicos de ensino de línguas. Nesse Componente, faz-se análise de métodos de ensino de língua com primeira e como segunda língua.

Na perspectiva da oralidade e da escrita no ensino de línguas, são apontadas as condições de produção do texto oral e escrito de diversos gêneros textuais e discursivos, elaboração de material didático para o ensino de L1, procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de L1 (língua Guarani) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assume-se, portanto, a responsabilidade de

formar professores que tenham uma visão mais central no ensino para comunidade guarani e kaiowá.

Dessa forma, todos os Componentes citados acima têm essa perspectiva. Por meio deles, aborda-se a capacitação em língua materna a partir de reflexões linguísticas, envolvendo conhecimentos de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe; e de linguística aplicada, numa reflexão sobre a língua, que permita ao professor em formação interpretar as produções linguísticas de seus alunos (orais ou escritas). Vislumbra-se que esses consigam lidar com a variação dialetal, mudanças linguísticas e com as atividades dos alunos enquanto falantes e capazes de pensar a sua própria organização comunicacional.

Antes de qualquer coisa, o espaço que se pensa dentro da área de Linguagens para o ensino de língua indígena é o da construção de conhecimentos linguísticos mesmo, e que este processo garanta, de alguma forma, o surgimento de outros conhecimentos sobre a língua indígena muito superior àqueles já desenvolvidos por linguistas com dados colhidos em campos de pesquisa. Sem desmerecer, é claro, estes trabalhos, mas a ideia é conseguir interpor esses conhecimentos para a formação de um professor autônomo, pensante da sua própria língua e do seu trabalho com ela.

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.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. Texto resultante do Projeto “Contato entre línguas: línguas indígenas brasileiras em contato com o português”, realizado no Programa de Pós-Doutorado no Departamento de Linguística da University of New Mexico no ano de 2001, financiado pela CAPES. [Processo no 1.198/00-9, 2001].
2. \_\_\_\_\_. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Revista Signótica*, vol. 14, n.1, 2002. Disponível em:

- <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7310/0>>. Acesso em 11 de novembro de 2013.
3. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília, Senado Federal, 2009.
  4. CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*. Curitiba, n. 32, pp. 143-159, 2008.
  5. D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
  6. FOLHA DE SÃO PAULO online. *Entenda demarcações de terras indígenas e conflito com proprietários rurais*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/06/1295478-entenda-demarcacoes-de-terras-indigenas-e-conflito-com-proprietarios-rurais.shtml>> Acesso em 17 de novembro de 2015.
  7. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2016.
  8. ISA. *Instituto Socioambiental*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>> Acesso em: 29 de Jul. de 2015.
  9. LEI Nº 6001 DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Estatuto do Índio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6001.htm)> Acesso em: 20 de novembro de 2016.
  10. MAHER, Terezinha de Jesus Machado Maher. Políticas Linguísticas e Políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, pp. 33-48, Jan/Jun, 2010.
  11. MARTINS, Andrébio Márcio Silva & KNAPP, Cássio. O Teko Arandu e as políticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: *Anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade*, 07 a 08 de Nov. de 2013. Foz do Iguaçu: UNILA, 2015, p. 94-103.
  12. MARTINS, Andrébio Márcio Silva & CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). *Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Cultura, Transformações Sociais*. Dourados, Editora da UFGD, no prelo (Data prevista para publicação: julho, 2016).
  13. 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.

14. PALÁCIO, Adair. *Guató, a língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 1984.
15. RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
16. \_\_\_\_\_. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Revista D.E.L.T.A.*, Vol. 9, n. 1, 1993b.
17. \_\_\_\_\_. Hipótese sobre as migrações dos três subconjuntos meridionais da família Tupí-Guarani. In: *Simpósio sobre os Aspectos Comparativos da Família Tupí-Guarani*, 2000.
18. SOARES, MAGDA. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
19. UNESCO. *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/languages-atlas/es/atlasmap.html>.> Acesso em: 29 de Jul. de 2015.

**ABSTRACT:** In this article we offer a brief panorama of the Brazilian indigenous languages spoken at Mato Grosso do Sul state, based on the estimative presented by UNESCO (2010) about the level of vitality of world languages threatened of extinction, as well as in Rodrigues (1993b), Braggio (2001, 2002) and Martins and Chamorro (2015, to appear). We also developed a discussion on the continuous necessity of implementation of linguistic policies, which could ensure the survival of the indigenous languages in despite of the different levels of menaces they suffer, as shown by Cunha (2008) and Monserrat (2006). After a brief historical contextualization of public policies adopted in Brazil, benefiting one single language - Brazilian Portuguese - (cf. Soares, 2002), we shall focus on the main actions concerning the Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* seeking for a linguistic policy, which would valorize the maintenance and strengthening of the use of Guarani e Kaiowá from Mato Grosso do Sul, in this specific and differentiated course created in 2006 to reach exclusively the demands during the formation exclusively attain the formation of teacher of this two ethnic groups, according to Martins & Knapp (2015).

**KEYWORDS:** Linguistic policies; Formation of indigenous teachers; Guaraní and Kaiowá.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2015.

Artigo aceito para publicação em 07 de março de 2016.