

## Espaços e experiências formativas de professores indígenas no ensino superior e a questão linguística

**Cristine Gorski Severo**  
**Sandor Fernando Bringmann**  
**Marcia Nascimento**

### **Cristine Gorski Severo**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC, SC, Brasil

E-mail: [crisgorski@gmail.com](mailto:crisgorski@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-2758-6668>

### **Sandor Fernando Bringmann**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC, SC, Brasil

E-mail: [sandorbringmann@gmail.com](mailto:sandorbringmann@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-3866-0026>

### **Marcia Nascimento**

Universidade Federal de Santa Catarina,  
UFSC, SC, Brasil

E-mail: [indiaedai@yahoo.com.br](mailto:indiaedai@yahoo.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-1792-5355>

### **Resumo**

Neste artigo propomos analisar o percurso formativo de professores indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina, com enfoque na relação desses professores com três línguas indígenas – Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng – no contexto do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Nossa análise considera dois contextos tomados como espaços e experiências formativas: i) o papel das línguas indígenas no concurso vestibular para o Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ (Vestibular LII-UFSC 2022); ii) o lugar das línguas indígenas no percurso formativo dos professores indígenas, com enfoque na análise do currículo do curso, dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs - turma 2016). Para tanto, o texto inicialmente apresenta um panorama da formação superior indígena em Licenciaturas Interculturais Indígenas, com enfoque nas resoluções e legislações que abordam a importância e o papel das línguas maternas nesse processo, atentando para a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina; na sequência, abordamos os conceitos de multilinguismo e educação bi/multilíngue, analisando o papel dessa experiência linguística nos processos formativos, com enfoque em três elementos: formação solidária e cooperativa, agentividade distribuída e inteligibilidade em contextos multilíngues; por fim, refletimos sobre o papel das línguas no currículo do curso, nos TCCs e nas experiências educacionais dos egressos da LII-UFSC. Os resultados revelam que os espaços formativos envolvendo professores/as indígenas e ensino de línguas indígenas deve ser visto a partir de um olhar processual, intercultural e alinhado com as experiências indígenas não escolares de aprendizagem e ensino de línguas.

**Palavras-chave:** Licenciatura intercultural indígena. Multilinguismo. Guarani. Kaingang. Xokleng-Laklãnõ. UFSC.

**Recebido em:** 26/01/2023

**Aprovado em:** 12/06/2023



**Abstract****Keywords:**

Indigenous undergraduate course.  
Multilingualism.  
Guarani.  
Kaingang.  
Xokleng-Laklãnõ.  
UFSC.

**Spaces and training experiences of indigenous teachers in higher education and the language issue**

In this article we propose to analyze the training of Indigenous teachers at the Federal University of Santa Catarina, focusing on the relationship of these teachers with three Indigenous languages – Guarani, Kaingang and Laklãnõ-Xokleng – in the context of the Intercultural Indigenous undergraduate course. Our analysis considers two contexts taken as formative spaces: i) the role of Indigenous languages in the vestibular for the Intercultural Indigenous undergraduate course: Guarani, Kaingang and Xokleng-Laklãnõ (Vestibular LII-UFSC 2022); ii) the role played by Indigenous languages in their training to become Indigenous teachers, with a focus on the analysis of the course curriculum, and their final works (TCCs). To this end, the text initially presents an overview of Indigenous higher education, by focusing on resolutions and legislation that address the importance and role of mother tongues in this process, paying attention to the experience of the Federal University of Santa Catarina; next, we address the concepts of multilingualism and bi/multilingual education, analyzing the role of this linguistic experience in the formative processes, focusing on three elements: solidary and cooperative training, distributed agentivity and intelligibility in multilingual contexts; finally, we reflect on the role played by Indigenous languages in the curriculum, the TCCs and the educational experiences of the LII-UFSC graduates. The results reveal that the training spaces involving Indigenous teachers and Indigenous language teaching should be seen from a procedural and intercultural perspective, aligned with Indigenous educational experiences of language learning and teaching.

**Resumen****Plabras clave:**

Licenciatura intercultural indígena.  
Multilingüismo.  
Guaraní.  
Kaingang.  
Xokleng-Laklãnõ.  
UFSC.

**Espacios y experiencias de formación de profesores indígenas en la enseñanza superior y la cuestión lingüística**

En este artículo nos proponemos analizar la formación de profesores indígenas en la Universidad Federal de Santa Catarina, con enfoque en su relación con tres lenguas indígenas - Guaraní, Kaingang y Laklãnõ-Xokleng - en el contexto del curso de Licenciatura Indígena Intercultural. Nuestro análisis considera dos contextos tomados como espacios y experiencias formativas: i) el papel de las lenguas indígenas en el examen de ingreso al Curso de Licenciatura Indígena Intercultural en el Sur de la Mata Atlántica: Guaraní, Kaingang y Xokleng-Laklãnõ (LII-UFSC Examen de Ingreso 2022); ii) el lugar de las lenguas indígenas en la trayectoria formativa de los profesores indígenas, con foco en el análisis del currículo del curso y de los trabajos finales del curso (TCCs - clase de 2016). Para esa finalidad, el texto presenta inicialmente un panorama de la educación superior indígena en las Licenciaturas Indígenas Interculturales, con enfoque en las resoluciones y la legislación que abordan la importancia y el papel de las lenguas maternas en este proceso, considerando la experiencia de la Universidad Federal de Santa Catarina; a continuación, abordamos los conceptos de multilingüismo y educación bi/multilingüe, analizando el papel de esta experiencia lingüística en los procesos de formación, con enfoque en tres elementos: solidaridad y formación cooperativa, agentividad distribuida e inteligibilidad en contextos multilingües; finalmente, reflexionamos sobre el papel de las lenguas en el currículo de los cursos, en los TCC y en las experiencias educativas de los egresados del LII-UFSC. Los resultados muestran que los espacios de formación que involucran a docentes indígenas y la enseñanza de lenguas indígenas deben ser vistos desde una perspectiva procedimental, intercultural y alineada con las experiencias de aprendizaje y enseñanza de lenguas indígenas no escolarizadas.

## Introdução

Neste artigo, propomos analisar o percurso formativo de professores indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina, com enfoque na relação desses professores com três línguas indígenas – Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng –, no âmbito do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Nossa análise considera dois contextos tomados como espaços e experiências formativas: i) O papel das línguas indígenas no concurso vestibular para o Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ (Vestibular LII-UFSC 2022); ii) o lugar das línguas indígenas no percurso formativo dos professores indígenas, com enfoque na análise do currículo do curso e dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs - turma 2016). Para tanto, o texto inicialmente apresenta um panorama da formação superior indígena em Licenciaturas Interculturais Indígenas, com enfoque nas resoluções e legislações que abordam a importância e o papel das línguas maternas nesse processo, atentando para a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina; na sequência, abordamos os conceitos de multilinguismo e educação bi/multilíngue, analisando o papel dessa experiência linguística formal nos processos formativos; por fim, trazemos reflexões sobre o papel das línguas línguas no currículo do curso, nos TCCs e nas experiências educacionais dos egressos da LII-UFSC.

Compreendemos que o processo formativo de professores (indígenas) de línguas indígenas não se restringe ao contexto acadêmico, mas engloba um percurso de aprendizagem e ensino não escolar, que é constitutivo de diferentes identidades. Defendemos, portanto, que os espaços formativos envolvendo professoras/es indígenas e ensino de línguas indígenas deve ser visto a partir de um olhar processual, intercultural e alinhado com as experiências indígenas não escolares de aprendizagem e ensino de línguas. Propomos que os processos de negociação de sentidos em sala de aula produzem experiências translíngues (Garcia; Wei, 2014; Wei, 2017), típicas de contextos multilíngues de ensino e aprendizagem. Deste modo, este artigo pretende também ilustrar e valorizar as experiências linguísticas de professores indígenas como elementos norteadores de uma pedagogia translíngue de orientação crítica (Anwaruddin, 2018).

### **1. Contextualização: formação superior indígena em Licenciaturas Interculturais Indígenas e a LII da UFSC**

A existência das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil se conecta a um contexto histórico de lutas travadas pelo movimento indígena e por diferentes setores políticos e acadêmicos, em prol de políticas públicas voltadas à formação e capacitação de professores indígenas para atuarem nas escolas dos territórios, reservas e aldeias. O principal marco legal deste contexto é a Constituição Federal de 1988, que, ao fortalecer o caráter da autodeterminação dos povos, buscou romper com o paradigma assimilacionista advindo, especialmente, com o Estatuto do Índio (1973). A CF88 reconheceu aos povos indígenas o direito de permanecerem em seus territórios, com modos de vida próprios e autonomia para a construção de

projetos educacionais, de acordo com seus princípios e epistemologias específicas, assegurando processos próprios de aprendizagem e valorização/revitalização das suas línguas maternas.

Visando à observação e aplicação dos direitos constitucionais, na esteira da CF88, diversas Leis e Resoluções Normativas foram aprovadas para atenderem às demandas de formação docente específica, diferenciada e multilíngue das distintas populações indígenas no Brasil. Mesmo que o objetivo deste artigo não seja detalhar todas as leis e resoluções que contribuíram para o campo, considera-se importante citar as de maior impacto na formação em nível superior e, em especial, para o ensino das línguas indígenas:

- 1) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/96), que em seu Art. 78 reitera a responsabilidade do estado brasileiro no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, visando a recuperação de memórias históricas, reafirmação das suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996);
- 2) Parecer 14/99 e Resolução 3/99 (CEB-CNE), que estabelecem a necessidade de formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (Brasil, 1999);
- 3) A Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004), que prevê a participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de programas educacionais, bem como a criação de suas próprias instituições e meios de educação e o direito de alfabetizar as crianças indígenas nas suas respectivas línguas (OIT, 2004);
- 4) Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, com o objetivo de regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. Esta resolução estipula que a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou, em casos excepcionais, no Magistério Indígena de nível médio (normal ou técnico) (Brasil, 2015).

Essas são apenas algumas das normativas legais que contribuíram para o reconhecimento das línguas indígenas como elemento central dos processos educativos e formativos dos povos indígenas. Cabe lembrar que a preocupação com a questão linguística está presente em praticamente todas as normas e resoluções específicas no campo da educação escolar indígena, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior. Sobre a importância dos dispositivos legais para a educação escolar indígena, Luiz Donizete Grupioni destaca que esses documentos “abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2002, p.132).

É possível afirmar que entre os resultados práticos mais consistentes das leis e resoluções citadas está a expansão do número de escolas indígenas no Brasil, o que, por sua vez, ampliou a necessidade de formação superior de professoras/es indígenas. Neste sentido, a demanda por licenciaturas interculturais também aumentou. A título de ilustração, nos últimos 15 anos, as Licenciaturas Interculturais específicas têm sido uma das principais modalidades de ensino superior ofertadas aos indígenas em universidades públicas federais, estaduais e/ou comunitárias no Brasil, tendo como objetivo prioritário formar professoras/es indígenas para atuarem nas escolas localizadas em seus territórios e aldeias. Atualmente, existem mais de 20 instituições superiores que ofertam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no

país. Entre elas, está a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que oferta, desde 2011, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII).

A LII-UFSC é resultado dos esforços de uma equipe interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional, engajada com as necessidades formativas de professores indígenas.<sup>1</sup> É reflexo, também, das demandas formativas trazidas por lideranças indígenas dos três povos presentes na região sul do Brasil: Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Na perspectiva do financiamento, a LII-UFSC contou com o suporte do Prolind – *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas*, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC. Este programa foi criado especificamente para prover subsídios financeiros voltados para a formação de professores indígenas em nível superior.<sup>2</sup>

A primeira turma da LII-UFSC, conforme indicado anteriormente, iniciou no ano de 2011, ainda como uma proposta “piloto”. Naquele ano, ingressaram por meio de vestibular específico 120 estudantes oriundos de diversas partes do Brasil, sendo 40 Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), 40 Kaingang (SP, PR, SC, RS) e 40 Laklãnõ-Xokleng (SC). Nesta primeira turma, o curso trazia como habilitação o título de Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, com o eixo norteador em *Territórios Indígenas: questão fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica*. Com duração de 4 anos, o curso foi estruturado a partir da pedagogia da alternância, com etapas cumpridas no chamado tempo universidade, em que os/as estudantes cursam aulas na UFSC, e no chamado tempo comunidade, quando as atividades envolvem ações pedagógicas nas aldeias. Os formandos puderam escolher a habilitação nas três terminalidades existentes naquele contexto: Linguagens, Gestão Ambiental (Ciências da Natureza) e Ciências Humanas (Rosa, 2017, p. 29 e 30). A formatura da turma ocorreu em 08 abril de 2015, quando colaram grau 78 estudantes, sendo 23 Guarani, 34 Kaingang e 21 Laklãnõ-Xokleng (Melo, 2020, p. 236). Os egressos desta turma habilitaram-se para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas indígenas.

Em fevereiro de 2016, ocorreu o segundo vestibular específico para ingresso de estudantes indígenas na LII-UFSC, nos mesmos moldes do primeiro processo seletivo, embora com número reduzido de ingressantes. No total, ingressaram 45 estudantes, sendo 15 Guarani, 15 Kaingang e 15 Laklãnõ-Xokleng, oriundos dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta segunda turma do curso teve

---

<sup>1</sup> O processo de constituição do que se tornaria a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC foi iniciado em 2006, com a criação do GT Educação Superior Indígena, integrado por pesquisadores desta universidade afeitos à temática indígena, além de técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e membros de entidades indigenistas (Conselho Indigenista Missionário – Cimi, Conselho de Missão Entre Indígenas – Comin e a Comissão de Apoio aos Povos Indígenas – CAPI). A partir da proposta do GT, em 2007, foi organizada a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI), que organizou e viabilizou a proposta pedagógica e logística do curso, com importante contribuição de lideranças e professores indígenas dos três povos a serem atendidos pelo mesmo (PPP LII, 2016, pp. 8-11)

<sup>2</sup> Infelizmente, a Secadi acabou sendo extinta em 2016, no cumprimento da agenda política neoliberal e conservadora instituída após o golpe parlamentar deste mesmo ano, o que comprometeu seriamente o repasse de recursos do Prolind para os cursos de formação de professores indígenas, inviabilizando muitos deles.

como eixo integrador *Territórios e Conhecimentos Indígenas no Bioma Mata Atlântica* e se estruturou em torno de duas terminalidades: Licenciatura do Conhecimento Ambiental e Licenciatura em Artes e Linguagens (PPC LII-UFSC, 2022, p. 25).

As atividades desta turma tiveram início em abril de 2016, mantendo a perspectiva da pedagogia da alternância e demais características de uma licenciatura intercultural indígena. Os estudantes finalizaram suas atividades acadêmicas no semestre 2019.2 e, em fevereiro de 2020, foram realizadas as defesas de 37 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), tanto no espaço da universidade, quanto nas aldeias de origem dos estudantes. Essa etapa da LII-UFSC habilitou seus egressos para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de suas comunidades, de acordo com suas realidades socioculturais (PPC LII-UFSC, 2022, p. 30).

O ano de 2022 marca uma nova etapa da LII, com o ingresso de 45 novos estudantes e a institucionalização do curso como permanente na UFSC, o que garante entradas regulares de turmas por meio de processo seletivo diferenciado. Os ingressos, num primeiro momento, ocorrerão de forma quadrienal, ou seja, com a entrada de uma turma nova a cada 4 anos. A finalidade basilar do curso é a formação de professores/as e pesquisadores/as indígenas para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas indígenas, mas que, concomitantemente, desenvolvam ações para além da esfera escolar, atuando em projetos, pesquisas e atividades ligadas diretamente as suas comunidades (PPC LII-UFSC, 2022, p. 38).

Registre-se que os editais dos três vestibulares realizados na UFSC para a Licenciatura Intercultural Indígena previam o uso de uma das três línguas indígenas – Guarani, Kaingang ou Laklãnõ-Xokleng – na realização da redação. Nas três provas analisadas para este artigo (disponíveis em [coperve.ufsc.br](http://coperve.ufsc.br)), os enunciados da redação são dados em português e a redação é escrita língua indígena. Importante ressaltar a política da Coperve (Comissão Permanente do Vestibular) de garantir que a correção das redações fosse realizada por professores/as ou pesquisadores/as indígenas, cuja língua materna é uma das três acima mencionadas. A esse respeito, o coordenador pedagógico da instituição e defensor de políticas de inclusão, Manoel Teixeira<sup>3</sup>, nos relata a configuração de uma experiência de correção das redações do processo seletivo de 2022, em que indígenas das diferentes etnias balizaram as regras de correção dos textos. Para tanto, os/as corretores indígenas fizeram uso da língua portuguesa e de suas línguas maternas, em diálogo com a coordenação pedagógica e entre si, criando um espaço comunicativo translíngue (García; Wei, Li, 2014). Desse modo, os/as corretores indígenas puderam negociar os critérios acadêmicos presentes no edital, em sintonia com as compreensões indígenas de texto e de escrita. Exemplificamos abaixo esses critérios, conforme publicados no edital:

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida aos autores do texto em 11 de outubro de 2022, pela plataforma Zoom.

### III – Redação em Língua Indígena

1. Produção de texto escrito na língua indígena de opção na inscrição: Guarani, Kaingang ou XoklengLaklãnõ.

1.1. O tema do texto versará sobre cultura e/ou educação escolar indígena.

2. A avaliação do texto observará:

2.1. adequação ao tema proposto;

2.2. adequação à modalidade escrita da língua indígena de opção;

2.3. articulação das partes do texto entre si e ao todo de maneira clara e coerente, distribuídas adequadamente em parágrafos;

2.4. encadeamento de ideias. (COPERVE, Processo Seletivo – Indígenas, edital de seleção de 2022).

Registre-se que esses critérios tiveram que ser negociados, em atenção aos diferentes níveis de sistematização e gramatização das três línguas, considerando, por exemplo, a variação inerente aos registros ortográficos, a exemplo do Guarani e do Kaingang. Mais especificamente sobre a língua Kaingang, Cipriano (2020) – estudante da LII da turma de 2016 – informa que há, ainda, a necessidade de construção de uma gramática pedagógica do Kaingang, que possa ser utilizada pelos professores no ensino fundamental e médio. Nas palavras do pesquisador, os professores Kaingang “precisam lidar com suas limitações quanto ao conhecimento de sua gramática, pois apesar de já haver licenciaturas específicas nas áreas das letras e linguagens, essa formação/qualificação ainda está em construção” (Cipriano, 2020, p. 52). Além disso, importante frisar que a língua não se restringe à gramática, mas deve ser vista como prática contextualizada e produto de negociações e produções de sentidos, o que torna a correção das redações uma prática complexa e negociada.

Percebemos como o processo formativo da LII na UFSC tem o vestibular como um elemento formativo relevante, pois, ao validar o uso das línguas indígenas na escrita das redações, contribui para legitimar o uso da modalidade escrita dessas línguas em processos avaliativos institucionais. Nessa mesma direção, o Conselho Universitário da UFSC aprovou, em 2021, a possibilidade de línguas indígenas brasileiras serem consideradas equivalentes a idiomas estrangeiros para fins de proficiência nos processos seletivos dos programas de pós-graduação da Universidade. Tais exemplos ilustram como a política linguística institucional envolvendo as línguas indígenas envolve, também, os processos avaliativos como elementos formativos e inclusivos.

## 2. Práticas formativas em contextos multilíngues

Nesta seção, abordamos a dimensão multilíngue da formação de professores/as indígenas no âmbito do curso de LII da UFSC. Para tanto, enfocamos três aspectos: (i) o papel dos agentes indígenas na construção linguístico-comunicativa de uma formação solidária e cooperativa (Severo; Makoni, 2020), seguindo uma agentividade distribuída (Canagarajah, 2022); (ii) o conceito de multilinguismo, atentando para o seu sentido expandido e crítico, ao invés de um sentido restrito e liberal (Canagarajah, 2022); (iii) o sentido de compreensão e inteligibilidade em contextos multilíngues (Pennycook, 2022). Com isso,

buscamos um olhar crítico, contextualizado e comprometido com as condições concretas de formação (Paro; Dourado, 2001), em diálogo com a proposta educacional do curso. A seguir, tecemos uma breve discussão sobre esses três itens. Nos comprometemos com uma reflexão orientada para as práticas linguísticas dos sujeitos indígenas, em que a dimensão formadora se constrói na relação escola-universidade-comunidade, incluindo as políticas linguísticas institucionais e as negociações entre os diferentes agentes – acadêmicos, gestores, indígenas e não indígenas.

Entendemos que os significados de educação e de formação devem ser vistos em diálogo com as experiências, crenças e valores dos grupos envolvidos, o que significa que não defendemos um modelo homogêneo de formação de professores de línguas a ser aplicado de cima para baixo, a partir de propostas educacionais rígidas. Diferentemente, é preciso estarmos atentas/os para os modos como os sujeitos indígenas – no caso deste artigo, dos sujeitos Guarani, Kaingang e Xokleng-Laklãnõ – vivenciam linguístico-comunicativamente suas práticas educacionais e formativas. Isso significa que problematizamos concepções de ensino-aprendizagem centradas na experiência individual, para valorizar as experiências comunitárias e coletivas, especialmente porque essa dimensão coletiva caracteriza o modo de vida dos sujeitos envolvidos. Embora reconheçamos que a agentividade tem sido uma categoria relevante para se pensar os processos formativos, nos alinhamos com o conceito de agentividade distribuída, em que o processo comunicativo e de negociação de sentidos ocorre de maneira colaborativa:

A comunicação efetiva requer o engajamento com a alteridade do interlocutor de forma mais radical do que as permitidas pelas agências neoliberais. Enquanto as agências neoliberais se concentram na eficiência, invocando disposições sob o controle de indivíduos engenhosos e seguros, a comunicação multilíngue na zona de contato global requer auto-reflexividade, humildade, paciência, criticidade e tolerância com o objetivo de sair da própria zona de conforto<sup>4</sup>. (Canagarajah, 2022, p. 54)

Nos alinhamos, portanto, com uma abordagem que opera pela valorização das práticas colaborativas e compartilhadas no processo formativo envolvendo a aprendizagem e o ensino de línguas indígenas. Ao problematizarmos o conceito de agentividade – em prol de uma agentividade distribuída –, evitamos reiterar modelos interpretativos apolíticos, baseados no elogio da performance e competência individuais, bem como nas avaliações orientadas para o desempenho e proficiência individuais. Trata-se, assim, de valorizar o “envolvimento dos participantes realmente ouvindo e agindo com os outros, responsabilizando-se sobre suas ações no processo de se repensar, como agentes ativos, responsivos e responsáveis, na produção conjunta de decisões compartilhadas” (Magalhães, 2019, p. 23).

Esse processo de produção de decisão compartilhada caracteriza a experiência avaliativa das redações indígenas mencionadas acima, em que a translinguagem emerge como produto de práticas negociativas.

---

<sup>4</sup> No original: “Effective communication requires engaging with the otherness of the interlocutor in more radical ways than allowed by neoliberal agencies. While neoliberal agencies focus on efficiency, invoking dispositions under the control of resourceful and safe-made individuals, multilingual communication in the global contact zone requires self-reflexivity, humility, patience, criticality, and tolerance aimed at moving out of one’s own comfort zone”.

Entendemos a translanguagem como uma prática linguística de produção e negociação de sentidos de orientação multimodal, multisensorial, multisemiótica e multilíngue. Além disso, a translanguagem é constitutiva dos processos colaborativos e subjetivos, em que: “Destaca as diferentes maneiras pelas quais os usuários da linguagem empregam, criam e interpretam diferentes tipos de signos para se comunicar entre contextos e participantes e para performatizar as suas diferentes subjetividades”<sup>5</sup> (Wei, 2017, p. 22). O contexto de correção das redações por professores/as indígenas falantes de diferentes línguas maternas, com diferentes graus de experiência acadêmica, diferentes trajetórias e níveis socioeconômicos, conforme relatado pelo coordenador pedagógico Manoel Teixeira (2022), possibilitou a construção de um espaço social translíngue, ao “agrupar diferentes dimensões de suas histórias pessoais, experiências e ambientes; suas atitudes, crenças e ideologias; suas capacidades cognitivas e físicas, em um desempenho coordenado e significativo”<sup>6</sup> (Wei, 2017, p. 23). Assim, o processo avaliativo se torna formativo ao integrar uma série de elementos – identitários, linguísticos, semióticos, institucionais – no processo de negociação e produção de sentidos. Sobre esses aspectos, destacamos, ainda, o seguinte excerto do Projeto Político Pedagógico da LII que defende o conceito de língua como prática social:

A problematização da língua em termos de prática social e em termos de diversidade de significados favorece os trabalhos universitários e escolares da linguagem em práticas sociais ligadas ao território. A forte ligação existente entre terra (condições materiais de modo geral) e práticas linguísticas, especificamente no âmbito indígena, pauta a necessidade de articular os trabalhos universitários e escolares com linguagens indígenas com os territórios das comunidades e os elementos que os constituem (fauna, flora, relação com divindades, locais sagrados, aldeamentos antigos/sítios arqueológicos etc) (PPC-LII, 2016, p. 29).

O conceito de espaço translíngue inclui, portanto, a relação dos indígenas com o espaço acadêmico e com o próprio território, tomado nos sentidos físico e simbólico. Com isso, defendemos uma concepção de formação linguística vinculada ao conceito de política como espaço de convívio plural e compartilhado (Severo; Makoni, 2020). Assim, não há formação que não seja política e que não esteja contextualizada em um dado espaço físico e simbolicamente compartilhado. E, em termos de línguas, a validação da diversidade linguística – do multilinguismo indígena – é constitutiva da política linguística subjacente ao processo formador e da construção de espaços plurais. Acreditamos que os processos de formação de professores de línguas devem explicitar as políticas linguísticas que os orientam, caso contrário, correm o risco de reproduzir modelos acríticos e orientados para uma racionalidade neoliberal (Mbembe, 2018) que inscreve as línguas na lógica instrumental e hierarquizadora do mercado e do modelo do desempenho-competência.

O contexto de formação de professores indígenas nos leva a repensar o que entendemos por línguas e ensino-aprendizagem de línguas a partir da experiência indígena como elemento orientador. Entendemos

---

<sup>5</sup> No original: “It foregrounds the different ways language users employ, create, and interpret different kinds of signs to communicate across contexts and participants and perform their different subjectivities.”

<sup>6</sup> No original: “by bringing together different dimensions of their personal history, experience, and environment; their attitude, belief, and ideology; their cognitive and physical capacity, into one coordinated and meaningful performance”.

que esse contexto “pode nos ajudar a expandir nosso quadro de pesquisa em política e planejamento linguístico, redefinindo o que conta como língua a partir de uma perspectiva mais comunitária e solidária, ajudando-nos a entender como a língua pode emergir como produto de um senso de comunidade e pertencimento”<sup>7</sup> (Severo; Makoni, 2020, p. 91). Isso significa que os conceitos de língua, multilinguismo e compreensão/inteligibilidade devem ser contextualizados e ressignificados, em atenção à própria dinâmica sociolinguística implicada na formação.

A dimensão multilíngue e multimodal da formação de professores é visível, também, nas aulas que integram professores indígenas e não-indígenas, em um cenário linguístico onde circulam “três ou mais” línguas indígenas, além do português. O fato de nem todos falarem todas as línguas e de a língua portuguesa se tornar uma espécie de “língua franca escolar” não impede que processos de aprendizagem e de ensino ocorram. É preciso, contudo, indagarmos sobre o que significa saber, falar e compreender uma língua. Não reforçamos aqui o modelo de língua como unidade contável, discreta, separada, hierarquizada, cujas fronteiras são delimitadas estruturalmente (Makoni, 2019), em que língua é definida a partir de uma noção orientada pela escrita e a normatização, reproduzindo ideologias monolíngues de língua. Diferentemente, nos interessa valorizar as fronteiras fluidas, dinâmicas e complexas que envolvem as práticas de linguagem – e não as “línguas” –, em atenção ao modo como elas são mobilizadas para a comunicação e a expressividade.

Disso decorre que a noção de multilinguismo com a qual lidamos não é orientada pelos modelos valorativos e quantitativos do mercado, que valoram e hierarquizam as competências linguísticas a partir das ideologias neoliberais. Ao invés de uma abordagem neoliberal de multilinguismo que opera pela reprodução das ideologias da padronização, separação, forma, instrumentalização e de agentividade transcendente (Canagarajah, 2022), buscamos em nossa reflexão nos engajar com uma perspectiva expandida de multilinguismo, em consonância com a proposta de Canagarajah (2022), que elenca os seguintes elementos como norteadores dessa proposta: voz, mistura, sinergia, estratégia, ecologia das línguas, alinhamento e agentividade distribuída. Essa orientação teórica traz implicações para a prática pedagógica de ensino e aprendizagem de língua, tornando-a menos orientada pela forma e sistematização, e mais voltada para a construção negociada e colaborativa de sentidos (Magalhães, 2019). Entendemos a colaboração como uma prática de linguagem, em que os sujeitos negociam e constroem sentidos por meio de seus recursos linguísticos e semióticos. A colaboração, contudo, não implica consenso, mas inclui a contradição como elemento constitutivo:

Colaborar, nesse contexto, é criar relações em que os conflitos cognitivos e afetivos não estejam separados ou evitados para possibilitarem mútua internalização e interdependência produtiva, com

---

<sup>7</sup> No original: “can help us to expand our framework of research in language policy and planning by redefining what counts as language from a more communitarian and solidary perspective, helping us to understand how language can emerge as a product of a sense of community and belonging”.

vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão [...] Os participantes agem para concordar, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados. Em outras palavras, o conceito de colaboração tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, pois envolve um processo dialético, nas relações entre os participantes, organizado pela linguagem da argumentação. (Magalhães, 2019, p. 21).

Colaboração e contradição dizem respeito aos processos linguístico-argumentativos e comunicativos de negociação, produção e recepção de sentidos. Isso significa que os sentidos e a língua não são transparentes. Em outros termos, conhecer o código linguístico, a gramática ou os sentidos dicionarizados não garante a compreensão mútua, dada a fluidez das práticas de linguagem e dos processos semânticos. Disso decorre que o sentido de inteligibilidade e de compreensão não se funda em uma concepção de língua tomada como código, unidade discreta e normatizada. Assim, normatização linguística não é requisito para a compreensão mútua; e falar a “mesma língua” não garante inteligibilidade. A inteligibilidade, portanto, só pode ser definida contextualmente, em que importam as perguntas: para quem, em qual contexto, com qual finalidade? (Pennycook, 2022).

A título de ilustração, uma estudante indígena falando português indígena pode não ser inteligível para um professor não-indígena, mas pode ser compreensível para outro estudante indígena falante de português indígena, mesmo que ambos os estudantes indígenas tenham diferentes línguas maternas. Ou, ainda, o português usado em sala de aula por um professor não-indígena pode ser inteligível para um estudante indígena neste contexto, mas não em outro, devido aos recursos não-linguísticos que contribuem para a produção de sentidos em sala de aula. Daí, decorre que se a língua portuguesa opera como uma espécie de “língua franca” no curso de formação de professores indígenas na UFSC, é preciso indagarmos quem define o que conta como “língua portuguesa” nesse contexto, bem como as representações de língua portuguesa compartilhadas pelos falantes não-indígenas e indígenas. A validação do uso do português indígena (Protti, 2014) – ou português intercultural (Rezende, 2013) – nesse contexto, diferentemente de reproduzir uma visão padronizada e fixa de língua portuguesa, abre espaço para a negociação de sentidos e formas. Nos alinhamos, portanto, a uma concepção de comunicação e compreensão implicadas com

multimodal and multisensory semiotic practices of the everyday, including the dynamic relations between semiotic resources, activities, artefacts, and space, [that] occurs in spaces of domination, disparity and difference. The point is not that we never understand each other, but rather that the understanding is messy, incomplete, different, complicated and never entirely shared<sup>8</sup> (Pennycook, 2022, p. 35).

Assim, se partimos do pressuposto de que a compreensão e a construção de inteligibilidade requer um trabalho de linguagem, especialmente em contextos multilíngues, multimodais e interculturais, então é preciso – como parte de uma prática pedagógica politicamente orientada para a pluralidade – investir nos

<sup>8</sup> “práticas semióticas multimodais e multissensoriais do cotidiano, incluindo as relações dinâmicas entre recursos semióticos, atividades, artefatos e espaço, [que] ocorrem em espaços de dominação, disparidade e diferença. A questão não é que nunca nos entendemos, mas sim que o entendimento é confuso, incompleto, diferente, complicado e nunca inteiramente compartilhado”.

processos colaborativos e contraditórios que envolvem a negociação e produção de sentidos através da linguagem. Podemos pensar, então, que não é preciso que todos falem “a mesma língua” para que possam construir sentidos, ou aprender e ensinar línguas. Se não há homogeneidade e consenso no terreno da significação, então, é preciso que os contextos educacionais não reforcem ideologias cristalizadas de língua como condição para a aprendizagem e o ensino. Além disso, em contextos multilíngues, a tradução opera como uma prática constitutiva, em que os diferentes sujeitos (aprendizes e professores) – com domínio do uso de tecnologias, em alguns casos – operam como importantes mediadores e agentes linguístico-culturais.

Neste artigo, consideramos a maneira como práticas pedagógicas de sala de aula, políticas educacionais (como a prova de vestibular para candidatas/os indígenas) e processos de escrita e avaliação podem contribuir para a formação de professores indígenas de línguas indígenas e portuguesa a partir desses três aspectos: a agentividade distribuída, o multilinguismo crítico e a produção colaborativa de inteligibilidade. Reiteramos, contudo, que os espaços formativos envolvendo as línguas não se restringem à esfera universitária, mas incluem a relação desses sujeitos com as suas histórias, práticas sociais e comunidades.

### 3. Espaços e experiências formativas: relatos e análises

Neste seção, enfocamos a conjuntura da turma ingressante em 2016. Esta opção se deve ao fato de que esta turma apresenta, em uma de suas terminalidades, a ênfase na questão das línguas: *Licenciatura em Artes e Linguagens*. Além disso, o fato de esta turma possuir um número menor de ingressos no vestibular específico (45 estudantes) permite uma análise mais detalhada sobre o lugar das três línguas no percurso formativo dos professores indígenas na licenciatura. A análise será iniciada pelo Projeto Político do Curso (PPC), enfatizando o papel das línguas indígenas na sua organização curricular e, na sequência, serão analisados os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) produzidos por estudantes indígenas.

O PPC da segunda turma da LII-UFSC delinea o que se almeja com as duas terminalidades existentes. Com a terminalidade da *Licenciatura do Conhecimento Ambiental*, o objetivo é “trabalhar com o educador indígena no que concerne ao uso e cuidado dos recursos naturais presentes no território ocupado por seu povo, preparando-o para ocupar, além da função de professor, a função de gestor ambiental de aldeias e Terras Indígenas (PPC-LII, 2016, p. 15). No caso da terminalidade *Licenciatura em Artes e Linguagens*, o objetivo é construir junto aos educadores indígenas em formação, subsídios para acentuar suas artes e suas línguas maternas/paternas na fruição com a mitologia e a cosmologia de seus respectivos povos (PPC-LII, 2016, pp. 15-16).

Embora as terminalidades destacadas tenham sido constituídas para reforçar os interesses de pesquisa/ensino dos estudantes a partir da segunda metade do curso, é importante destacar que o trabalho e o uso das línguas maternas permeiam ambas as terminalidades desde o início de sua trajetória formativa.

Como povos de tradições originalmente orais, não se pode dissociar seu conhecimento sobre o ambiente, sobre suas artes, sobre sua cosmovisão, dos aspectos relativos às suas línguas maternas, o que reverbera a concepção de língua que assumimos neste texto. Esses aspectos são refletidos em vários momentos do curso, sobretudo quando se conta com a presença marcante e colaboração substancial de sábios/especialistas indígenas e egressos da primeira turma da LII.

Além dos aspectos culturais e territoriais, a similaridade histórica das relações estabelecidas com a sociedade não indígena é também aspecto comum entre os Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. São séculos de espoliação territorial, que geraram cicatrizes profundas nas suas organizações socioculturais, afetando, inclusive, as heranças linguísticas desses três povos. Isto se deve ao fato de que, em determinados momentos da história, as línguas maternas foram proibidas tanto no falar cotidiano, quanto no ensino nas escolas, em especial entre os Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Na década de 1970, por exemplo, muitas escolas indígenas no sul do Brasil adotaram um modelo educacional de bilinguismo de subtração, que visava possibilitar com que as crianças indígenas aprendessem a língua portuguesa, apressando, assim, o processo de transição e integração dessas comunidades (PPC-LII, 2016, p.21). Referências históricas como essas foram levadas em conta no momento de constituição do Projeto Pedagógicos do Curso, desde sua primeira turma, em 2011 e se refletiram nos conteúdos curriculares do mesmo.

Diferentemente da turma 2011, onde as disciplinas de línguas foram denominadas Laboratório de Ensino de Língua Indígena I (Guarani, Kaingáng e Xokleng), com carga de 3 créditos e 54 horas, distribuídas na 1ª, 2ª, 3ª e 6ª fase (PPP-LII, 2009), na turma 2016, as disciplinas passaram a ter a denominação de Língua Guarani, Língua Kaingang e Língua Laklãnõ-Xokleng, agora com 4 créditos e 72 horas, ministradas da 1ª à 4ª fase, sequencialmente (PPC-LII, 2016). Destaca-se, portanto, um aumento da carga horária de línguas nesta turma e uma concentração das mesmas nas etapas iniciais do curso. Na turma 2016, as disciplinas voltadas para as línguas foram ofertadas já desde o 1º semestre do curso, conforme se observa na tabela abaixo:

**Tabela 1:** Disciplinas de línguas indígenas na LII-UFSC (Turma 2016-2020)

Disciplina	Semestre/fase	Carga horária
Língua Guarani I Língua Kaingang I Língua Laklãnõ-Xokleng I	1º	72 hs
Língua Guarani II Língua Kaingang II Língua Laklãnõ-Xokleng II	2º	72 hs
Língua Guarani III Língua Kaingang III Língua Laklãnõ-Xokleng III	3º	72 hs
Língua Guarani IV Língua Kaingang IV Língua Laklãnõ-Xokleng IV	4º	72 hs

**Fonte:** adaptação feita a partir do PPC LII-UFSC (2016, pp. 39-40)

Embora o currículo adote uma perspectiva modular e progressiva de língua, importante considerar que as experiências linguísticas dos cursos eram marcadas pela translinguagem, o uso das línguas maternas, a negociação coletiva de sentidos e a reflexão acadêmica sobre tais usos. Além disso, o uso das línguas maternas não ficava restrito ao contexto das disciplinas de línguas, mas se ampliava por todas as disciplinas, sendo elas ministradas por professores indígenas ou não-indígenas, caracterizando verdadeiros espaços translíngues. Importante ainda mencionar que as disciplinas de línguas foram ministradas por professores indígenas falantes de língua indígena como língua materna, com experiência no ensino de línguas dos seus respectivos povos e conhecedores, portanto, das características linguísticas dos respectivos povos, por já terem sido professores de vários dos estudantes da turma nas escolas das aldeias.<sup>9</sup>

Conforme explicitado anteriormente, a turma 2016 da LII-UFSC teve 37 estudantes formados. É uma taxa de aproveitamento extremamente consistente, se comparado a outros cursos de Licenciatura desta mesma universidade. Foram, portanto, 37 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), constituídos a partir de pesquisas que entremearam os saberes indígenas tradicionais, percepções sobre a infância, a memória e a oralidade, bem como sobre a história do contato com a sociedade não indígena. Destes 37 trabalhos, destacamos dois que se referem às reflexões sobre o ensino de línguas nas escolas indígenas. Trata-se dos TCCs de Valmir Cipriano, do povo Kaingang, e de Margarete Vaicome Patte Padilha, do Povo Laklãõ Xokleng, que mencionaremos a seguir.

Na pesquisa intitulada “Reflexões sobre práticas de ensino bilingue Kaingang e Português na Terra Indígena Inhacorá”, Valmir Cipriano apresenta algumas questões relativas ao ensino de línguas nas escolas de sua comunidade, a TI Inhacorá, localizada na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Na perspectiva de Cipriano, a língua portuguesa é importante para seu povo, porém não deve ser compreendida como primeira língua e, sim, segunda, pois está arraigada de uma história de coação por parte, especialmente, das agências indigenistas (SPI e FUNAI), que buscaram, em todos os espaços escolares construídos nesta TI, destituir de importância o aprendizado e o ensino da língua Kaingang. Além disso, “no contexto de línguas colonizadas em que as línguas indígenas foram e estão submetidas, o português como língua dominante tem sido um fator decisivo para o enfraquecimento das línguas indígenas (Nascimento, 2019 Apud: Cipriano, 2020).

Frente a este contexto, o autor explica que as crianças desta comunidade indígena são monolíngues em Kaingang até a idade de ingressar na escola (5 a 6 anos). Observa-se, portanto, que o percurso de

---

<sup>9</sup> Esses professores não constituíram vínculo empregatício com a UFSC, realidade que começa ser modificada a partir de 2022, quando o curso foi institucionalizado, o que possibilitou o lançamento de edital para a contratação de um professor de língua indígena. Trata-se do Edital nº 095/2022/DDP, que abriu 1 vaga para a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, do Departamento de História (HST). O(a) docente aprovado(a) assumirá a disciplinas de línguas indígenas e de Estágio Supervisionado. Tal fato é merecedor de destaque, pois consideramos que a regularização do curso na instituição, bem como a contratação de professores, são fatores que contribuem para a consolidação da LII-UFSC, como um espaço de formação superior indígena o que, sem dúvida, reverbera no fortalecimento, reconhecimento e promoção das suas línguas.

aprendizagem e utilização da língua Kaingang antecede a experiência escolar na TI Inhacorá. Para reforçar essa vinculação com a língua, nos primeiros 3 anos da trajetória escolar, todas as atividades educativas são feitas na língua Kaingang. A língua portuguesa é introduzida no currículo apenas no 4º ano dos anos iniciais (Cipriano, 2020, p. 18). A escola, neste contexto, atua como um instrumento a mais para o fortalecimento da língua e da cultura, conforme explica o autor:

...uma escola indígena deverá primeiramente valorizar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, pois a primeira escola é a família, fortalecendo a sua cultura através da valorização e experiências dos anciãos e a revivência de suas memórias, não deixando de trabalhar a língua portuguesa para a sua defesa e buscando alternativa para um futuro melhor para a sua comunidade e para o seu povo Kaingang (Cipriano, 2020, p. 42)

Valmir Cipriano, ao abordar em sua pesquisa realizada na LII-UFSC os fenômenos linguísticos típicos do processo de aquisição de segunda língua (o português) por crianças Kaingang, contribui para com que outros professores/pesquisadores indígenas e não indígenas compreendam o papel das escolas indígenas e, em especial, das aulas de línguas, no processo de reversão do perigo de desaparecimento das línguas maternas em diversos contextos indígenas no Brasil e também em outros países.

A preocupação com a perda gradativa língua materna entre os indígenas mais jovens orienta a pesquisa desenvolvida por Margarete Vaicome Patte Padilha, professora de arte, cultura e língua Laklãnõ-Xokleng, da Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ, na Terra Indígena Ibirama, região norte do estado de Santa Catarina. Em seu TCC, intitulado “Modos de Transmissão, Ensino e Aprendizagem da Língua Xokleng/Laklãnõ no Contexto Familiar e no Ambiente Escolar”, a autora busca descrever, a partir de conversas com anciãos e professores, as formas de transmissão da língua Laklãnõ-Xokleng para as crianças, tanto no contexto familiar, quanto no espaço escolar.

Sua pesquisa de TCC parte da própria experiência, de uma falante regular da língua Laklãnõ-Xokleng que, após o casamento intercultural (marido não indígena) perdeu o hábito de falar a língua materna e, conseqüentemente, de ensinar e transmitir a mesma aos seus filhos. A memória dos anciãos entrevistados para a pesquisa de Margarete é praticamente unânime em ressaltar que a própria existência da escola na comunidade indígena contribuiu para a derrocada da língua Laklãnõ-Xokleng, pois antes da obrigatoriedade da escolarização, a língua materna predominava nos ambientes familiares e comunitários. Na escola, a língua predominante sempre foi o português (Padilha, 2020, p.10-16).

A pesquisa de Margarete Padilha indica que a língua Laklãnõ-Xokleng só passa a fazer parte dos componentes curriculares das escolas da Terra Indígena em meados dos anos 1980, uma demanda da própria comunidade que percebia o desaparecimento da língua materna dia a dia (Padilha, 2020, p. 17). Os desafios para o ensino de língua Laklãnõ-Xokleng eram imensos, pois não havia formação específica para professores indígenas bilíngües, o que acabou acontecendo apenas a partir de 1998, com a criação do curso

de Magistério Bilingue, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED-SC (Padilha, 2020, p. 18).

A pesquisa da autora também traz elementos importantes para compreendermos o papel da LII-UFSC no processo formativo de vários professores atuantes nas disciplinas de línguas das escolas da Terra Indígena Laklãñõ. O conhecimento adquirido na universidade, assim como a participação de professores indígenas nos projetos desenvolvidos em parceria com a mesma (a exemplo do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola), tem contribuído para a qualificação de estratégias didáticas e materiais pedagógicos para o ensino da língua materna. Do mesmo modo, projetos interdisciplinares desenvolvidos no âmbito da LII, através das atividades acadêmico-científico-culturais, envolvendo anciãos, pais, estudantes e professores, produziram uma transformação de posturas, práticas e concepções pré-estabelecidas nas escolas da Terra Indígena, que passou a valorizar mais a participação da comunidade na construção dos projetos pedagógicos das escolas.

### Palavras finais

Buscamos explorar o processo formativo indígena na Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, atentando para o lugar das línguas indígenas nessa formação, incluindo desde o processo avaliativo de entrada na universidade, através do vestibular, passando pela estruturação do curso e a produção de pesquisa sobre as línguas pelos próprios indígenas. Ressaltamos que as línguas não devem ser vistas como objetos tomados como realidades estanques e previamente gramatizadas. Diferentemente, adotamos uma visão de língua como produto de práticas translíngues que ocorrem em espaços translíngues. As experiências educacionais na LII são multimodais, multisensoriais, multisemióticas e multilíngues, extrapolando a ideia de língua-código. Isso significa que a língua deve ser vista como produto de três elementos interligados: a agentividade distribuída, o multilinguismo crítico e a produção colaborativa de inteligibilidade. Decorre daí que a dimensão política, em termos de um espaço plural de compartilhamento, é constitutiva do processo formativo translíngue e da compreensão de língua que apresentamos neste artigo.

### Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)* - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena* - Parecer CNE Nº 14 – CEB, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. Multilingual pedagogies in neoliberal times: Clearing the terrain and charting the way forward. In: Silva, K. A. Da; Pereira, L. S. M. *Contemporary critical studies in linguistics festschrift for Kanavillil Rajagopalan*. Campinas: Pontes. p. 41-64.

CIPRIANO, Valmir. *Reflexões sobre práticas de ensino bilingue Kaingang e Português na Terra Indígena Inhacorá*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169*. de 07 de junho de 1989 (Decreto nº 5.051/2004).

GARCÍA, OFelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave, 2014.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 2, 2019, p. 17-35.

MAKONI, S. B.; Da linguística humana ao sistema "d" e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.511. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/511>. Acesso em: 10 out. 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. Rio de Janeiro: n-1 edições, 2018.

MELO, Clarisa Rocha de. Avaliação de uma Política Pública voltada à Diversidade A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, v. 6, n. 1, 2020, p.229–248.

NASCIMENTO, Márcia. Revitalização e ensino de línguas indígenas no Brasil. In: MENEZES, M. M. de. et al. (orgs.). *Direitos Humanos em Debate: Educação e Marcadores Sociais da Diferença*. Porto Alegre: Cirkula 2019. p. 46-63.

NWARUDDIN, S. M. Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 18, n. 2, p. 301-312, 2018.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. Solidarity and the Politics of us: how far can individual go in language policy? Research methods in non-western contexts. In: Jim McKinley; Heath Rose (Eds.) *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge, 2020. p. 87-97.

TEIXEIRA, Manoel. Entrevista realizada por Cristine Severo. Plataforma zoom. 11 de Outubro de 2022.

PADILHA, Margarete Vaicome Patte. *Modos de transmissão, ensino e aprendizagem da língua Xokleng/Laklãnõ no contexto familiar e no ambiente escolar*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Poking at the soft ideological underbelly of Linguistics. In: Silva, K. A. Da; Pereira, L. S. M. *Contemporary critical studies in linguistics festschrift for Kanavillil Rajagopalan*. Campinas: Pontes. p. 21-40.

PROTTI, Beatriz. *Português indígena: novas reflexões*. Munique: Lincom Europa, 2014.

REZENDE, T. F.. Praticar a escrita em português intercultural com os indígenas da região araguaia-tocantins. In: Maria do Socorro Pimentel da Silva; Mônica Veloso Borges. (Org.). *Educação intercultural: experiências e desafios políticos e pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013, v. 1, p. 1-18.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Florianópolis, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Florianópolis, 2022.

WEI, L. Translanguaging as a theory of practice. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9–30, 2017.