



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Beatriz de Oliveira

**POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO EM UM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA**

Florianópolis

2021

Beatriz de Oliveira

**POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO EM UM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística da Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do título de Mestra em  
Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristine Gorski Severo.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Oliveira, Beatriz

Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de  
educação escolar indígena Guarani Mbya / Beatriz de Oliveira  
; orientadora, Cristine Gorski Severo, 2021.  
214 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação Escolar Indígena. 3.  
Professores Intérpretes. 4. Políticas Linguísticas. 5.  
Políticas de Tradução e de Interpretação. I. Severo, Cristine  
Gorski . II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Beatriz de Oliveira

**POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO EM UM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Altaci Corrêa Rubim, Dr.<sup>a</sup>

Universidade de Brasília

Prof.<sup>a</sup> Marcia Gojten Nascimento, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.<sup>a</sup> Silvana Aguiar dos Santos, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Prof.(a) Prof.<sup>a</sup> Cristine Gorski Severo, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora

Florianópolis, 2021.

Dedico este trabalho a todos os povos indígenas que há mais de 520 anos lutam contra todas as formas de silenciamento e opressão.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos e amados pais, mãe Célia e pai Ediomar, que sempre me dedicaram todo seu amor, carinho e cuidados.

À minha namorada, Mylena, que esteve ao meu lado durante todo o período que me dediquei às linhas desta dissertação, sempre me apoiando e me incentivando a ir mais longe.

À minha pequena e amada família, minhas avós, meus avôs, minhas tias, meus primos e minha prima, que são parte de mim e que vibram comigo a cada nova conquista.

À minha estimada orientadora, por todas as sábias palavras, todo apoio e dedicação com o ensino, a aprendizagem e a pesquisa acadêmica.

À comunidade indígena Tekoá Marangatu, que desde de o primeiro momento me acolheu e continua a me acolher.

A todas e todos que contribuíram com as entrevistas e as conversas, e que foram pacientes para responder a cada um dos questionamentos levantados.

Às funcionárias e aos funcionários da escola Tekoá Marangatu, intérpretes, professoras e professores, equipe gestora, equipe de apoio pedagógico, a todas e todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse possível.

À Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, por ser um curso de excelência com professoras, professores e profissionais plenamente capacitados.

À Universidade Federal de Santa Catarina, que se tornou minha terceira morada desde a graduação.

À CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual a realização desta pesquisa talvez não fosse possível.

Traduzir é situar a si mesmo no espaço da equivocação e ali habitar. Não é desfazer a equivocação (uma vez que isto seria supor que a mesma jamais existiu em primeiro lugar), mas precisamente o oposto é verdadeiro. Traduzir é enfatizar ou potencializar a equivocação, isto é, abrir e alargar o espaço imaginado como não existente entre as línguas conceituais em contato, um espaço que a equivocação precisamente ocultava. A equivocação não é aquilo que impede a relação, mas aquilo que a funda e a impulsiona: uma diferença de perspectiva. Traduzir é presumir que uma equivocação já existe; é comunicar por diferenças, ao invés de silenciar o Outro presumindo uma univocalidade – a similaridade essencial – entre o que o Outro e Nós estamos dizendo. (EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO, 2004)

## RESUMO

Esta pesquisa visa investigar o papel que os(as) intérpretes indígenas do par de línguas guarani-português desempenham no contexto de uma escola indígena guarani que, assim como as demais escolas indígenas da rede, propõe-se intercultural e bilíngue e o quanto isso pode contribuir para o tipo de escolarização que se busca. Além disso, tenciona-se discutir as políticas linguísticas que despontam no cenário investigado com relação às práticas de tradução e de interpretação. Os dados foram gerados por meio de observação participante na escola e através de entrevistas formais e informais realizadas com membros da comunidade escolar. O corpo docente da escola é composto majoritariamente por não indígenas, por isso a presença de professores(as) intérpretes em sala de aula é uma condição demandada pela comunidade, uma vez que os alunos possuem o guarani como língua materna e os professores são falantes de português. Essa configuração da escola, com professores não indígenas lecionando as aulas acompanhados pelos professores intérpretes, tem sido uma escolha da própria comunidade, que percebe a educação escolar como algo diferente da educação propriamente dita. Os membros dessa comunidade acreditam que na escola as crianças devem aprender aquilo que a escola se propõe a ensinar, os conhecimentos formais, que são os conhecimentos de fora, dos não indígenas, bem como a língua portuguesa; enquanto a educação em si e os conhecimentos guarani devem ser ensinados em casa e nas práticas cotidianas da comunidade, nos momentos adequados para esses ensinamentos. Em relação às políticas linguísticas, constatamos que a comunidade esforça-se por desempenhar em suas práticas cotidianas tais políticas a fim de promover a língua guarani bem como para a aprendizagem da língua portuguesa, de modo que uma língua não se sobreponha a outra. Contudo, por parte dos poderes públicos falta o entendimento do que seria promover a língua indígena no contexto escolar, embora esse tipo de política de valorização das línguas indígenas já seja instituída. Nesse sentido, percebe-se a carência de políticas linguísticas explícitas para a promoção do multilinguismo no contexto da educação escolar indígena no âmbito desses organismos. Para o desenvolvimento das discussões apresentadas ao longo desta dissertação, lançamos mão dos estudos pós-coloniais (QUIJANO, 2000; WALSH, 2006) e das chamadas epistemologias do Sul (PENNYCOOK; MAKONI, 2020; SOUSA, B., 2012; SANTOS, B., 2014; SANTOS; B., MENEZES, 2010). Tanto os estudiosos que trabalham em uma perspectiva pós-colonial quanto aqueles que se inscrevem nas abordagens das chamadas epistemologias do Sul buscam uma forma de romper com as teorias hegemônicas ocidentais, que classificam os saberes em científicos e não científicos. Sendo assim, com esta pesquisa almejamos oferecer uma percepção em relação ao objeto estudado que parta das visões de mundo e dos interesses da própria comunidade investigada. Dentre os resultados desta pesquisa, com relação ao papel dos(as) intérpretes indígenas guarani, constatamos que suas atribuições vão além da transposição de enunciados de uma língua para outra. Esses agentes atuam enquanto mediadores culturais, sendo também responsáveis por tornar a educação escolar, nesse contexto, intercultural e bilíngue, ao passo que contribuem no sentido de tornar essa escola indígena singular, específica e autônoma no tocante às políticas linguísticas desenvolvidas localmente.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Professores Intérpretes. Políticas Linguísticas. Políticas de Tradução. Políticas de Interpretação.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the role of indigenous interpreters to Guarani-Portuguese language performed in the context of a Guarani indigenous school, as well as others indigenous schools, it proposes be intercultural and bilingual, and it pretend to search how this can contribute to the type of schooling sought. In addition, this research intend to discuss the linguistic policies that emerge in the investigated context in relation to translation and interpretation practices. The data were generated through participant observation in the school and through both formal and informal interviews with members of the school community. The school's teaching staff is mainly composed of non-indigenous people, therefore interpreters teachers in the classroom is a condition demanded by the community, since students have Guarani as their mother tongue and the teachers are Portuguese speakers. This configuration of the school, with non-indigenous teachers teaching classes accompanied by interpreting teachers, is a choice of the community itself, which perceives school education as something different from education itself. The members of this community believe on the one hand that at school children should learn what the school proposes to teach, formal knowledge, which is knowledge from outside, from non-indigenous people, as well as the Portuguese language. On the other hand, the education itself and the Guarani knowledge must be teach at home and in the daily practices of the community, at the appropriate times of these teachings. In relation to linguistic policies, we found that the community strives to carry out such policies in its daily practices in order to promote the Guarani language as well as for the learning of the Portuguese language, so that one language does not overlap with another. However, the public authorities don't understand what it is to promote the indigenous language in the school context, although this type of policy for the valorization of indigenous languages has already been instituted. In this sense, there is a lack of explicit language policies to promote multilingualism in the context of indigenous school education within these organizations. For the development of the discussions presented throughout this dissertation, we used post-colonial studies (QUIJANO, 2000; WALSH, 2006) and the so-called epistemologies of the South (PENNYCOOK; MAKONI, 2020; SANTOS, B., 2012; SANTOS, B., 2014; SANTOS, B.; MENEZES, 2010). Both scholars who work in post-colonial and in epistemologies of the South perspectives are looking for a way to break with Western hegemonic theories, which classify knowledge as scientific and non-scientific. Therefore, with this research we aim to offer a perception in relation to the studied object that starts from the worldviews and the interests of the investigated community itself. Regarding the results of this research, we verified the role of Guarani indigenous interpreters go beyond transposition of statements one language to another. This agentments act cultural mediators, also being responsible to do school education in this context intercultural and bilingual while contribute to do a singular, specific and autonomous school with regard to locally developed language policies.

**Keywords:** Indigenous School Education. Teachers Interpreters. Linguistic Policies. Translation Policies. Interpretation Policies.

## AYU MBOAPY'I<sup>1</sup>

Kova`e kuaa pota mã oikuaa xe nhombo`ea kuery mbyá regua, jurua py ha`e mbya py, mba`eixa pa omba`e apo escola py ha`egui amboae kuery escola rupi have. Tekó regua ha`e mokoin ayvu regua, ha`e rã mopa omoin porã pa nhombo`ea regua oipotá aramin. Ha`e rire mã oikuaa xe ayvu regua tekoá py omombe`ua regua ha`e oikuaa potaa regua. Ha`e vymã oikuaa pota oikovy, omã`e oikovy escola rupi ha`e gui oporandú havi hekoá va`e kuery pe ogravá guivé, amongue mã oporandú rive guivé. Kova`e escola py mã nhombo`ea kuery juruá heta vé ikuai, ha`e rã momã nhombo`ea mbyá kuery ikuai petein tein oguypy omoin run vy, onhembo`e va`e kuery mã ijayvu ae mbyá py, ha`e nhombo`ea mã oikó jurua py ijayvu kuaa va`e. Kova`e escola py mã juruá ikuai nhombo`ea , ha`e rã momã nhombo`ea mbyá kuery ju omoin run okuapy. Hekoá va`e kuery oipotá kyringué oikuaa porã juruá kuery rekopy ijayvu kuaa hangua ha`e ombopora kuaa hangua havi, ngoo rupi mã onhembo`e hangua mbyá kuery rekopy opamba`e regua oikuaa potá hangua guu kuery revé : Ha`e kuery mã ijayvu oayvu aepy tekoá rupi ikuai mã vy ha`e gui ijayvu kuaa havi jurua py, koo huvixa kuery gui mã ndoikuaai mbyá kuery ayvu regua mba`e repa onhembo`e oayvu rekó re ae escola py, ha`e gui mã kova`e ayvu regua ombojerovia ve hangua ramin, ha`e ramõ omboete vé hangua mbyá kuery ayvu. Ha`e jaikuaa oata pa rei koo ayvu reko regua omoen xakã porã hangua escola rupi. Ha`egui ijayvu hangua kova`e dissertação ojapo agui vé omoin onhembo`ea kuery ovaen guive mba`eixapa ha`e kuery remixa`ã (Quijano, 2000; WALSH, 2006) (PENNYCOOK; MAKONI, 2020; SANTOS, B., 2012; SANTOS, B., 2014; SANTOS, B.,; MENEZES, 2010). Onhembo`e va`e kuery mã omba`e apo ha`e kuery oexaa ramin, oikuaa ramin rive ojapo hangua, mbyá kuery oexaa ramin he`yn ju heta va`e kuery remin exã`ã. Koo mba`ea po oiko va`e kuegui, mbo`ea kuery guarani reguá rire mã, oexa ramõ ha`e kuery oipytyvõ vaipá koo ayvu reguá py hanhõ he`yn. kova`e omba`ea po va`e kuery mã, ikuai oikuaa potá va`e mbyá kuery rekore ha`e gui omoin porã hanguã, nhombo`ea reguá havi, kova`e py mã, tekoá re ha`e gui ayvu re oipytyvõ hanguã escla mbyá kuery mba`e ojapo hanguã petein ramin ayvu rekó tekoá py.

**Aywu apy oĩ wa`e:** Mbyá nhombo`e regua. Nhombo`ea mbyá kuery. Ayvu reko re. Omombe`u amboae ayvu py. Oikuaa potá porã.

---

<sup>1</sup> Resumo em Guarani Mbya. Tradução de: Floriano da Silva.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Tekoá Marangatu dentro do município de Imaruí – SC.....	59
Figura 2 – Placa de entrada da Tekoá Marangatu. ....	60
Figura 3 – Galpão. ....	62
Figura 4 – EIEF Tekoá Marangatu. ....	63
Figura 5 – Opy (Casa de Reza).....	73
Figura 6 – Interpretação em diferentes esferas de interação social. ....	91
Figura 7 – Cartazes produzidos na escola. ....	165
Figura 8 – Cartaz com as cores primárias escritas em guarani.....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Admitido em caráter temporário (ACT)  
Associação de Pais e Professores (APP)  
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)  
*Community interpreting* (CI) – Interpretação Comunitária (IC)  
Conselho Nacional de Justiça (CNJ)  
Coronavírus (COVID-19)  
*Descriptive Translation Studies (DTS)* – Estudos Descritivos da Tradução  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
Escola Indígena de Ensino Fundamental (EIEF)  
Fundação Nacional do Índio (Funai)  
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII)  
Ministério da Educação (MEC)  
Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI)  
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)  
Plano Nacional de Educação (PNE)  
Projeto Político-Pedagógico (PPP)  
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)  
Secretaria de Estado da Educação (SED)  
Serviço de Proteção ao Índio (SPI)  
Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN)  
*Summer Institute of Linguistics* (SIL)  
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE e BILINGUISTO: ALGUNS ESCLARECIMENTOS TEÓRICO-EPITEMOLÓGICOS .....	26
1.2	ESTRUTURA DO TEXTO .....	33
<b>2</b>	<b>ETNOGRAFIA E VOZES DO SUL .....</b>	<b>36</b>
2.1	PESQUISA DE CAMPO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA.....	37
<b>2.1.1</b>	<b>Entrada em campo.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Observação participante e entrevistas.....</b>	<b>48</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Geração e análise dos dados.....</b>	<b>55</b>
2.2	CONTEXTO DE PESQUISA .....	57
2.2.1.1	<i>Constituição e organização da EIEF Tekoá Marangatu.....</i>	<i>60</i>
<b>2.2.2</b>	<b>A Opy (Casa de Reza) .....</b>	<b>69</b>
<b>3</b>	<b>INTERPRETAÇÃO: O QUE É? .....</b>	<b>85</b>
3.1	DAS CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO.....	86
<b>3.1.1</b>	<b>Interpretação comunitária: do que se trata? .....</b>	<b>102</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Mediação e agência.....</b>	<b>108</b>
3.2	INTERPRETAÇÃO E COLONIZAÇÃO .....	113
<b>3.2.1</b>	<b>Os monitores bilíngues.....</b>	<b>121</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE TRADUÇÃO.....</b>	<b>125</b>
4.1	POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES .....	126
<b>4.1.1</b>	<b>Legislação linguística e seus possíveis desdobramentos a uma política de tradução.....</b>	<b>132</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Políticas de tradução da/na Tekoá Marangatu.....</b>	<b>139</b>
4.2	TRADUÇÃO CULTURAL.....	158
<b>4.2.1</b>	<b>Tradução interlingual e tradução intercultural: duas faces da mesma moeda? .....</b>	<b>169</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Tradução, ecologia e economia de saberes .....</b>	<b>173</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>

<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFSC.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE ESCLARECIMENTO E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO A – TEXTO ELABORADO POR UMA PROFESSOR A PARTIR DO DEPOIMENTO DE PAIS DE ALUNOS PARA SER LIDO NO DIA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL (07/09/2019): “INDEPENDÊNCIA?” .....</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A prática de interpretação, muitas vezes entendida como a transposição de enunciados de uma língua para outra, ou outras, tem sido uma tarefa primordial no decurso dos encontros entre diferentes povos, sociedades, pessoas, populações e nações. Entretanto, aos intérpretes sempre foi delegada uma posição marginal, de modo a serem vistos como meros canais de mensagem e não como agentes ativos na prática comunicativa, conforme apontam Silva-Reis e Bagno (2016). Embora essenciais para a realização de contatos entre diferentes línguas e culturas, os intérpretes continuamente estiveram subordinados às autoridades que empreendiam seus serviços. Conforme escrito por Maurice-Edgar Coindrau (1974), citado por Delisle e Woodsworth (1998, p. 143), “Eles não tem direitos, somente deveres”. Não havia no passado uma distinção clara entre as diferentes categorias de intérpretes, que na maioria das vezes estavam a serviço do Estado ou de alguma religião. Em relação à religião, o uso da tradução e da interpretação passou por vários momentos de instabilidade e de avaliações, ora sendo a tradução dos textos sagrados aprovada, ora tomada como heresia, ocasionando no próprio julgamento e condenação dos responsáveis pelas traduções (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Fato é que a tradução e a interpretação, ou melhor dizendo, os agentes tradutores e intérpretes viveram momentos de grande insegurança, o que contribuiu para uma posição de subalternidade e invisibilidade observada ainda na atualidade.

No Brasil, por exemplo, conforme apontam Silva-Reis e Bagno (2016), os intérpretes nunca tiveram muita credibilidade e eram vistos como pouco confiáveis. Durante o período de exploração das terras recém descobertas ocorreram diversas tentativas para transformar os indígenas que sabiam falar português em intérpretes, principalmente com objetivos de conversão das populações indígenas à fé cristã, contudo, grande parte dessas tentativas acabaram sendo frustradas, pois, o que se observava era uma grande resistência por parte dessas populações. Em se tratando dos europeus que aportavam em terras brasileiras e que acabavam se tornando intérpretes, essa função era encarada como transitória, praticada até que se encontrasse uma ocupação mais rentável e regular. Somente no século XIX, com a abertura dos portos ao comércio exterior, o príncipe D. João nomeou por meio de decreto os intérpretes para auxiliar na tradução da fala dos estrangeiros para o português (PINHEIRO, 2014). A interpretação como profissão pôde, nesse momento, ser institucionalizada por

diferentes legislações (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Essa situação se manteve até a República com as Juntas e Inspetorias Comerciais (PINHEIRO, 2014).

Com o advento da globalização, a interpretação ganhou outros olhares, pois passou a ter grande importância no cenário internacional dos encontros, conferências e reuniões mundiais. Conforme Queiroz (2014), a necessidade de superar barreiras na comunicação entre pessoas de línguas e de culturas distintas foi alavancada, especialmente, a partir do século XX, por um crescente processo de internacionalização. Novas preocupações surgiram com respeito às técnicas utilizadas pelos profissionais intérpretes e, com isso, novas categorias de interpretação emergiram. No entanto, essas preocupações parecem estar atreladas em grande medida ao cenário global, em que predominam as línguas ditas majoritárias. No que diz respeito à prática de interpretação em contextos locais, onde prevalecem as línguas minoritárias, o acesso a informações e serviços por pessoas que não falam uma língua dominante nem sempre é um tema tratado com grande relevância pelos Estados<sup>2</sup>. Apesar dessa situação com relação às chamadas línguas minoritárias, Cronin (2009b) destaca que um ressurgimento recente do interesse promete ser sustentado pela importância global de preocupações aparentemente locais. Importa destacar aqui o conceito de línguas minoritárias que, apesar de sua aparente fixidez, ainda gera debates interessantes: será que as línguas são, “por natureza”, minoritárias? Ou há algo que as torna minorizadas? Conforme Meylaerts (2018), “minorias linguísticas” são grupos de pessoas que não falam o(s) idioma(s) oficial(is) determinado(s) pelo Estado mesmo que não sejam necessariamente minorias. Para Heller (1999, p. 7 *apud* MARTIN-JONES; BLACKLEDGE; CREESE, 2012, p. 3), as “minorias linguísticas são criadas pelo nacionalismo que as exclui”.

A atividade interpretativa é uma prática milenar que está longe de ter um fim, principalmente, quando olhamos para o cenário de globalização que se apresenta, em que múltiplas línguas e diversas faces se põem em questão. Dentre as causas das mudanças globais relacionadas aos cenários linguísticos e culturais estão os fluxos populacionais transnacionais, a expansão de novas tecnologias e as modificações políticas e econômicas em diferentes regiões do mundo (MARTIN-JONES; BLACKLEDGE; CREESE, 2012). De igual maneira, podemos acrescentar um forte e crescente movimento político promovido pelos mais

---

<sup>2</sup> A partir desse momento, importa considerar que faremos uma distinção entre os vocábulos “Estado” e “estado”. Desse modo, “Estado”, com a letra inicial maiúscula, diz respeito à Nação politicamente organizada; enquanto a nomenclatura “estado”, com a inicial minúscula, refere-se às unidades da Federação (UFs).



diferentes agentes em defesa dos direitos humanos e linguísticos de populações marginalizadas, sejam elas autóctones ou imigrantes (SPOLSKY, 2005). Muitas dessas populações convivem com ameaças constantes de desaparecimento e apagamento de suas línguas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 43% das línguas faladas no mundo encontram-se nessa situação (NAÇÕES UNIDAS, 2019). Crystal (2005) pontua que, em média, uma língua morre a cada duas semanas. Contribuindo para esse panorama, está o fato de que 40% da população mundial não têm acesso à educação por meio de uma língua que fale ou compreenda bem (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Cronin (2003) identifica, pelo menos, dois lados da globalização, um que dita a padronização, o normativo, o homogeneizado e o universal e que, conseqüentemente, acaba por excluir um número considerável de línguas que não “se encaixam” em determinado modelo; e outro que aponta para o específico, o anômalo, o opcional e o local. Segundo o autor, de um lado, a razão de ser da tradução é sua capacidade de universalizar, de pegar um texto de uma língua e cultura e transplantá-lo para línguas e culturas diferentes, como forma de domínio cultural (CRONIN, 2009a). De outro, é a tradução que torna os leitores ainda mais conscientes da natureza e da profundidade específicas de uma cultura em particular, exibindo riquezas desconhecidas na tradução externa ou revelando o potencial oculto na tradução interna. Esse assunto será retomado no capítulo sobre tradução cultural (4.2) que aponta para os possíveis riscos da universalização por intermédio da tradução.

Ainda no que concerne às chamadas línguas minoritárias, uma problemática que surge em relação ao papel da tradução nessas culturas é se essa prática funciona para diversificar ou assimilar (CRONIN, 2009b). Para Cronin (2009a), o que irá determinar o lado em que a tradução se encontra são suas ferramentas de uso<sup>3</sup>. Sobre o campo de estudos da tradução, uma diferença significativa entre esses contextos, global e local, está em que o universal, padronizado e homogeneizado, está muito mais avançado em termos de estudos e pesquisas que descrevem e analisam os cenários da interpretação. Por isso, faz-se necessário o fomento de estudos e publicações que sejam capazes de descrever e disseminar conhecimentos sobre a interpretação em contextos comunitários (PÖCHHACKER, 2004). E que esses estudos levem em consideração não somente as generalizações já conhecidas, mas,

---

<sup>3</sup>Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre tradução e globalização cf. Cronin (2003).

sobretudo, as visões e saberes dos próprios envolvidos com a interpretação nos cenários investigados.

O papel da interpretação no acesso aos serviços disponibilizados nas línguas oficiais<sup>4</sup> é apontado por Queiroz (2014, p. 197): “o provisionamento de serviços de interpretação qualificada pode ser entendido como meio de garantir o acesso de indivíduos não fluentes na língua oficial de um determinado país à comunicação, a fim de se beneficiarem dos serviços de que necessitam.”. Importa destacar o conceito de “minoría”, entendido por Cronin (2003), como a expressão de uma relação, não de uma essência. Sendo assim, o conceito de “minoría”, com respeito à língua, é dinâmico e não estático, dependendo de relações de poder igualmente dinâmicas. Essa relação pode ser definida a partir de uma experiência histórica (CRONIN, 2003). Com base nesses apontamentos, Pinheiro (2014) reflete sobre o processo de transformação do português no Brasil, que passou de língua minoritária à língua oficial, o que ilustra a relatividade do termo. Isso significa que “[...] qualquer língua é minoritária em potencial, pois seu prestígio depende de vários fatores históricos que interferem nas relações linguísticas e de poder em determinado local.” (PINHEIRO, 2014, p. 93).

Evidentemente, as políticas de tradução e de interpretação desenvolvidas ao longo da história estiveram intimamente ligadas a relações de poder entre os sujeitos/grupos falantes de diferentes línguas: a quais interesses servem as políticas oficiais de tradução? Em se tratando do Brasil na atualidade, são poucas as legislações que ditam sobre a profissão ou os profissionais tradutores e/ou intérpretes, quando nos referimos a línguas orais. Alguns avanços em relação à interpretação ocorreram no campo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a regulamentação da Lei da Libras (10.436/02) por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata, dentre outros direitos, da formação do tradutor e do intérprete de Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005); e da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Libras (BRASIL, 2010). Mas, no que diz respeito aos tradutores e intérpretes das quase (ou mais de) 300 línguas orais faladas no país, são raras as menções ou referências em leis. A falta de regulamentação do profissional intérprete nas escolas indígenas, por exemplo, gera muitos transtornos para alunos, professores, direção escolar e para as próprias comunidades, como será discutido ao longo desta dissertação. Como exemplo, mencionamos as dificuldades

---

<sup>4</sup> Como línguas oficiais compreende-se os idiomas institucionais e de trabalho que são utilizados no acesso aos bens e serviços públicos de um país, um Estado ou uma Nação.

enfrentadas para a contratação desses profissionais e os transtornos decorrentes desse processo, assunto que será abordado no Capítulo 4 desta dissertação.

No que tange aos direitos linguísticos, a interpretação de e para línguas indígenas passa a ser considerada dentro de cenários jurídicos no país a partir da criação de alguns dispositivos legais, dentre eles a Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que estabelece procedimentos ao tratamento das pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade, e dá diretrizes para assegurar os direitos dessa população no âmbito criminal do Poder Judiciário. A referida Resolução estabelece:

Art. 5º A autoridade judicial buscará garantir a presença de intérprete, preferencialmente membro da própria comunidade indígena, em todas as etapas do processo em que a pessoa indígena figure como parte:  
 I - se a língua falada não for a portuguesa;  
 II - se houver dúvida sobre o domínio e entendimento do vernáculo, inclusive em relação ao significado dos atos processuais e às manifestações da pessoa indígena;  
 III - mediante solicitação da defesa ou da Funai; ou  
 IV - a pedido de pessoa interessada. (CNJ, 2019b, não paginado)

A partir da Resolução 287/2019, o CNJ publicou um manual com orientações para os tribunais e magistrados para cumprimento da normativa. Trata-se, sobretudo, de um documento que orienta os juízes criminais e de execução penal a como agir em casos que envolvam pessoas indígenas. O manual supracitado reforça a necessidade de garantir os serviços de interpretação quando há pessoas indígenas envolvidas em algum processo, sempre que “houver informação de que a pessoa acusada ou ré tem outro idioma principal que não o português.” (CNJ, 2019a, p. 23) Conforme o manual, “ter algum conhecimento do português não é suficiente para que a pessoa indígena prescindia da presença de um intérprete.” (CNJ, 2019a, p. 23). Isso porque, conforme o documento:

[...] mesmo nos casos em que as pessoas indígenas possuem conhecimento do português e são capazes de responder a questões formuladas em português, não se pode automaticamente afastar a necessidade de intérpretes nos atos processuais. Isso porque possuir conhecimento do idioma e ser capaz de estabelecer comunicação não significa que a pessoa indígena tenha competência linguística equivalente à de pessoas não indígenas. Afinal, **o domínio da língua também está relacionado a fatores culturalmente localizados, por exemplo, o modo como narrativas e falas são organizadas.** (CNJ, 2019a, p. 22, destaques acrescentados).

Recentemente, foi publicada também a Resolução nº 13, de 4 de fevereiro de 2021, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, subordinado ao Ministério da

Justiça e Segurança Pública, que recomenda diretrizes ao tratamento de pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade no âmbito da Política Penitenciária. Desse modo, já em seu Art. 2º resolve “Preconizar o direito a intérprete em todas as etapas do processo caso a língua primária falada pelo acusado não for a portuguesa” (BRASIL, 2021, p. 31). Esses exemplos acima mencionados referem-se à esfera jurídico-penal. A seguir, enfocaremos a esfera educacional. Mas, antes, importa salientar que utilizaremos o espaço desta introdução para abordar alguns conceitos teóricos e posicionamentos críticos que atravessam esta pesquisa, e que consideramos relevantes para demarcar nossos posicionamentos e esclarecer algumas questões inerentes ao trabalho desenvolvido. Por essa razão, antecipamos que esta introdução pode ser considerada extensa, contudo, substancial. Sendo assim, o primeiro capítulo deste trabalho é composto por esta introdução, que além de apresentar um apanhado dos principais pontos discutidos ao longo do texto também engloba um levantamento e uma análise de alguns conceitos-chave no que diz respeito a seus contextos de surgimentos e modos de utilização.

Tecidas essas considerações, destaca-se que esta pesquisa tem como objetivo investigar a atuação de intérpretes de línguas orais no contexto de uma escola indígena situada no litoral centro-sul catarinense (BONETTI, 2011). Tal cenário de investigação compreende uma escola indígena estabelecida em uma comunidade Guarani Mbya e destinada aos membros desta etnia, residentes fixos ou não da aldeia. A comunidade estabeleceu-se na referida localidade no ano de 1999. Por sua vez, a escola foi inaugurada em setembro de 2002. Esta pesquisa se justifica pelo fato de que, conforme apontado por Alencar (2018), os censos educacionais realizados pelos órgãos governamentais no país não geram informações suficientes sobre a realidade das escolas indígenas no que diz respeito ao ensino intercultural e bilíngue. No máximo, o que se consegue são informações quantitativas a respeito do número de escolas que possuem ensino bilíngue, quando, segundo López (2013), basta um professor falante de língua indígena para que a escola seja considerada bilíngue. Ainda, nesses levantamentos, sequer são mencionadas as especificidades dessas escolas, quanto às disciplinas ofertadas que têm como foco o ensino da cultura e da língua indígenas, ou mesmo em relação às disciplinas curriculares comuns que são ministradas em línguas indígenas (ALENCAR, 2018). Acrescenta-se a falta de informações referentes aos profissionais intérpretes que atuam nessas instituições, o papel que desempenham, suas características, especificidades e a importância de sua presença para o diálogo intercultural.

Segundo Cavalcanti (1999), as escolas indígenas são oficialmente reconhecidas como bilíngues e assim se autodenominam os professores indígenas dessas escolas, no entanto, a autora aponta que, entre estar legitimado em documentos oficiais e ser uma realidade vivenciada pela comunidade há uma grande distância, a qual perpassa por questões como: formação de professores e decisões político-educacionais. Ademais, pouco ainda se sabe sobre o que pensam os próprios indígenas a respeito dessa educação dita intercultural e bilíngue ou mesmo como eles esperam que ela seja, ou se corresponde a suas expectativas em relação à educação formal inserida e, hoje, reivindicada, em algumas comunidades indígenas.

Como pano de fundo histórico e crítico para pensarmos as políticas em favor da pluralidade linguística e cultural, conforme Walsh (2009), a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema-mundo capitalista. Para a autora, essa forma de controle e de exclusão hoje se escondem atrás de um discurso (neo)liberal multiculturalista, que celebra a diversidade e a inclusão, mascarando o projeto hegemônico intrínseco. Sendo assim, a colonialidade do poder é posta em pleno processo de re-acomodação dentro de projetos globais ligados ao neoliberalismo e às necessidades do mercado, ao que a autora se refere como: re-colonialidade (WALSH, 2009). Desse modo, duas questões bastante complexas se apresentam no contexto educacional da presente pesquisa: (i) por um lado, há o processo burocrático que não permite que as escolas indígenas gozem de sua autonomia, na criação de um currículo específico intercultural e bilíngue, pois, ainda que essas características constem nas legislações que regulamentam as escolas indígenas, existem padrões de educação formal aos quais as escolas indígenas devem se enquadrar; (ii) por outro, as lideranças indígenas são cobradas para que as escolas sejam o mais singulares e representativas possíveis da comunidade/etnia na qual estão inseridas, de modo que tragam em seu currículo e nas práticas escolares os costumes e tradições indígenas do grupo.

Diante desse cenário, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de campo com abordagem etnográfica em uma escola indígena que atende a estudantes da etnia Guarani Mbya, localizada no município de Imaruí – SC. A Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu, estabelecida em uma aldeia de mesmo nome, recebe alunos(as) desde a Pré-escola, passando pelo Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, isto é, do 1º ao 9º ano, até o curso de Magistério; além de contar também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma turma de Ensino Fundamental (EJA 1) e outra de Ensino

Médio (EJA 2) (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019). No caso da Educação Infantil a responsabilidade por essa etapa de ensino fica a cargo da Secretaria da Educação, Cultura, Desporto e Juventude do município de Imaruí, e as demais turmas – do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª à 4ª etapa do Magistério, e da Educação de Jovens e Adultos –, são mantidas pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SED)<sup>5</sup>. Todos os alunos matriculados na escola são da etnia Guarani. No ano de 2019, a escola atendia 120 alunos. Em 2020, o número de alunos matriculados era de 106<sup>6</sup>.

Em relação ao quadro de professores, a maioria dos(as) docentes que lecionam aulas na escola são não indígenas<sup>7</sup>, sendo reservadas aos professores indígenas as disciplinas de Língua Materna, no Pré-escolar I e II, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, e no Magistério, etapas 1 e 2, e de Arte Guarani, nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano (EIEF TEKOÁ MARANGATU). Entretanto, há incentivo para que os próprios Guarani lecionem as aulas das demais disciplinas na escola, por isso a implantação do Curso de Magistério. No ano de 2020, alguns professores indígenas passaram a ministrar não só as disciplinas específicas da grade curricular, relacionadas à aprendizagem de saberes guarani, mas também as aulas da Base Comum Curricular, como as de Artes e de Educação Física. Mesmo assim, tendo em vista o número majoritário de professores(as) não indígenas em sala de aula, é conferido a cada uma das turmas, do Pré-escolar, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um professor ou professora intérprete para acompanhar os(as) estudantes em todas as disciplinas, fazendo a mediação entre os(as) alunos(as) Guarani e os(as) professores(as) não indígenas.

---

<sup>5</sup> Conforme Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018: “Art. 6 - A educação escolar indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, é de competência do Estado, podendo ser desenvolvida pelos Municípios quando houver solicitação expressa da comunidade indígena requisitante, cabendo ainda, ao primeiro, as seguintes atribuições: I. responsabilizar-se pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; [...]” (SANTA CATARINA, 2018b, não paginado)

<sup>6</sup> Informações coletadas em campo.

<sup>7</sup> Apesar de nos referirmos às pessoas que não pertencem ao grupo indígena Guarani Mbya como “não indígenas”, não pretendemos cair na dicotomia construída em nossa sociedade que criou uma identidade única e homogênea para os diversos povos originários que vivem no território brasileiro e que, conseqüentemente, divide a sociedade em “indígenas” e “não indígenas” como se a sociedade brasileira pudesse ser reduzida a essas duas categorias. Conforme apontado por Costa (2014) essa definição, reducionista, acaba por agrupar as mais diversas comunidades indígenas em um perfil único. Contudo, utilizamos o termo “não indígenas” no decorrer desta dissertação como uma forma de identificar aqueles que não fazem parte ou que não pertencem ao grupo Guarani Mbya e também por ser a forma como os próprios Guarani participantes da pesquisa identificam e se referem àqueles que são de fora da comunidade e que não pertencem a nenhuma etnia ou grupo indígena.

Nesta pesquisa, ao optarmos pelo método etnográfico, corroboramos com André (1995, não paginado), para quem “a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” torna-se essencial. Para a autora, quando se trata de pesquisa etnográfica, o pesquisador(a) deve tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes.

Desse modo, pretendemos com esta pesquisa contribuir socialmente com a disseminação de conhecimentos sobre a cultura guarani; a valorização de culturas e línguas indígenas; a visibilidade da identidade guarani; e ressaltar a importância do intérprete indígena nos mais variados contextos, inclusive, no educacional. Nesse sentido, visamos também colaborar com os estudos sobre políticas linguísticas de tradução e de interpretação. Buscamos através deste trabalho fomentar o envolvimento e a participação de todas aquelas pessoas interessadas no desenvolvimento de políticas linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos; além de dar visibilidade aos agentes educacionais e aos intérpretes indígenas que atuam nesse meio. Diante das perdas e das desigualdades sociais, as populações indígenas têm buscado na educação escolar um caminho para a igualdade e a equidade social, a afirmação de direitos e o diálogo intercultural (MUBARAC SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017).

Com relação às abordagens e às orientações teóricas que subjazem este trabalho, visamos um encontro com as chamadas Epistemologias do Sul, as quais foram durante muito tempo consideradas saberes locais e contextuais, vindos de conhecimentos tradicionais e que, portanto, não poderiam ter o mesmo valor e reconhecimento que os saberes da ciência moderna ocidental (SANTOS; MENESES, 2010). O papel da tradução nesse processo de exclusão de saberes esteve ligado à construção de uma imagem das culturas não ocidentais como inferiores por meio de traduções descontextualizadas de suas práticas de linguagem e com base nos termos ocidentalistas (HUI, 2009). Outro ponto está relacionado à tradução das culturas dominantes para as dominadas, cujo propósito serviu à colonização intelectual e à substituição destes últimos pelos primeiros (HUI, 2009). Em contraposição aos textos das culturas dominadas, os textos da cultura hegemônica aparecem, segundo Hui (2009), em versões legíveis, incorporando verdades e valores aplicados como universais às demais sociedades.

Em vista disso, os estudiosos das chamadas Epistemologias do Sul, bem como aqueles que se vinculam às teorias pós-coloniais, buscam romper com as teorias ocidentais

que classificam a humanidade em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010). Além disso, consideram os conhecimentos ocidentais e não ocidentais em uma copresença igualitária (SANTOS, B., 2010a). Sendo assim, buscamos um rumo em direção aos conhecimentos e visões de mundo que durante muito tempo foram eliminados ou tornados invisíveis diante dos conhecimentos da ciência moderna (SANTOS, B., 2010a). Alguns autores, dedicados aos estudos pós-coloniais, escrevem seus textos dizendo partir desse local – o Sul –, mas é preciso cautela quando se diz partir de um lugar que não é o seu próprio, pois é difícil se desfazer de certos conceitos já enraizados em nossa sociedade. Segundo Linda Tuhiwai Smith (1999), teórica indígena do povo Maori, na Nova Zelândia, muitos intelectuais indígenas resistem ativamente a participar de quaisquer discussões nos termos da pós-colonialidade, pois, para eles, o pós-colonial é visto como uma invenção conveniente dos intelectuais ocidentais que reinscrevem seu poder de definir a palavra. Para Cusicanqui (2012), não são tratadas as questões fundamentais da descolonização, o que acontece é um obscurecimento e renovação de práticas de colonização e subalternização. Entretanto, segundo Smith (1999), não tanto em relação à reimaginação retórica e literária, a resistência indígena suscita principalmente da ideia trazida pelos estudos pós-coloniais de que o colonialismo teria acabado.

De igual maneira, é preciso cautela ao tentar trazer as epistemologias que se encontram no lado Sul para compor textos fundamentados e escritos no lado Norte. Esses escritos podem reforçar (pre)conceitos que excluem ou invisibilizam os saberes do Sul; ou mesmo, revelar os saberes e conhecimentos, excluindo as pessoas. Conforme pontua Linda Smith (1999), a busca global por novos conhecimentos traz novas ameaças às comunidades indígenas, por isso as maneiras pelas quais as comunidades indígenas podem se proteger e proteger seus conhecimentos são alguns dos tópicos presentes em suas agendas de reuniões atuais. Conforme relatado por Papá<sup>8</sup>, filho de uma das anciãs da Tekoá Marangatu e, atualmente, orientador pedagógico<sup>9</sup> da escola que integra esta pesquisa, por meio de entrevista (em 24/10/2019), ainda que sua comunidade se abra aos pesquisadores que vêm de fora, os conhecimentos guarani são protegidos, pois: “os mais velhos [...] não permitem que a gente

---

<sup>8</sup> Participante da pesquisa identificado por seu codinome. Questões sobre o tratamento conferido aos participantes desta pesquisa serão abordadas no capítulo que cuida da metodologia adotada neste estudo.

<sup>9</sup> No início da pesquisa, em 2019, Papá era contratado como orientador do Projeto Casa da Cultura; nos anos de 2020 e 2021 seu contrato passou a ser de orientador pedagógico. Suas atribuições vão desde de a orientação dos professores indígenas e não indígenas, acompanhamento dos planejamentos, até o trabalho conjunto de construção do planejamento.



fale tudo, explique tudo. Então a gente fala um pouco, mas sempre guarda um pouco”<sup>10</sup>. Segundo Meylaerts (2018), ao longo da história colonial, as políticas de tradução colocaram os conhecimentos contidos nas línguas locais e indígenas à disposição dos burocratas e cientistas ibéricos, ao passo que propagavam sua ideologia política e religiosa sobre os povos dominados. Entretanto, conforme Hui (2009, p. 202), “A tradução não é apenas um canal de colonização; também pode ser um local de resistência ativa aos poderes coloniais e neocoloniais”<sup>11</sup>.

No que concerne aos estudos da tradução, uma abordagem pós-colonial pode levantar questões relevantes em relação às diferenças de poder entre línguas que influenciam práticas de tradução em diferentes cenários (HUI, 2009, p. 200). Ou, que negligenciam e silenciam conhecimentos outros em detrimento de uma universalização inventada, que separa os saberes de suas práticas (NUNES, 2010; SANTOS, B., 2010a, 2014). Mas também, pode favorecer discussões a respeito de como a tradução é capaz de contribuir no sentido de expor, desafiar e descolonizar o legado do colonialismo e do neocolonialismo em uma possível nova era (HUI, 2009, p. 200). Conforme apontado por Cronin (2009b), a relação entre tradução e línguas minoritárias tem sido ao longo do tempo um tópico relativamente negligenciado. Os estudos sobre tradução raramente incluem contribuições a partir das perspectivas das línguas minoritárias, e pouca ou nenhuma consideração é feita com relação ao fato de que as atitudes em relação à tradução podem se alterar, significativamente, dependendo se a língua de origem ou de destino estava em posição majoritária ou minoritária (CRONIN, 2009b). Todas essas questões são postas à prova com a presente dissertação. As diferenças e tensões de poder existentes entre as línguas em tradução – guarani e português – são visíveis em relação às posições que ocupam dentro do cenário estudado. Em resumo, o português é, na maioria das vezes, entendido como a língua que deveria predominar no ambiente escolar, pelo menos a longo prazo, não completamente por parte da comunidade, que possui como língua materna o guarani, mas sim, em certa medida, por parte das autoridades que fazem a gestão dessas línguas. Registre-se que a comunidade compartilha inclinações relacionadas à boa aprendizagem da língua portuguesa devido a sua importância para a atual situação das

---

<sup>10</sup> Esse mesmo diálogo será reproduzido de forma integral em um outro momento.

<sup>11</sup> No original: “Translation is not solely a channel of colonization; it can also be a site of active resistance to colonial and neocolonial powers.”

populações indígenas em geral. Contudo, em nenhum momento essa condição deve ser entendida como substituição ou apagamento da língua materna.

Tendo em vista essas considerações, esta pesquisa é proposta a partir do Norte, que é o local acadêmico onde, conseqüentemente, nos encontramos, rumo ao Sul, como uma forma de refúgio dos (pre)conceitos impregnados em nossa memória histórica, mas sem negar as influências do Norte. Certamente, não é possível desaprender o que já foi aprendido, mas é possível um esforço para compreender novas formas de conhecimento e, assim, construir saberes outros, reinventar novos modos de enxergar o mundo, através desse encontro. Para Linda Smith (1999), a decolonização não significa a rejeição total de toda a teoria, pesquisa ou conhecimento ocidental. Trata-se de centralizar diferentes preocupações e visões de mundo para conceber a pesquisa e a teoria a partir das perspectivas e dos propósitos específicos dos grupos indígenas (SMITH, 1999).

Portando, ao partir dos conceitos de tradução e de interpretação apresentados a partir de categorias e da visão de mundo ocidental eurocêntrica, busca-se uma possível reconstrução das concepções de tradução e de interpretação e do papel desempenhado pelos intérpretes no contexto investigado que possam em alguma medida se aproximar ou se distanciar daquilo que foi concebido pela ciência moderna. Conquanto, esse novo olhar deve, sobretudo, contemplar a perspectiva dos Guarani Mbya, da Tekoá Marangatu, sobre o processo de tradução e de interpretação. Ademais, em se tratando do papel que o intérprete ocupa socialmente, a partir das análises apresentadas ao longo desta dissertação, é possível verificar que há um certo deslocamento da posição (secundária) ocupada pelo intérprete, no mundo ocidental, para um outro lugar (elementar), no universo Guarani.

À luz dessas reflexões e tendo como objetivo geral investigar o papel que os intérpretes das línguas guarani-português desempenham no contexto da referida escola indígena que, assim como as demais escolas indígenas da rede, propõe-se intercultural e bilíngue, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- (i) Levantamento teórico-epistemológico sobre os estudos pós-coloniais e as epistemologias do Sul.
- (ii) Delineamento bibliográfico sobre os conceitos de tradução e de interpretação;
- (iii) Investigação histórica sobre o papel dos intérpretes de língua orais, com enfoque nos intérpretes de línguas indígenas, do Brasil colônia até os dias atuais;

- (iv) Levantamento documental que contemplasse legislações regulamentadoras e norteadoras da educação escolar indígena intercultural e bilíngue e suas possíveis menções à tradução e à interpretação.
- (v) Pesquisa de campo com abordagem etnográfica.
- (vi) Análise e cruzamento dos dados gerados através da pesquisa de campo.

Esses objetivos serão atravessados pelo uso dos seguintes termos: multilinguismo, educação bilíngue, interculturalidade e políticas de tradução e de interpretação como políticas linguísticas. Para melhor esclarecer alguns desses termos, a seção seguinte apresenta uma breve discussão sobre seus significados e seus contextos de surgimento bem como as implicações epistemológicas de seus usos.

### 1.1 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E BILINGUISMO: ALGUNS ESCLARECIMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

Desde os anos 1990, o tema da diversidade cultural na América Latina tem estado na moda (WALSH, 2009). De acordo com Rosângela Célia Faustino (2006, p. 76), em sua tese de doutorado na área da educação, “multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país.” O termo teria ganhado popularidade no Canadá, no início dos anos 1970, como uma estratégia do governo para pôr fim ao movimento separatista e visando à autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos. Assim, o termo “multiculturalismo” passou a ser utilizado para definir as diferenças linguísticas e culturais existentes no país (FAUSTINO, 2006). Desse modo, o governo canadense deu início à reforma constitucional e promoveu a ampliação dos direitos civis (JUTEAU, 2005 *apud* FUSTINO, 2006). Em suma, o multiculturalismo denotava as três entidades sociais da Federação: anglófona, francófona e a dos aborígenes, essa última representada por indígenas e mestiços de pelo menos 35 povos diferentes falantes de mais de 10 línguas distintas (AZURMENDI, 2004 *apud* FAUSTINO, 2006). Nesse viés, a política educacional do país também foi reformulada, e a educação bilíngue passou a ser adotada como forma de minimizar a discriminação e as barreiras linguísticas entre francófonos e anglófonos no mercado de trabalho.

Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, “ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e habitação.” (FAUSTINO, 2006, p. 11).

Como uma resposta aos motins e às revoltas sociais, o multiculturalismo foi adotado enquanto uma política governamental na forma de **ações afirmativas** e como mecanismo de incentivo aos grupos discriminados socialmente. Tais políticas governamentais adotadas em ambos os países tiveram seus fundamentos na chamada teoria cultural, a qual:

promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados como importantes elementos para se alcançar a tolerância, combater o racismo, a discriminação e construir a paz social. (FAUSTINO, 2006, p. 11).

Para Catherine Walsh (2009), essa atenção voltada à diversidade cultural pode ser vista como um efeito e resultado das lutas e dos movimentos sociais e suas demandas por reconhecimento e por direitos, mas também como consequência dos desenhos globais de poder, capital e mercado. Faustino (2006) assevera que a escola foi o local privilegiado para a difusão dessas ideias:

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este anti-racismo foi construído. De forma geral, os países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência, dirigiram o foco de ação para a reforma na política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação de professores. Estabelecida a política, incentivou-se a produção e divulgação de estudos que com ela corroboraram. (FAUSTINO, 2006, p. 84).

Nesses casos, em que a multiculturalidade é encarada como uma fórmula mágica para soluções rápidas de problemas entre grupos distintos, as respostas podem ser contraditórias. Conforme Walsh (2009), o multiculturalismo encarado por esse viés contribui para o fortalecimento de estruturas sociais estabelecidas a partir de uma matriz colonial. O reconhecimento da diversidade e a promoção da inclusão traz a ilusão de que o projeto hegemônico ocidental estaria se dissolvendo (WALSH, 2009). Contudo, Walsh (2009, p. 4) pontua que essa retórica não visa a criação de sociedades mais igualitárias, mas sim “o controle dos conflitos étnicos e a preservação da estabilidade social a fim de promover os

imperativos econômicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista, agora fazendo ‘incluir’ os grupos historicamente excluídos.”<sup>12</sup>

No caso da Europa, a diversidade cultural resultou, no início dos anos 1980, no ideário da interculturalidade como uma política governamental em diversos países (FAUSTINO, 2006). Segundo Faustino (2006, p. 11) “foi a interculturalidade que, anunciando o ‘surgimento’ de uma ‘nova’ sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma ‘nova’ democracia.”. O papel da escola intercultural é “preparar os alunos para viver em uma sociedade onde a diversidade cultural se reconhece como legítima.” (SEDANO, 2001, p. 11 *apud* FAUSTINO, 2006, p. 95). Por sua vez, na América Latina, o termo interculturalidade foi utilizado pela primeira vez para se referir aos grupos indígenas em um número temático da “*Revista América Indigenista* (do Instituto Indigenista Interamericano), no ano de 1982, no México (país no qual a missão evangélica americana intitulada *Summer Institute of Linguistics* desenvolveu seu projeto piloto de educação escolar indígena na América Latina)” (FAUSTINO, 2006, p. 16). Segundo Faustino (2006), essa edição da revista tinha o propósito de divulgar em linhas gerais o que foi estabelecido durante a Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1982.

Para Walsh (2009), não há dúvidas de que a onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos de 1990 na América Latina fazia parte da lógica do capitalismo transnacional. Sua pretensão estava baseada em “reconstruir relações entre o Estado e a sociedade, por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal dentro de uma ordem não só nacional mas também regional e global.”<sup>13</sup>. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se abre para a diversidade, garante-se o controle e a dominação contínua do poder hegemônico e dos interesses do capitalismo global (ZIZEK 1998 *apud* WALSH, 2009). Em se tratando do Brasil, “a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngue e intercultural, teve

---

<sup>12</sup> No original: “al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.”

<sup>13</sup> No original: “reconstruir relaciones entre el Estado y la sociedad, por medio de una inclusión que permite reducir conflictos étnicos e incrementar la eficiencia económica de la acción estatal dentro de un orden no sólo nacional sino regional y global.”

seu marco legal com a Constituição de 1988” (FAUSTINO, 2006, p. 151). Contudo, a diversidade cultural passou a ser tema do Ministério da Educação (MEC) a partir dos anos de 1990, quando, diante dos baixos índices educacionais e do fracasso escolar, o MEC chamou para si a educação das minorias (FAUSTINO, 2006). Em 1996, no evento intitulado *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos*, do qual participaram agentes do cenário político e científico brasileiro e especialistas norte-americanos, discutiam-se as possibilidades de adequar as políticas do multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira.

Por uma perspectiva marxista crítica, na qual se destaca o embate entre interesses de classes, Faustino (2006) salienta algumas das estratégias do sistema capitalistas com relação ao multiculturalismo e à interculturalidade. Segundo a autora, o multiculturalismo e a interculturalidade estariam ligados a um projeto hegemônico que visa inserir as populações indígenas ao sistema de produção capitalista. Para a autora “o multiculturalismo não questiona e nem pretende transformar as estruturas que dão sustentação ao sistema de mercado.” (FAUSTINO, 2006, p. 101). Ademais, Faustino (2006) assevera que tanto o multiculturalismo como o pluralismo escondem as verdadeiras causas da exclusão social ao não abordarem as relações de poder que subjazem a sociedade:

Sob estas bases teóricas a política do multiculturalismo e da interculturalidade foi adotada pelas concepções de educação que imputam à escola o caráter de promotora da igualdade omitindo as questões reais da exclusão social e, ideologicamente, quer fazer acreditar que, freqüentando a escola, dialogando e aprendendo a conviver com a diversidade, os pobres e diferentes terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhes abrir a porta de acesso ao mundo da produção e das rendas. (FAUSTINO, 2006, p. 104).

Para Walsh (2009), a interculturalidade é o termo cada vez mais utilizado para se referir aos discursos, políticas e estratégias de natureza multicultural-neoliberal. Desse modo, apropriando-se de Tubino (2005), a autora refere-se a essa interculturalidade como “funcional”, uma vez que não há questionamentos em relação às regras do jogo, e seu modelo é perfeitamente compatível com a lógica neoliberal existente. Na contramão da interculturalidade funcional, a interculturalidade entendida como um projeto político, social epistêmico e ético, que questiona as estruturas e as formas de racialização sociais a autora se refere como “interculturalidade crítica”. Para Walsh (2009), interessa compreender a interculturalidade como um processo e um projeto dirigido à construção de modos outros de

poder, saber, ser e viver. A interculturalidade por esse viés crítico “permite ir além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural, da educação intercultural bilíngue ou mesmo da filosofia intercultural”<sup>14</sup> (WALSH, 2009, p. 11). Também não se trata da simples relação entre grupos, práticas culturais ou pensamentos, ou da incorporação dos excluídos, ou da criação de programas “especiais”, que permitem que práticas e pensamentos racializados e excludentes continue sendo perpetuados.

Com relação ao bilinguismo, uma definição trazida por Johnson (2008 *apud* POMPEU; CAVALLO, 2019) considera que o bilíngue é alguém capaz de expressar suas próprias ideias através de duas línguas, às vezes, preferindo uma ou outra a depender do contexto. Nesse sentido, Pompeu e Cavallo (2019) diferenciam o bilíngue do intérprete e do tradutor, uma vez que esses últimos precisam captar a ideia de um outro para transferir a um terceiro: “A habilidade de transferir essa ideia para outra língua sem perder o sentido original é o elemento crucial que distingue as habilidades de um tradutor e de um intérprete das habilidades de um bilíngue.” (POMPEU; CAVALLO, 2019, p. 94). Para Toury (1995), de fato, identificar a tradução ou a interpretação como mero bilinguismo parece uma simplificação excessiva. O bilinguismo pode ser considerado uma condição para que alguém se torne tradutor ou intérprete. Contudo, segundo Toury (1995), outro pré-requisito advém do ambiente cultural, o qual fornece o reconhecimento dessa capacidade. Para o autor a tradução não é meramente tomada; mas sim concedida. E como algo que deve ser conquistado primeiro, isso envolve a aquisição de normas favorecidas pelo grupo onde e para quem a tradução é realizada, assim, é possível a um bilíngue emergir como tradutor (TOURY, 1995).

Em se tratando da linha que separa um tradutor de um intérprete, podemos considerar que, conforme defendem alguns autores, uma das principais diferenças entre um e outro consiste na necessidade de presteza que configura a interpretação, isto é, enquanto a tradução pode levar longos períodos para ser concluída, a interpretação tem seu início e fim logo após o discurso original (POMPEU; CAVALLO, 2019). Além disso, outro fator de diferenciação consiste nas formas de apresentação, enquanto a tradução se assenta, normalmente, em linhas escritas e elementos verbais; a interpretação ocorre por meio da oralidade ou da sinalização, no caso das línguas de sinais, e considera formas de expressão não linguísticas como linguagem corporal, expressões faciais, ritmo, gestos etc. (SANTOS, B., 2014). Contudo, ao

---

<sup>14</sup>No original: “permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural.”

corroborarmos com Pöchhacker (2004), no sentido de que a interpretação pode ser considerada um tipo de tradução, ou seja, uma variação no modo como a tradução ocorre, no que concerne a esta dissertação, não faremos uma diferenciação marcada entre tradutores e intérpretes, logo, não traçaremos uma linha entre esses agentes. Outrossim, considerando as formas multimodais em que as atividades em sala de aula acontecem, quais sejam, leitura, escrita, interpretação, diálogo, anotação, discussão, imagem, etc. podemos afirmar veementemente que os professores intérpretes<sup>15</sup> que compõem o quadro da EIEF Tekoá Marangatu são ao mesmo tempo tradutores e intérpretes, pois auxiliam os estudantes não só na interação com os(as) professores(as) em sala de aula via recursos orais da língua, mas também na assistência com a leitura e a escrita das línguas portuguesa e guarani. Em resumo, tanto a tradução quanto a interpretação são meios que facilitam o acesso de pessoas não falantes de determinadas línguas a diferentes esferas sociais (SANTOS; FRANCISCO, 2018).

Embora tenha existido em outros formatos, com outras metodologias e outros objetivos, com chance de algum resquício no contexto atual, a educação bilíngue como a conhecemos hoje surge em um contexto de disputas entre culturas e línguas e visa à utilização de mais de uma língua no cenário educacional de países multilíngues como forma de contemplar seus falantes. Nesse sentido, o “multilinguismo” pode ser definido como a copresença de duas ou mais línguas em uma sociedade, em um texto, ou mesmo em um indivíduo (GRUTMAN, 2009 *apud* MEYLAERTS, 2018). Segundo Meylaerts (2018), por meio dessa definição é possível afirmar que a maioria dos Estados passados e presentes – corpo de pessoas organizadas politicamente – são multilíngues. Para Pennycook e Makoni (2020), longe de ser uma exceção, o multilinguismo pode ser considerado como a verdadeira norma global, ainda que, constitucionalmente, um número significativo de países seja monolíngue (SPOLSKY, 2005). Na realidade, pontua Spolsky (2005, p. 2156), “em muitos casos, a proclamação constitucional do monolinguismo disfarça práticas e ideologias muito mais complexas, e não necessariamente é a base para a atividade de gestão da língua”<sup>16</sup> (SPOLSKY, 2005, p. 2156). Entretanto, Cronin (2009b, p. 129) assevera que “um multiculturalismo sinalizado exclusivamente pela diferença pode acabar definindo grupos

---

<sup>15</sup>O termo “professor intérprete” é utilizado no Projeto Político-Pedagógico da EIEF Tekoá Marangatu para se referir aos intérpretes que atuam nessa escola. Ao longo desta dissertação apresentaremos outras discussões relacionadas às nomenclaturas utilizadas como referência aos intérpretes dessa escola.

<sup>16</sup>No original: “in many of the cases, the constitutional proclamation of monolingualism disguises much more complex practices and ideology, and is not necessarily the basis for language management activity.”



étnicos como comunidades culturais imutáveis, baseadas em uma noção estática de cultura que ignora o fluxo constante e a natureza mutante dos grupos humanos e sociais.”<sup>17</sup>. Mesmo o mundo do multilinguismo, pontua Crystal (2005), está cheio de pessoas que acreditam na existência de alguma forma de língua intrinsecamente superior a todas as outras. Diferentemente dessa noção, a interculturalidade estaria mais preocupada com a dinâmica da interação e o desenvolvimento de relações recíprocas de compreensão (CRONIN, 2009b).

Em se tratando da diversidade linguística, para Pennycook e Makoni (2020), apoiados em Heller (2007), o bilinguismo e o multilinguismo foram mal interpretados ao longo do tempo, através de uma perspectiva monolíngue, tendo sido considerados como a capacidade de usar línguas separadas ou de aprender e operar em códigos enumeráveis distintos. Contudo, esse olhar com relação ao multilinguismo necessita de uma descolonização profunda nas bases de um conjunto de ideologias linguísticas. Registre-se que “um passo nessa direção foi indiscutivelmente dado pela afirmação de que as línguas são muito mais fluidas e instáveis do que permitem os relatos comuns”<sup>18</sup>, (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 42) e que as “fronteiras da língua são artefatos artificiais.”<sup>19</sup> (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 42). Essa nova visão com relação ao multilinguismo reconhece que os falantes são capazes de empregar quaisquer recursos linguísticos a sua disposição para atingir seus objetivos comunicativos da melhor maneira possível (BLACKLEDGE; CREESE, 2016). Uma alternativa à perspectiva monolíngue desponta no que García e Li Wei (2014) se referem como translinguagem, termo que será discutido ao longo do texto com relação aos dados de pesquisa. Para Blackledge e Creese (2016), a translinguagem compreende a língua enquanto um recurso social sem limites definidos, o que coloca o falante no centro da interação. Conforme Pennycook e Makoni (2020), o multilinguismo é mais do que uma multiplicidade de sistemas de linguagem disponíveis para serem analisados, trata-se sobretudo de práticas sociais e culturais mais amplas, que tornam a base social da interação humana o ponto central.

---

<sup>17</sup>No original: “a multiculturalism signalled exclusively through difference can end up defining ethnic groups as unchanging cultural communities, predicated on a static notion of culture which ignores the constant flux and changing nature of human, social groups.”

<sup>18</sup>No original: “One step in this direction has arguably been made by the claim that languages are far more fluid and unstable than common accounts allow”.

<sup>19</sup>No original: “language boundaries are artificial artefacts”.

Tendo apresentado os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, que embalam as discussões apresentadas ao longo desta pesquisa, a seguir, parte-se para uma explanação da forma como o texto está organizado.

## 1.2 ESTRUTURA DO TEXTO

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto por esta introdução, a qual apresenta um apanhado de alguns dos principais pontos de discussão desta dissertação; analisa alguns conceitos-chave no que concerne a seus contextos de surgimento e utilização, que servirão de base para as análises realizadas; e, por fim, expõe a estrutura e organização do texto. O segundo capítulo, o coração desta dissertação, trata do campo de pesquisa, o local onde tudo acontece, o lugar dos conflitos, da confusão e dos encontros; nesse capítulo é feita uma breve explanação sobre o que é a pesquisa etnográfica e como ela ocorreu na prática, suas etapas e os instrumentos utilizados para a geração dos dados. O foco desse capítulo não é esmiuçar os detalhes que compõem a pesquisa etnográfica, pois já existem trabalhos que se detém a essa tarefa; mas sim situar a pesquisa realizada dentro desse campo de investigação. O principal objetivo do capítulo supracitado, contudo, é apresentar o campo de pesquisa, contemplando sua localização, formação da aldeia, constituição e organização da escola, bem como suas principais características e particularidades, de modo que as análises realizadas no decorrer do trabalho possam fazer sentido dentro do contexto investigado. Ao longo do texto, é possível perceber que muitas das informações apresentadas no Capítulo 2 dialogam com os dados analisados no decorrer dos outros capítulos.

Com relação ao terceiro capítulo, buscou-se uma abordagem mais conceitual dos objetos em estudo: tradução e interpretação; bem como uma análise das categorias de interpretação que foram fixadas ao longo do tempo. No decorrer das explanações sobre a prática de tradução e de interpretação, delinea-se o espaço que o cenário investigado ocupa dentro das categorias apresentadas. Salienta-se que, embora nosso foco inicial tenha sido o papel do intérprete no contexto estudado, durante a investigação percebemos certa dificuldade em fazer uma distinção ou divisão clara entre o que é a prática de tradução e a de interpretação, bem como entre o tradutor e o intérprete. Isso porque, como poderá ser observado ao longo do texto, a interpretação é, em certa medida, uma prática de tradução, ou um tipo de tradução, diferenciando-se dessa última, sobretudo, por sua instantaneidade. Desse

modo, é possível considerar que intérpretes são também tradutores, ou que desempenham ambas funções. Também no Capítulo 3, ganha destaque a interpretação comunitária, visto que a interpretação que ocorre no cenário investigado possui características que se assemelham a esse tipo de interpretação, embora a interpretação educacional, ou aquela que é realizada pelos chamados “intérpretes educacionais”, também possa ser considerada. Além disso, a interpretação enquanto um processo de mediação e de agencia por parte do intérprete também é ponto de discussão no referido capítulo. Por fim, apresenta-se um breve histórico sobre os intérpretes e seus protagonismos na história de formação do Brasil que conhecemos atualmente: quem foram os primeiros intérpretes, suas funções e atribuições, as tentativas de formação de intérpretes indígenas, suas formas de resistência e, por último, os intérpretes indígenas contratados pela Fundação Nacional do Índio (Funai) durante a década de 1970.

O penúltimo capítulo trata, especificamente, das políticas linguísticas de tradução e de interpretação, ou da falta delas. Desse modo, são abordadas as políticas linguísticas em duas dimensões: no âmbito do Estado, por meio das leis nacionais e estaduais oficiais sobre o direito dos povos indígenas com relação a suas línguas; e no domínio local, através das políticas linguísticas praticadas pela comunidade de fala. Em se tratando das políticas de Estado, reconhecidas como políticas de gestão das línguas, o que se tem observado, é a falta de políticas declaradas sobre as atividades de tradução e interpretação, essenciais em contextos multilíngues. Por outro lado, quando se trata do local, as políticas de práticas e de crenças da comunidade de fala, especificamente da Tekoá Marangatu, demonstram que a tradução e a interpretação estão constantemente presentes enquanto políticas linguísticas para promoção e valorização da língua guarani, ao mesmo tempo em que se busca a aprendizagem da língua portuguesa, pois essa última, atualmente, é vista pela comunidade como necessária no relacionamento com a sociedade não indígena. Sendo assim, faz-se necessária a criação de políticas linguísticas de gestão que contemplem a tradução e a interpretação como políticas linguísticas legítimas. Por último, ainda no Capítulo 4, a seção 4.2 levanta como ponto de discussão os conceitos de “tradução cultural” e “tradução intercultural” a fim de elucidar algumas particularidades que emergem em contextos onde a tradução não acontece apenas entre línguas diferentes mas também entre culturas distintas, como é o caso do cenário investigado.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais desta dissertação, destacando os principais pontos que foram discutidos; sistematizando os principais resultados

encontrados com relação ao papel dos(as) intérpretes; e tecendo, ainda, algumas reflexões a respeito dos principais pontos analisados. Embora as considerações finais se constituam como um fechamento desta pesquisa, não esperamos que tais apontamentos sejam encarados como um encerramento das discussões ou como uma conclusão propriamente dita, pois o assunto aqui abordado está longe de terminar entre estas linhas. Conforme será apontado ao longo desta dissertação, são raras as pesquisas encontradas que tratam da temática abordada neste trabalho e, por isso, faz-se necessário que outras investigações sejam realizadas, tanto no sentido de levantar dados referentes à prática de interpretação em contextos indígenas e em outros contextos de línguas orais e de línguas minoritárias quanto para que algum diálogo possa ser construído entre esses contextos, seja para convergir ou divergir das questões apresentadas ao longo deste trabalho. Apresentada a introdução e a forma de organização do texto, a seguir, destaca-se o contexto de pesquisa.

## 2 ETNOGRAFIA E VOZES DO SUL

A etnografia possui suas bases históricas na ciência antropológica (ANDRÉ, 1995). Eventualmente, na antropologia, a etnografia pode ser entendida como uma tentativa de descrição da cultura (ANDRÉ, 1995), enquanto no campo da linguagem, “a etnografia é popularmente percebida como uma técnica e uma série de proposições por meio das quais algo pode ser dito sobre ‘contexto’.”<sup>20</sup> (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 6). À medida que o estudo da língua ou do discurso é uma questão da linguística; o estudo do contexto é uma questão da etnografia. Contudo, a língua, do ponto de vista da tradição antropológica faz parte do próprio contexto, não existe língua “sem contexto” (BLOMMAERT; DONG, 2010). Sendo assim, Blommaert e Dong (2010) defendem que a etnografia é muito mais do que um complexo de técnicas de trabalho de campo (BLOMMAERT; DONG, 2010). Afinal, para esses autores, os usos da língua nunca acontecem de forma neutra:

A língua é vista como um conjunto de recursos, meios à disposição do ser humano nas sociedades. Esses recursos podem ser implantados em uma variedade de circunstâncias, mas quando isso acontece, nunca acontece de forma neutra. Todo ato de uso da língua é um ato que é avaliado, pesado, medido socialmente, em termos de contrastes entre este ato e outros.<sup>21</sup> (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 10).

Por isso, a etnografia não deve ser reduzida simplesmente a um estudo de campo, mas sim deve levar em consideração toda complexidade do contexto, todas as relações de poder que subjazem as escolhas linguísticas dos falantes, bem como as epistemologias que podem ser inferidas a partir do campo investigado ou aquelas que são fundamentadas (ou levadas) pelos próprios pesquisadores. Em vista disso, os autores defendem que não se trata apenas de uma questão de metodologia de pesquisa, mas, sobretudo, de atribuir à etnografia um *status* de teoria descritiva. Dito isso, o presente capítulo tem por objetivo discorrer sobre o modo como esta pesquisa se desenvolveu empiricamente. Além disso, são descritos os passos

---

<sup>20</sup>No original: “ethnography is popularly perceived as a technique and a series of propositions by means of which something can be said about ‘context’.”

<sup>21</sup>Language is seen as a set of resources, means available to human beings in societies. These resources can be deployed in a variety of circumstances, but when this happens it never happens in a neutral way. Every act of language use is an act that is assessed, weighed, measured socially, in terms of contrasts between this act and others.

que foram dados pela pesquisadora a fim de que fosse possível constituir e manter um vínculo com a comunidade, esta que é peça fundamental nesta investigação.

Desse modo, ao longo deste capítulo descrevem-se em linhas teórico-metodológicas os caminhos que foram trilhados em relação à pesquisa de campo com abordagem etnográfica, ao mesmo tempo em que se narra como esse percurso foi desenvolvido na prática. Na sequência, discorre-se mais detalhadamente sobre o contexto de pesquisa, a Tekoá Marangatu, sua formação histórica e suas características, assim como a constituição e a organização da escola em que a pesquisa foi realizada. Por fim, apresenta-se a instituição educacional guarani por excelência, a Opy, fonte de toda sabedoria guarani e local onde os conhecimentos tradicionalmente construídos são transmitidos entre as gerações.

## 2.1 PESQUISA DE CAMPO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Considerando a análise e a reflexão de práticas de linguagem que envolvem situações sociolinguisticamente complexas, isto é, cenários em que a diversidade linguística se esconde sob o mito de uma única língua como representante de um povo, um país, um território, ou uma nação, neste caso, a língua portuguesa (CORREA, 2014), pretende-se uma investigação em torno do cotidiano de uma escola indígena que possui professores não indígenas, falantes de português, lecionando aulas para alunos indígenas, que possuem o guarani como língua materna. Em vista disso, cada uma das turmas – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos finais e na Educação de Jovens e Adultos, com exceção das turmas de Magistério – é acompanhada por um intérprete, o qual é chamado por todos na escola de “bilíngue”. Importa destacar que apesar de serem chamados corriqueiramente, ou, cotidianamente, de “bilíngues”, tanto pelos(as) estudantes quando pelos(as) demais funcionários(as) da escola, os intérpretes da EIEF Tekoá Marangatu são reconhecidos como “professores intérpretes” no Projeto Político Pedagógico desenvolvido pela escola. Com isso, ao longo desta dissertação não faremos distinção entre intérpretes, bilíngues ou professores intérprete quando nos referirmos aos profissionais intérpretes que atuam na EIEF Tekoá Marangatu. Diante disso, o objetivo empírico desta pesquisa é compreender qual o papel desempenhado por esses intérpretes no cenário investigado, bem como discutir e tentar compreender os motivos que levam a comunidade a escolher esse modelo de educação, uma vez que, como já apontado, existe uma tendência para que as escolas indígenas optem pela presença de docentes indígenas em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se como estratégia de coleta de dados a etnografia, que, segundo Fonseca (1998), possui como ponto de partida a interação entre pesquisadora e pesquisados(as). Sendo assim, a etnografia concentra sua busca no cotidiano e no subjetivo (FONSECA, 1998), utilizando técnicas como observação participante, entrevistas e análise de documentos (ANDRÉ, 1995). Por meio da pesquisa etnográfica é possível buscar no particular e/ou no específico correspondências que possam dizer algo sobre o todo. Entretanto, durante muito tempo, os campos de investigação da etnografia foram vistos como simples objetos de estudo dos quais eram extraídas informações que seriam submetidas a teorias e conhecimentos da ciência moderna ocidental, que agrupava, racializava e incutia formas de controle sobre as visões de mundo que se colocavam como diferentes da visão hegemônica. Contudo, na tentativa de uma pesquisa intercultural crítica, nos termos colocados por Walsh (2009), pretende-se uma investigação que cruze as ideias de saber e ser, de modo a trazer preocupações no sentido da exclusão, negação e subalternização ontológica e epistemológico-cognitiva dos sujeitos envolvidos.

Linda Smith (1999) argumenta que o fato de as sociedades indígenas terem seus próprios sistemas e modos de organização fez com que uma série de negações legitimadas pelas práticas imperiais e coloniais acontecessem: os indígenas não eram totalmente humanos; não eram civilizados o suficiente para ter sistemas; não tinham literatura; suas linguagens e modos de pensamento eram inadequados. As causas disso, segundo a autora, foram a desconexão e a fragmentação sistemática dos indígenas em relação a suas histórias, paisagens, línguas, relações sociais e modos de pensar, sentir e interagir com o mundo. Os mundos indígenas e suas singularidades eram estudados para serem confrontados com o conhecimento ocidental, categorizados e deslegitimados. Quijano (2010), criticamente, expõe que à ciência responsável pelo estudo dos europeus e suas formas de organização, chamou-se sociologia; já aos estudos de tudo aquilo que é não europeu, os povos, suas culturas e as relações entre esses elementos, deu-se o nome de etnografia. Conforme citado por D'Angelis:

são sempre os oprimidos e os contestatários que são identificados, analisados, quantificados e programados **de fora** pelo opressor ou aqueles que o representam. São sempre aqueles que detêm o saber e o poder social que, com o auxílio dos instrumentos científicos determinam unilateralmente o que, como e quando deve ser pesquisado e que decidem sobre o destino a ser dado ou o uso a ser feito dos resultados da pesquisa (Oliveira, R.; Oliveira, D., 1988 *apud* D'ANGELIS, 2002b, p. 379, destaques no original).

Garcez e Schulz (2015, p. 19), com relação aos estudos etnográficos realizados na área da Linguística Aplicada, pontuam que “o trabalho de campo com orientação etnográfica tem como guia as perguntas que fundamentam a pesquisa” e que a exposição às diversas informações presentes no contexto da pesquisa não deve influir nas perguntas iniciais, mesmo que alguns termos específicos da investigação possam sofrer mudanças ao longo do trabalho em campo. Entretanto, acreditamos que essas perguntas não podem ser fixas e que devem antes servir aos interesses dos participantes que do próprio pesquisador: quais são suas questões? Quais suas causas? Quais suas perspectivas em relação ao que está sendo investigado? Qual a importância dessa pesquisa ou dessas perguntas para as pessoas envolvidas? A que caminhos levam as respostas? As perguntas do(a) pesquisador(a) são as mesmas que as da comunidade envolvida? Linda Smith (1999) pontua que outros critérios relacionados às perguntas de campo são levados em consideração no caso dos povos indígenas, para eles interessa antes alguns julgamentos como: seu espírito é claro? Ele tem um bom coração? Que outra bagagem eles(as) estão carregando? Eles(as) são úteis para nós? Eles(as) podem nos ajudar com coisas práticas do nosso cotidiano? Eles(as) podem realmente fazer alguma coisa? Para os participantes desta pesquisa, por exemplo, os Guarani Mbya, da Tekoá Marangatu, ser uma pessoa calma é para eles uma dessas questões essenciais. Algumas vezes, durante as entrevistas, essa era uma qualidade ressaltada por Jetyju (entrevista em: 26/09/2019), um membro da comunidade, que me reconhecia como uma pessoa tranquila, calma, educada, assim como os Guarani, e que por isso, segundo ele, era bom de conversar: “porque assim que é... se pega a conversa, a informação [...]”.

Além disso, para Linda Smith (1999), os povos indígenas querem contar suas próprias histórias, escrever suas próprias versões, a suas maneiras e para seus propósitos. Não se trata de simplesmente dar um relato oral ou uma denominação sobre algo específico. Trata-se antes de saber ouvir o que eles têm para dizer, sem querer arrancar-lhes conceitos moldáveis a categorias ocidentais “fixas”. A investigação que ocorre no campo de pesquisa envolve, além de outros procedimentos, a participação da pesquisadora e o registro detalhado do que é observado, seja na forma de diário de campo ou na reunião de materiais e de documentos (ERICKSON, 1990 *apud* GARCEZ; SCHULZ, 2015). Por meio da estada em campo, isto é, da observação, é possível identificar relações entre atos singulares da linguagem e padrões mais amplos de recursos e suas funções (BLOMMAERT; DONG, 2010). Isso significa dizer que eventos únicos e situados podem revelar muito sobre modos de



funcionar de um grupo ou de uma sociedade. Conforme pontuam Blommaert e Dong (2010), eventos situados são a cristalização de várias camadas de contexto, sejam eles micro ou macrocontextos. A etnografia busca descrever as atividades aparentemente confusas e complexas do cotidiano social, não para reduzir suas complexidades, mas para explicá-las (BLOMMAERT; DONG, 2010). Entretanto, Rajagopalan (1998) lembra que o contexto é algo que não apresenta limites em si, e que, por isso, qualquer coisa que se diga sobre um contexto é incorporada a ele.

Para André (1995), o(a) pesquisador(a) é instrumento chave na coleta e na análise dos dados, afinal, os dados são mediados pelo(a) pesquisador(a), um instrumento humano. A essa premissa, podemos acrescentar o papel que é desempenhado pelo(a) pesquisador(a) envolvido(a) com sua pesquisa etnográfica através de sua própria subjetividade, com vistas aos enfoques que são conferidos ao contexto e aos recortes que são atribuídos às narrativas. De acordo com Blommaert e Dong (2010), a subjetividade está envolvida na pesquisa etnográfica desde o momento da escolha do objeto de estudo, dos dados específicos que são coletados e das estruturas teóricas exploradas. Isso implica naquilo que D'Souza (2010, p. 158), ao problematizar a pesquisa ativista, descreve como “os objetivos que o acadêmico, enquanto cidadão, deseja alcançar através da pesquisa”. Para D'Souza (2010), a relação entre o pesquisador acadêmico e o ativista, que se encontram na mesma pessoa, é baseada em valores partilhados que convergem para objetivos comuns.

Sendo assim, faz-se necessário que as seguintes questões sejam alvos de reflexão: “conhecimento para quê, para quem, para que tipo de ativismo, e de que modos é que os constrangimentos institucionais matizam o nosso conhecimento de mundo”? (D'SOUZA, 2010, p. 158). Em relação ao acomodamento ou à moldagem do conhecimento, Smith (1999) argumenta que a redação acadêmica é uma forma de selecionar, organizar e apresentar os conhecimentos que privilegiam certos conjuntos de textos, visões sobre a história e quais questões contam ou não como significativas. Por isso, escrever sem pensar criticamente sobre a própria escrita, segundo a autora, pode ser bastante perigoso, uma vez que pode tornar outros modos de ver o mundo invisíveis e reforçar ou manter certos discursos ou estereótipos que não são inocentes sobre as populações indígenas.

Sobre o conceito de pesquisa ativista, segundo D'Souza (2010), ela abrange dois tipos de mobilizações: (i) mobilização proativa, que se dá “a partir de cima”; e (ii) mobilização reativa, que se expressa “a partir de baixo”. Essa última, pretendida pelo presente

trabalho, busca pôr em causa os ideais e valores da ordem vigente, considerados opressivos e intoleráveis e, por isso, busca transcender certos estados e condições de vida. A mobilização proativa, por seu turno, defende os princípios da ordem vigente e propõe-se a atingir certos ideais. Pensando a partir de uma mobilização reativa, intenta-se um trabalho que desafie e derrube as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de certos sujeitos.

Ainda com relação à metodologia de pesquisa, para além das anotações de campo, as entrevistas também constituem uma importante ferramenta para a análise e o contraste dos dados coletados. De acordo com Fonseca (1998, p. 64), ao comparar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade e, ainda, confrontá-las com diferentes tipos de discursos, “constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita”. Essa conduta de confrontação de dados não significa, entretanto, o apelo por considerar certos discursos mais verdadeiros que outros, mas sim pode indicar uma realidade social multifacetada (FONSECA, 1998).

No que tange à abordagem etnográfica, utilizamos aqui a expressão “de natureza etnográfica”, cunhada por Cavalcanti (2006), para se referir à pesquisa que tem princípios na etnografia, especialmente em relação a geração e registro de dados, mas que se utiliza de um leque teórico mais amplo, que é acionado de acordo com a análise e a interpretação dos dados. Sendo assim, essa pesquisa se aproveita de uma abordagem interdisciplinar que visa à apropriação de diferentes áreas do conhecimento com o intuito de refletir criticamente sobre o cenário que se apresenta. Para isso – refletir criticamente – vemos a necessidade de um distanciamento em relação às teorias eurocêtricas homogeneizantes, que colocam os diferentes grupos sociais dentro de categorias fixas e indissolúveis. Esses tipos universalizantes de conhecimento silenciam saberes “outros” que só podem ser vistos “à luz de suas próprias faces”, isto é, através de categorias próprias construídas no próprio contexto em que se realizam e de acordo com os discursos que os constituem e constroem (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* CAVALCANT, 2006).

Sobre a dimensão linguística, de acordo com Makoni e Pennycook (2015), uma maneira de pensar criticamente sobre uma língua seria através de sua desinvenção e reconstrução, o que implica atentar-se para a história de sua invenção e repensar as maneiras como olhamos para essa língua em relação ao mundo a sua volta. Para “escutar” o outro, para

estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo (FONSECA, 1998). Para Linda Smith (1999), há uma necessidade constante de entender as formas complexas pelas quais as pessoas foram trazidas para dentro do sistema imperial, pois seu impacto ainda está sendo sentido, apesar da aparente independência conquistada. O alcance do imperialismo em nossas mentes desafia àqueles pertencentes a comunidades colonizadas a entender como isso ocorreu e, a partir disso, é necessário descolonizar o pensamento e reivindicar um pensamento que desenvolva um senso de humanidade autêntica (SMITH, 1999).

A natureza desta investigação também pode ser enquadrada naquilo que é conhecido como estudo de caso, uma vez que procura entender um acontecimento particular levando em conta seu contexto e sua complexidade (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, os dados apresentados no decorrer deste texto, tanto aqueles gerados em campo através da observação quanto aqueles advindos das entrevistas, não pretendem ser julgados por sua veracidade ou falsidade, mas sim apontados com base em sua credibilidade. (KENNY; GROTELUESCHEN, 1980 *apud* ANDRÉ, 1995). Este estudo de caso em particular apresenta diversas singularidades em si, desde o recorte mais amplo, que abarca o contexto de escolarização de uma sociedade indígena, ao objeto mais particular, os intérpretes que atuam nesse cenário, mostrando-se distinto de outros observados até então. Ademais, esta investigação pode ser considerada um estudo de caso também por seu enfoque na descrição e compreensão do contexto estudado, e não no encaixe deste fenômeno a categorias pré-existentes. Tendo em vista essas características, a presente pesquisa pode ser considerada um “estudo de caso etnográfico” nos termos colocados por André (1995, não paginado):

Sintetizando ideias de vários outros autores, podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Para a análise dos dados, propõem-se como metodologia a reflexividade, de modo que a subjetividade da autora/pesquisadora é assumida como um componente da análise

(FONSECA, 1998). Essa reflexividade, no entanto, não acontece pura e simplesmente a partir da intuição da pesquisadora, para que se encaixe em um modelo etnográfico, esse tipo de análise deve contemplar o social, político e histórico do comportamento humano, evitando assim cair no senso comum da própria pesquisadora ou em intuições que silenciam a voz do outro (FONSECA, 1998). Para Fonseca (1998), é na alternância entre dados de campo e leituras bibliográficas que a aplicação do método etnográfico acontece, assim, procura-se entender o sentido de certas práticas que à vista do pesquisador(a) causam estranhamento. Sendo assim, a análise dos dados acontece em meio a leituras e releituras dos dados, cruzamento de ideias, discursos, comportamentos, atitudes e bibliografias. Somente após a apreciação dos dados, que ocorre por meio de uma análise qualitativa, criam-se camadas discursivas para tentar explicar os fenômenos que ocorrem no campo investigado. Feitas essas considerações sobre a pesquisa de campo com abordagem etnográfica proposta para esta pesquisa, a seguir, discorre-se sobre o modo como a investigação empírica foi se desenvolvendo e se ajustando em relação à prática, a começar pela entrada em campo.

### **2.1.1 Entrada em campo**

Meu primeiro contato com membros da comunidade indígena Tekoá Marangatu ocorreu através de um projeto de monitoria destinado a alunos indígenas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando eu cursava Letras – Língua Portuguesa e Literatura na mesma universidade. O projeto de monitoria, desenvolvido por meio da parceria de duas professoras dos referidos cursos, uma delas minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) à época e atual orientadora de mestrado, tinha como objetivo promover a familiarização dos alunos com a universidade, uma vez que se tratava de um ambiente totalmente novo e culturalmente distinto daquilo que eles estavam acostumados. Quando questionados, naquele momento, sobre por que haviam escolhido uma formação no curso de pedagogia, respondiam, prontamente, que tal escolha ocorria em razão de não haver em sua aldeia professores indígenas formados para atuarem na escola da comunidade. Condição essa que mais tarde passou a ser comprovada no campo de pesquisa. Ao término dos encontros de monitoria, mantive contato com um aluno e uma aluna indígenas do curso de Pedagogia por meio de aulas da língua guarani que por eles eram ministradas. Durante e após esses encontros, criamos e mantivemos certo vínculo, juntamente com outros

colegas que eram igualmente monitores(as) do projeto e alunos(as) das aulas de guarani, o que culminou em encontros extraclasse, na casa de amigos e, posteriormente, em visitas à aldeia.

Mantendo um contato mais próximo com a aluna do projeto de monitoria e também professora das aulas de língua guarani, mencionei sobre meu interesse em realizar uma pesquisa na escola da aldeia. Passado algum tempo, entre os primeiros meses de 2019, fui com ela conhecer o então cacique da Tekoá Marangatu, ao qual expus meu desejo em desenvolver a pesquisa na aldeia. Após ouvir minhas explicações sobre o projeto e os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia que seria utilizada, o líder da comunidade concedeu sua permissão para que a pesquisa pudesse ser realizada e prontamente me convidou para comparecer à escola assim que fosse possível, de modo a deixar a equipe responsável pela direção da escola a par do assunto. Logo, na semana seguinte, fui até a escola para me apresentar e explicar sobre minha pesquisa, bem como pontuar minha intenção de iniciar as observações no segundo semestre daquele ano. Desse modo, no dia 15 de agosto do mesmo ano (2019) iniciei minhas visitas à escola, começando pela familiarização com o ambiente, pela checagem de documentos – como a grade de horários das disciplinas, o quadro de funcionários indígenas e não indígenas da escola –, e pelas observações em sala de aula e demais espaços do ambiente escolar; na sequência, iniciei a realização de algumas entrevistas, o que perdurou até novembro daquele ano. Em dezembro, para minha surpresa, recebi o convite para estar presente na formatura do Pré-escolar por parte da professora da turma e também na formatura do Magistério por parte da professora regente. Contudo, estive presente apenas na primeira ocasião.

Não obstante, para além do contato inicial com a comunidade, descrito acima, convém destacar que o tema relacionada à minorias linguísticas, mais especificamente no que se refere a línguas indígenas, é apreciado por mim desde o final do curso de graduação em Letras, quando resolvi abordar as questões linguísticas dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng que habitam as regiões Sudeste e Sul do Brasil no meu trabalho de conclusão de curso (TCC), intitulado: “‘A gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos’: a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as políticas linguísticas” (OLIVEIRA, 2018). No referido trabalho foram analisados os discursos das professoras e dos professores e de estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII/UFSC). O trabalho em questão foi defendido no primeiro semestre de 2018.

Com relação aos discursos analisados, esses foram proferidos no I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng, realizado em novembro de 2017, o qual teve como um de seus objetivos promover um espaço para debates e reflexões críticas acerca de temas de interesse das comunidades indígenas, como língua, educação indígena, educação intercultural e bilíngue, entre outros. Enquanto parte integrante da organização do evento, pude estar mais próxima dos(as) professores(as) e estudantes indígenas da LII e registrar o evento através de filmagens. Com isso, pude utilizar os dados desses arquivos para o desenvolvimento de minha pesquisa. Além disso, minha colaboração na realização do evento me possibilitou uma proximidade ainda maior com as realidades vividas pelas três etnias no contexto da educação escolar, compreendendo suas dificuldades e anseios.

O II Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, do qual também participei como organizadora, aconteceu em novembro de 2019, momento em que era celebrado o Ano Internacional das Línguas Indígenas (*International Year of Indigenous Languages – IYIL2019*), definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa segunda versão do Seminário visava contribuir não apenas com as discussões sobre a importância dessas línguas como patrimônio cultural, mas também potencializar debates e ações de justiça social e direitos linguísticos, em reconhecimento à dignidade dos sujeitos indígenas (POLITICAS, 2020). Em ambos os eventos, minha participação como organizadora me permitiu estar mais próxima das discussões consideradas relevantes para esses grupos indígenas, seus principais interesses, suas preocupações e as demandas de suas comunidades em relação à educação escolar indígena, bem como perceber suas preocupações com relação a suas línguas maternas e demais questões relacionadas a essas temáticas.

Outro momento particularmente importante que me ocorreu já com a pesquisa em andamento foi o convite por parte da comunidade indígena escolar Tekoá Marangatu, por meio de seus representantes, para ministrar aulas na referida escola. Fui contatada e recebi o convite no dia 12 de janeiro 2020. A EIEF Tekoá Marangatu é uma escola estadual, de responsabilidade do Governo do Estado de Santa Catarina – embora a Educação Infantil seja incumbência da Prefeitura Municipal de Imaruí. Com isso, importa salientar que a escola segue as orientações estabelecidas no Parecer nº 282, de 22 de novembro de 2005, da então Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, através do

Conselho Estadual de Educação (CEE), em que se constata, na parte do texto que se refere aos recursos humanos das escolas indígenas (p. 8), que a contratação ou escolha de profissionais e, portanto, a admissão de professores em caráter temporário (professores ACTs) deve contar com a anuência das lideranças indígenas, devendo passar pela aprovação de uma Comissão formada por lideranças, direção da escola, Associação de Pais e Professores (APP) e professores da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2005). Além disso, os professores que atuam na escola são avaliados conforme: (i) sua ética profissional; (ii) postura perante a comunidade escolar; (iii) domínio do conteúdo e de classe; (iv) planejamento de trabalho; (v) participação nas atividades realizadas dentro da comunidade indígena; sendo avaliados pelo cacique e lideranças indígenas, pais, alunos e direção, através de conselhos de classe, assembleias etc. (SANTA CATARINA, 2005).

Posto isso, após conversar com minha orientadora de mestrado, aceitei o convite para ministrar aulas na comunidade. Essa oportunidade me possibilitaria ficar ainda mais próxima do campo de pesquisa e das pessoas que fazem parte desse meio, tornando a pesquisa ainda mais instigante pelo fato de eu poder fazer parte da rotina escolar. A partir de então, fiquei responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa/Língua Guarani, no Ensino Fundamental anos finais, Língua Portuguesa, Inglês e Sociologia da Educação nas turmas de Magistério, durante todo ano letivo de 2020, que teve início em 6 de fevereiro do referido ano. Esse contato ainda mais próximo com os sujeitos investigados estava sendo totalmente favorável para realização da pesquisa, pois o convívio diário com o campo e com as pessoas que ali vivem parece tornar o ambiente mais natural e espontâneo, pois não era apenas a pesquisadora que estava ali observando, como mais uma figura em sala de aula, era também a professora ministrando suas aulas para seus(suas) alunos(as). Nesse momento, um dos meus maiores objetivos pessoais estava sendo atingido, a aprendizagem através do convívio com o outro, com o diferente, do contato com as pessoas e com tudo aquilo que faz a comunidade Tekoá Marangatu ser o que é, um local íntegro e fecundo de conhecimentos.

Através de minha inserção nesse meio, pude participar de momentos bastante singulares, como idas à Opy (Casa de Reza), de rituais musicais e com danças, da confecção de artesanatos e de outros momentos específicos do dia a dia da comunidade. Contudo, no dia 17 de março de 2020 recebemos a notícia de que a pandemia da Covid-19<sup>22</sup> havia chegado ao

---

<sup>22</sup>Os Coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os Coronavírus que infectam os animais atingem as pessoas. Entretanto, em

país e que as aulas seriam suspensas no estado de Santa Catarina por, pelo menos, um mês. Esse afastamento da escola, pelo menos fisicamente, perdurou até o final do ano de 2020. As aulas retomaram em mais ou menos um mês, contudo, de forma não presencial. Aos alunos(as), no início, eram disponibilizadas atividades impressas para que eles(as) as realizassem em casa; logo depois, alguns encontros virtuais também passaram a ocorrer, por meio de vídeos e videoaulas gravadas pelos(as) professores(as) e encaminhadas aos(as) alunos(as). Em seguida, também foram possibilitadas algumas aulas ao vivo por meio de ferramentas on-line, as quais também eram gravadas e disponibilizadas aos alunos que não tinham acesso à internet de forma facilitada no momento agendado para os encontros virtuais síncronos. Apesar das dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes, essa foi uma tentativa dos(as) professores(as) de estar de, certa maneira, o mais próximo possível dos(as) alunos(as). Outras ferramentas on-line também foram utilizadas no decorrer desse período, assim como outros recursos, de modo a diversificar a aprendizagem de conhecimentos e manter os alunos interessados apesar das adversidades.

Durante esse período de aulas não presenciais, a atuação dos bilíngues, ou intérpretes, foi fundamental para o desenvolvimento das atividades encaminhadas pelos(as) professores(as). O fato de eles permanecerem na comunidade e manterem certo contato com os alunos mesmo durante a pandemia foi um grande facilitador para a continuidade das atividades, pois esses profissionais puderam acompanhar e auxiliar os alunos em suas dificuldades. Contudo, nem todas as turmas e, portanto, nem todos os alunos contaram com esse auxílio, o que tornou evidente a disparidade entre o desempenho dos alunos que tiveram o suporte dos bilíngues daqueles que não tiveram essa assistência. Diferentemente dos anos anteriores, apenas as turmas da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram contempladas com a contratação de um intérprete por sala; para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA foi realizada a contratação de um orientador pedagógico para atender a todas as classes. Essa situação será discutida mais adiante, no Capítulo 4.

Antes de prosseguirmos com a descrição das próximas etapas deste estudo, cabe destacar que o projeto de pesquisa inicial foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com

---

dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo Coronavírus (SARS-CoV-2), identificado em Wuhan na China, que logo foi disseminado e transmitido de pessoa para pessoa ao redor do mundo (BRASIL, [2020]). A Covid-19 ou Novo Coronavírus, como foi chamado, em poucos meses se espalhou pelo mundo, provocando inúmeras mortes e deixando consequências em todos os setores da vida humana.



Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) e aprovado no dia 5 de setembro de 2019, com emissão de parecer favorável sob o número 3.556.865 (Apêndice A). Por se tratar de uma pesquisa de campo com abordagem etnográfica, em que a investigação empírica é a principal fonte de dados, a qual envolve a observação do cotidiano das pessoas envolvidas no contexto estudado bem como a realização de entrevistas, esta dissertação atende à Resolução CNS nº 510/16 (BRASIL, 2016), que garante segurança aos participantes da pesquisa e aos pesquisadores durante e após todo o processo de investigação. Embora as investidas em campo tenham iniciado antes do aval do Comitê de Ética, cabe frisar que a autorização mais significativa do ponto de vista ético já havia sido conquistada com a autoridade máxima da aldeia<sup>23</sup>. Tal autorização aconteceu de forma natural, no desenrolar das relações, de modo que se os vínculos construídos ficassem à mercê de questões burocráticas poderiam ser perdidos. Contudo, o projeto inicial foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC pela primeira vez em 25 de abril de 2019, mas, por se tratar de uma pesquisa com populações indígenas, o trabalho precisou ser encaminhado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), a qual encaminhou a primeira resposta ao projeto somente em 8 de julho de 2019, com algumas poucas ressalvas e solicitando novos documentos, como a autorização da Fundação Nacional do Índio (Funai), o que culminou no atraso da aprovação do projeto.

Sobre o tempo de permanência no campo de pesquisa, pode-se dizer que este perdurou desde a primeira visita à aldeia para um banho de cachoeira com minha colega da UFSC, para quem ofereci monitoria e de quem obtive aulas de guarani, na primeira semana de janeiro de 2019, até as últimas linhas escritas desta pesquisa, pois o vínculo construído ainda não se desfez. E que possa perdurar e fornecer novos frutos.

### **2.1.2 Observação participante e entrevistas**

Minha imersão no espaço escolar para coleta de dados teve início, como já mencionado acima, em 15 de agosto de 2019. Nesse momento, iniciei a fase da pesquisa nomeada observação participante (ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 1990 *apud* GUEROLA, 2012). A observação participante é assim chamada pois parte do princípio de que o

---

<sup>23</sup>Apesar de mencionarmos o cacique como a autoridade máxima da aldeia, reconhecemos que em seu interior socialmente organizado existem outras lideranças que trabalham em conjunto com o cacique na tomada de decisões. Entretanto, o cacique é o nome de referência, e oficialmente reconhecido, para tratar de assunto desta natureza e referentes ao contato com pessoas de fora da aldeia.

pesquisador sempre possui certo grau de interação com o cenário estudado, sendo afetado por ele e ao mesmo tempo o afetando (ANDRÉ, 1995). Esta etapa foi iniciada mediante a familiarização com o local e com as pessoas que ali convivem diariamente, começando pela equipe de direção do colégio, da qual fazem parte alguns membros da comunidade indígena, e em seguida com os(as) professores(as) das turmas e das disciplinas e com os alunos(as) de cada etapa. As anotações em diário de campo aconteceram desde o primeiro momento, com registros da grade de horários do colégio, do número de turmas e de disciplinas e de tudo o que era possível observar em volta.

De início, meu foco principal estava voltado às aulas ministradas pelos professores(as) guarani, entretanto, por estarem um pouco dispersas na grade de horários, resolvi encarar uma turma por vez, aleatoriamente, sem focar nas disciplinas ou em quem as ministrava. Além disso, nesse momento da investigação eu passava dois dias durante a semana na escola, às vezes três, sempre nos dois períodos, matutino e vespertino, o que dificultava a observação apenas das aulas dos(as) professores(as) indígenas, pois muitas delas aconteciam nos dias em que eu não poderia estar na escola. Então, para que eu pudesse ficar um pouco do meu tempo disponível em cada uma das turmas do Pré-escolar ao 9º ano, dividi meus períodos em dois blocos, antes do intervalo e depois do intervalo. Desse modo, eu ficava parte da manhã em uma turma, e outra parte em outra turma, e à tarde repetia esse mesmo procedimento. Cabe pontuar que em todas as turmas onde a observação foi realizada, previamente, era obtido o consentimento das professoras e dos professores que ministravam as aulas, bem como dos(as) intérpretes e dos(as) estudantes.

A partir desse momento, comecei a observar mais nitidamente a organização das turmas, a quantidade de alunos por séries – que é relativamente menor com relação a outras escolas da rede estadual de ensino –, assim como foram ficando mais evidentes a distribuição das disciplinas, quais disciplinas eram ministradas por professores indígenas e não indígenas e a função dos intérpretes em sala de aula. Com o passar das semanas eu acabava me demorando mais em algumas turmas do que em outras: geralmente, as aulas de Arte Guarani e de Língua Materna eram as que mais me interessavam, pois são disciplinas específicas da grade curricular da EIEF Tekoá Marangatu. Entretanto, no decorrer da pesquisa, isso foi mudando, havia um fenômeno no campo investigado que começou a requerer mais de nossa atenção e, nesse momento, passamos a nos interessar pela atuação dos bilíngues em sala de aula. Os intérpretes, nesse cenário, não apenas eram uma novidade, como também se

mostrava necessário compreender o porquê da escolha da comunidade por sua presença em sala de aula, bem como seu papel nesse contexto.

Além das observações das aulas, também acompanhei algumas atividades extraclasse que aconteceram durante os meses de agosto a novembro, como as reuniões com a comunidade e as homenagens do Dia da Independência do Brasil. Tanto as reuniões com a comunidade quanto o dia 7 de setembro foram bastante marcantes para mim. Em relação às reuniões, foi possível constatar que, de fato, a comunidade se faz presente, os pais dos alunos, as anciãs e os anciãos da aldeia, todos estão ali para ouvir e colocar seus pontos em relação à educação e à escolarização das crianças. Sobre o Dia da Independência, uma questão que me chamou muito a atenção foi a ressignificação que foi dada a essa data. Para além das homenagem costumeiras com relação à Pátria, ao amor à bandeira, aos cantos dos hinos etc., que normalmente ocorrem nas escolas, os(as) professores(as), juntamente com seus alunos(as), demonstram uma consciência crítica no tocante ao significado do dia da independência para os povos indígenas (Diário de campo 07/09/2019). Para exemplificar, uma das professoras dos anos iniciais convidou alguns pais de alunos para darem seus depoimentos sobre o que o Dia da Independência significa para o povo Guarani, e a partir de seus depoimentos, a professora redigiu um texto para ser lido no dia da celebração<sup>24</sup> (Diário de campo 06/09/2019).

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

---

<sup>24</sup>Na ocasião, eu acompanhava as aulas dessa professora e assim pude presenciar todo o processo de construção e organização da homenagem, inclusive, auxiliei a professora com a digitalização do texto.

têm que aprender o português, mas o resto não precisa aprender uma língua indígena? (Diário de campo 06/09/2019).

Desse modo, no texto que foi redigido pela professora através do depoimento dos membros da comunidade (Anexo A<sup>25</sup>), o significado de independência é realocado para uma nova forma de aprisionamento dos povos originários, que foram confinados em pequenos pedaços de terra. Mas, apesar dessa situação de aprisionamento de seus corpos, os Guarani buscam através da dança e do canto uma forma de continuar lutando e resistindo. Dito isso, após a leitura do texto pelo bilíngue da turma, a homenagem do dia 7 de setembro seguiu com a apresentação da Dança dos Xondaro<sup>26</sup>, a qual demonstra a força dos guerreiros Guarani (Diário de campo 07/09/2019). A dança foi apresentada e interpretada pelas alunas e pelos alunos da turma, na qual as meninas cantam e gingham o corpo enquanto os meninos dançam e gingham em forma de esquiva (GUEROLA, 2017). Conforme Guerola (2017), na Dança dos Xondaro, os xondaro e xondaria kuery, guerreiros e guerreiras, exercitam-se para ficarem ágeis, atentos e espertos, correndo em círculo e reagindo aos movimentos do xondaro ruvixa, o chefe dos xondaro, que os provoca com movimentos inesperados.

Conforme Leonardo da Silva Gonçalves (2020), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, escrito no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, o termo Xondaro serve tanto para designar os movimentos corporais utilizados para o preparo físico (através da dança), para uma variedade de músicas (sejam elas cantadas ou instrumentais), como para fazer referência às pessoas que praticam esse ritual, e para elogiar um bom amigo ou amiga. Além disso, quando diz respeito a uma pessoa, o termo Xondaro pode ser utilizado para se referir a uma pessoa que pratica o conceito ou a filosofia Xondaro, ou mesmo quando uma pessoa exerce a função de guarda ou segurança da aldeia (GOLÇALVES, 2020). A expressão pode ser utilizada tanto para os homens quanto para as mulheres, ainda que a palavra “Xondaria” também possa se referir às mulheres. Tradicionalmente, a arte do Xondaro, conforme Gonçalves (2020, p. 16), é praticada na Opy. Segundo o líder indígena guarani, “essa arte tem sido fundamental e primordial para a sobrevivência e resistência do povo Guarani, tanto seus aspectos culturais como físico. A arte

---

<sup>25</sup>A referida professora concedeu-nos autorização para que o texto fosse reproduzido neste trabalho (em 27/11/2020 via *WhatsApp*).

<sup>26</sup>Dança dos Guerreiros.

do xondaro é uma das estratégias que temos praticado para a nossa manutenção enquanto povo, e é parte da nossa história, estratégias e segredos.”

Retomando à prática dos intérpretes, essa configuração em sala de aula, com os(as) professores(as) não indígenas e os(as) intérpretes, chamou-nos a atenção pelo fato de que estávamos ali na escola para investigar as condutas do(a) professor(a) indígena frente à educação escolar indígena no contexto brasileiro, que se diz intercultural e bilíngue, e que, além disso, garante, por meio de legislações específicas a autonomia dos professores indígenas nas respectivas escolas das comunidades em que atuam. Conforme tem ocorrido na maioria das escolas indígenas do país, em decorrência da implantação de algumas políticas públicas – a partir de legislações como a Resolução CEB/CNE nº 3, de 10 de novembro de 1999; a Resolução CEB/CNE nº 5, de 22 de junho de 2012; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014); e de outros documentos orientadores e normativos, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), dentre outros –, os indígenas têm assumido o protagonismo da sala de aula das escolas de suas comunidades, a fim de tornarem a educação escolar o mais próxima possível da cultura e dos costumes de seu povo, ao que se tem nomeado de educação intercultural e bilíngue. Entretanto, nessa escola indígena guarani nos deparamos com essa especificidade: o trabalho em sala de aula sendo desenvolvido conjuntamente entre professor(a) não indígena e professor(a) intérprete guarani. Nesse sentido, diante da dificuldade de coletar dados relacionados à atuação dos(as) professores(as) indígenas na escola, uma vez que nesse cenário havia poucos(as) professores(as) indígenas atuando como docentes das disciplinas e que o tempo para realização da pesquisa de campo no Mestrado é escasso, decidimos dar atenção a essa nova questão que se apresentava no cenário investigado. Além do mais, essa nova situação que se colocava a nossa frente mostrava-se cada dia mais interessante do ponto de vista investigativo (observações e anotações feitas em Diário de campo 16/08/2019).

Ao mesmo tempo em que eram realizadas as observações, fazia-se também uma pesquisa histórica com relação à comunidade e à escola, tanto por meio de documentos, como através de depoimentos de moradores da comunidade e da equipe escolar, na qual contemplou-se: ano de construção e de inauguração do colégio; motivos que levaram à implantação da escola na Tekoá Marangatu; e demais memórias e registros que pudessem ser

coletados. Conforme André (1995), os documentos são importantes ferramentas da pesquisa etnográfica, pois contribuem para a contextualização de determinados acontecimentos e complementam informações coletadas através de outras fontes.

Com relação às entrevistas, elas ocorreram em meio à etapa de observação. Foram realizadas entrevistas formais e informais com os sujeitos participantes da vida cotidiana da escola Tekoá Marangatu. Conforme André (1995), as entrevistas utilizadas como técnicas em pesquisas de cunho etnográfico têm a função de aprofundar algumas questões e esclarecer eventuais dúvidas. As entrevistas informais são consideradas aquelas que ocorreram por meio de conversas não planejadas em diversos momentos durante as observações participantes, por exemplo: antes e após as aulas, em meio às aulas, durante os intervalos, no horário do almoço, antes e após o sinal de entrada e de saída da escola etc. Por sua vez, as entrevistas formais foram previamente pensadas, elaboradas e escolhidos os sujeitos. Tais entrevistas foram planejadas por meio de um roteiro semiestruturado, o qual foi utilizado como base para as conversas com os entrevistados. Contudo, a ideia era de que os participantes pudessem falar aquilo que lhes convinha em relação à educação na Tekoá Marangatu, nossa intenção era ouvir aquilo que eles tinham para nos dizer, o roteiro serviria apenas para o caso de a entrevista ser tomada pelo silêncio dos participantes. Ademais, as entrevistas formais puderam ser registradas por meio de um gravador de áudio e, posteriormente, transcritas.

Em um primeiro momento foram realizadas entrevistas com quatro membros da aldeia, a fim de averiguar as questões que poderiam surgir no campo de pesquisa: Jetyju, Papá, Xondaro e Xejaryi. Em relação ao perfil dos entrevistados, Jetyju e Papá são contratados na escola na função de orientadores<sup>27</sup> do Projeto Casa da Cultura<sup>28</sup>; Xondaro é professor intérprete dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e por fim, Xejaryi é uma das anciãs e principais conselheiras da aldeia. Após essa fase inicial de observações e entrevistas mais gerais, pretendia-se partir para mais uma sequência de observações e para uma nova etapa de entrevistas, dessa vez com perguntas direcionadas aos intérpretes, com questões mais objetivas e delimitadas, tendo como foco a percepção dos próprios intérpretes em relação à

---

<sup>27</sup>Embora, em 2019, esses tenham sido os cargos ocupados por Jetyju e Papá na escola, em anos anteriores, ambos já atuaram como intérpretes em algumas turmas.

<sup>28</sup>O Projeto Casa da Cultura visa fomentar e valorizar a cultura indígena guarani. Através desse projeto a escola recebe visitas de pessoas de fora (externas à comunidade) e de outras escolas. Nesses momentos, a comunidade faz apresentações do coral de crianças que cantam os cantos tradicionais guarani, desenvolve rodas de conversa, realiza trilhas ecológicas com os visitantes, bem como expõe e vende os artesanatos que são produzidos na aldeia (EIEF TEKOA MARANGATU, 2019).

prática interpretativa e ao papel que desempenham. Essa nova fase da pesquisa estava prevista para acontecer no primeiro semestre de 2020, entre os meses de abril, maio e junho. Contudo, no dia 17 de março de 2020, fomos surpreendidos com a notícia de que as aulas deveriam ser suspensas em razão da pandemia do novo Coronavírus. As aulas foram retomadas no dia 6 de abril de 2020, contudo, por meio de atividades não presenciais, estratégia que se estendeu até o término do ano letivo de 2020. Sendo assim, em virtude do regime especial de atividades escolares não presenciais, instituído pela Portaria n/924, de 23/04/2020 (SANTA CATARINA, 2020), e da Portaria n° 419/PRES, de 17 de março de 2020, que estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio (Funai), a qual restringiu a entrada de civis em terras indígenas (BRASIL, 2020), não foi possível realizar a segunda etapa de entrevistas.

Conforme mencionado, as entrevistas informais aconteceram durante todo o processo inicial de observação, entre os meses de agosto a outubro de 2019, e foram realizadas por meio de conversas com diferentes agentes da comunidade escolar. Por seu turno, as entrevistas formais ocorreram principalmente nos dois últimos meses de observação, quando o objeto de estudo começava a ser melhor delimitado. As entrevistas formais desenvolveram-se com dois orientadores indígenas, com um intérprete, que é também professor da disciplina de língua materna, e com uma das anciãs da aldeia. A conversa com essa última entrevistada precisou ser mediada por um intérprete<sup>29</sup>, pois a anciã não fala nem entende o português. Para que as entrevistas pudessem ser registradas através de gravações de áudio, foi solicitado aos participantes que concedessem sua autorização através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), conforme Resolução CNS n° 510 de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Desse modo, após a realização das entrevistas, devidamente registradas, foi possível realizar a transcrição dos diálogos entre pesquisadora e entrevistados.

---

<sup>29</sup>Todos os diálogos que aconteceram entre Xejaryi e a pesquisadora, mediadas por Xondaro, foram gravados e documentados. Na gravação é possível perceber o modo como a prática de interpretação ocorreu: de forma consecutiva – característica que será melhor descrita no Capítulo 3 deste trabalho.

### 2.1.3 Geração e análise dos dados

Em relação aos dados apresentados ao longo do trabalho, eles são compostos pelas anotações realizadas em um diário de campo, de posse da pesquisadora, no qual foram registradas informações sobre a rotina escolar, sobre as aulas assistidas, sobre as atividades desenvolvidas, e demais informações pertinentes à pesquisa; bem como pelas entrevistas formais e informais que aconteceram durante o processo. Sobre as entrevistas, optamos pela transcrição ortográfica, na qual a fidelidade ao que foi relatado pelo entrevistado é de fundamental importância. Conforme Ramilo e Freitas (2001), o transcritor de um texto deve acautelar-se ao máximo para não impor à transcrição suas marcas pessoais, distinguindo seu idioleto daquilo que realmente foi dito pelos participantes da pesquisa. Entretanto, tendo em vista as diferenças existentes entre os textos orais e escritos, para uma melhor compreensão dos enunciados, algumas adequações são necessárias, como: a escrita segundo as normas gramaticais estabelecidas e a pontuação empregada de acordo com as convenções. Como uma tentativa de fazer com que as transcrições sejam o mais fiel possível àquilo que foi de fato dito pelo locutor, busca-se respeitar suas pausas de fala, suas explicações intercaladas a alguns enunciados e suas entonações. Os trechos em que não foi possível compreender o que estava sendo dito são interrompidos por asteriscos entre parênteses “(\*\*\*)”. Além disso, alguns enunciados foram suprimidos, pois no momento da análise não apresentaram relação com as reflexões trazidas, esses trechos foram substituídos por reticências entre colchetes “[...]”. No que se refere às interpolações, as quais explicam algo que não foi proferido pelo locutor, mas que são necessárias para o entendimento de certos enunciados, elas são empregadas entre colchetes “[ ]”.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por outros que eles mesmos escolheram, e que possuem valor significativo em sua língua materna. Exceto no caso da anciã da aldeia, pois o codinome escolhido para representá-la é o nome pelo qual comumente os moradores da aldeia se referem a ela quando conversam entre si. A escolha por substituir o nome dos participantes se deu em razão de preservar seu anonimato e proteger sua identidade. Sendo assim, o codinome escolhido por cada um dos participantes aparece ao longo de todo o trabalho quando nos referimos ou citamos uma de suas falas. No caso de citações diretas, isto é, quando a fala dos participantes é reproduzida em sua integridade, seus codinomes aparecem indicados ao final das citações entre parênteses juntamente com a data em que a entrevista foi realizada. No caso da escola, optamos por



manter seu nome original, tendo em vista que obtivemos o consentimento da comunidade indígena e escolar para realizar a pesquisa e que o anonimato dos participantes por si só pode assegurar possíveis prejuízos relacionados a suas imagens. Além disso, a comunidade, desde o início da pesquisa desejava que seus conhecimentos e saberes, sua cultura, sua forma de viver fossem levados para fora da aldeia, a fim de apresentar sua visão de mundo para as pessoas de fora e de alguma forma atingir os não indígenas, conforme relatado pelos participantes durante nossas conversas.

Embora a análise dos dados possa ocorrer desde o primeiro momento de enfrentamento do campo investigado, uma vez que durante todo o período é possível que sejam feitas interpretações a respeito do cenário investigado, através de conhecimentos de mundo próprios e de referenciais teóricos já conhecidos da pesquisadora, a análise propriamente dita inicia-se logo após a coleta e a geração dos dados de pesquisa, em um “movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria [...]” (ANDRÉ, 1995, não paginado). Além disso, mesmo depois de coletados ou gerados, os dados são considerados inacabados (ANDRÉ, 1995). Para André (1995), o que a pesquisa etnográfica busca é a descoberta de novos conceitos, novas reações, novas formas de entendimento da realidade, por isso, não se pretende aqui comprovar teorias ou fazer grandes generalizações, mas sim descrever situações, tentar compreendê-las, desvelar seus significados, “deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.” ANDRÉ, 1999, não paginado).

Finalmente, a análise dos dados ocorrerá em meio a leituras e releituras, tanto dos dados quanto dos aportes teóricos, a fim de tentar compreender o fenômeno estudado. Contudo, as bases teóricas utilizadas ao longo desta dissertação devem servir apenas como sustentação para os dados analisados, não sendo tomadas como melhores ou piores do que aquilo que será observado empiricamente. Além disso, importa destacar que a ideia que os próprios participantes possuem com relação ao objeto investigado ganhará destaque nesta pesquisa. Antes de inferir significados aos fenômenos estudados, interessa compreender o que os próprios participantes pensam a respeito. Isto é, trata-se de centralizar diferentes preocupações para conceber a pesquisa e a teoria a partir das perspectivas e dos propósitos dos próprios grupos investigados (SMITH, 1999).

## 2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Em novembro de 1999, vindas da Aldeia Maciambu, localizada no município de Palhoça, seis famílias Guarani Mbya estabeleceram-se na localidade Cachoeira dos Inácios, município de Imaruí – Santa Catarina, com a intenção de formar ali uma nova aldeia. A área foi adquirida com recursos da compensação Gasoduto Bolívia-Brasil e da duplicação da BR-101 (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019; SILVA, F. 2020). Os membros dessas famílias que fundaram a aldeia foram: Carlito Pereira e Rosa Rodrigues, Cláudio da Silva e Francisca Brite, Leonardo Wera Tupã e Tereza Benite, Timóteo de Oliveira e Luiza Benite, Silvio Duarte e Márcia da Silva, Senhor Augusto da Silva e Maria Guimarães da Silva (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019). A primeira reunião das famílias na comunidade teve como propósito nomear a aldeia. Sendo assim, Dona Maria Guimarães da Silva, com o apoio das outras famílias, deu o nome de “Tekoá Marangatu”, que significa “*Aldeia da Harmonia*” (SILVA, F., 2020). Segundo consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019), na seção sobre a história da aldeia, esse nome foi dado devido às características e condições do local, que além de combinar com os costumes do povo Guarani, afastada da cidade, com pequeno rio dentro da aldeia, matas e montanhas ao redor, encanta com o som da natureza.

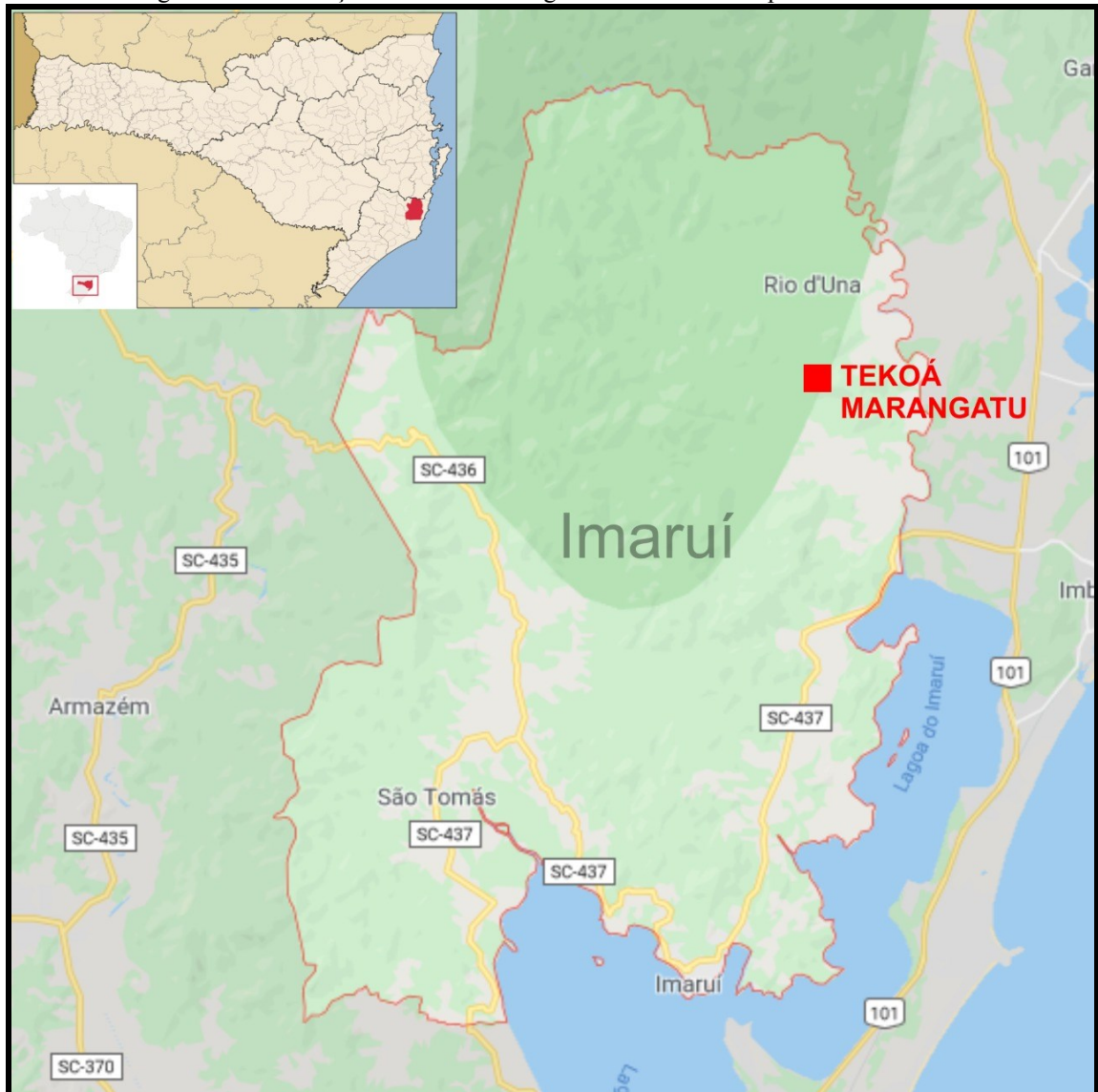
Atualmente, moram na comunidade, aproximadamente, 45 famílias, um total de mais ou menos 200 pessoas, segundo informações de Xondaro (em: 25/10/2019 – Diário de campo). É comum que o número de moradores da aldeia se altere constantemente, pois, muitas vezes, chegam famílias de outras aldeias para morar na Tekoá Marangatu, e o contrário também acontece. O povo Guarani Mbya está distribuído ao longo dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, bem como no Paraguai e na Argentina (RODRIGUES, 2002). Em razão da vasta distribuição do grupo por esses territórios é comum que ocorra esse tipo de deslocamento, que muitas vezes são ocasionados por visitas a parentes, de modo que acabam se instalando nas aldeias por certo período ou permanentemente, ou em razão dos casamentos que acontecem entre pessoas de diferentes localidades. Conforme pontua Floriano da Silva (2020, p. 25), membro da comunidade, em seu Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido na Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, “A aldeia MARANGATU está sempre de porta aberta para receber os Guarani que queiram visitar seus parentes ou morar aqui definitivamente.”

A mobilidade é uma questão que se mostra presente na história das sociedades Guarani. Conforme Noelli (1996), os povos Tupi, isto é, os povos indígenas que pertencem a famílias linguísticas do tronco Tupi, do qual os Guarani fazem parte, ao longo de sua expansão realizaram diversos movimentos populacionais, desencadeados, possivelmente, por razões como: o crescimento demográfico, modalidades sociopolíticas de fracionamento das aldeias, manejo agroflorestal etc. Segundo o autor, estudos arqueológicos demonstram que os Tupi mantinham a posse de seus domínios por longos períodos, contudo, expandiam-se para novos territórios sem abandonar os antigos. Jetyju explica como e porque ocorriam essas expansões:

Porque na verdade o Guarani sempre ficava num lugar porque os pajé falava que: “a gente vai ficar aqui”. Sempre sonhava ou achava o rio, a mata bem grande, plantava, roçava, queimava, pescava. Aí com o tempo, ele mesmo falava que sonhou outra localidade, ou ele mesmo decidiu que vai ser outro lugar. Aí procura de novo onde tem muita água, peixe, caça, e fica lá de novo. E vai se mudando, porque deixa também onde a localidade estava se recompor de novo em tudo, tudo de novo, com o tempo volta de novo no local quando tinha cem por cento de novo. (JETYJU, 26/09/2019).

A Figura 1, abaixo, demonstra a localização da aldeia dentro do município de Imaruí – SC. Na sequência, a Figura 2 exhibe uma das placas de entrada da Tekoá Marangatu.

Figura 1 – Localização da Tekoá Marangatu dentro do município de Imaruí – SC.



Fonte: Adaptado de Google Maps.

Figura 2 – Placa de entrada da Tekoá Marangatu.



Fonte: Arquivo da autora.

#### *2.2.1.1 Constituição e organização da EIEF Tekoá Marangatu*

Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu (2019), inaugurada em setembro de 2002, desde o primeiro ano de fundação da aldeia, a escola já se fazia necessária para as crianças, pois o desejo da comunidade e dos pais era de que seus filhos aprendessem a ler e a escrever tanto na língua portuguesa quanto na língua materna, para que futuramente a resistência Guarani se fortalecesse, por conhecerem melhor sua própria cultura e também a cultura de outros povos indígenas e não indígenas mas também para que se fizessem conhecedores de seus direitos.

Note-se que desde esse momento há interesse por parte da comunidade pela construção e fortalecimento da autonomia e resistência guarani por meio da educação escolar.

Ainda segundo o documento norteador,

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

Todos os alunos que hoje estão matriculados na escola são da etnia Guarani, que em geral acreditam no Deus Nhanderu Tupã. Têm como principais instrumentos a casa de reza (OPY), língua, costumes, crença e a tradição. Algumas crianças são oriundas de aldeias dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e também da própria comunidade Guarani. A comunidade é de origem pobre, onde a renda familiar é resultado da fabricação de artesanatos, os pais e responsáveis pelos alunos raramente possuem o Ensino Fundamental completo, pois grande maioria trabalha na agricultura, em lavouras de arroz, palmito e pequenas plantações onde a renda é somente em época de colheita. (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019, p. 9-10).

As atividades na EIEF Tekoá Marangatu foram iniciadas em março de 2003, atendendo a alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, sendo ampliada uma série a cada ano. No ano de 2011, foi incluída uma turma de Educação Infantil, para que as mães que precisam estudar tivessem onde deixar seus filhos. Em 2017, foi implantado o Curso de Magistério (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019). Atualmente, a escola funciona atendendo alunos na Creche (com idade a partir de 6 meses), no Pré-escolar I e II, no Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano, na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJA 1) e do Ensino Médio (EJA 2) e no Curso de Magistério, 1ª a 4ª etapas. No ano de 2019, a escola atendia um total de 120 alunos. Em 2020, a escola iniciou as atividades com 106 alunos e no final do ano havia o mesmo número de alunos regularmente matriculados. A EIEF Tekoá Marangatu é constituída hoje por nove salas de aula, sala da Direção, sala de apoio pedagógico e biblioteca no mesmo espaço, depósito para guardar os materiais utilizados nas aulas de Educação Física, sala de informática, refeitório, cozinha, sala de planejamento do Magistério, sala de professores, *hall* de entrada, pátio interno e um galpão de madeira construído para acomodar os eventos da escola e os encontros com as famílias.

A Figura 3, a seguir, apresenta algumas imagens fotográficas tiradas do galpão, das partes externas e internas, de modo a tentar mostrar sua forma de polígono, com oito lados, diferente das estruturas escolares convencionais que são quadradas ou retangulares com quatro lados. Esse formato faz com que, ao estarem reunidos no galpão, todos fiquem de frente uns para os outros, em configuração de círculo, e não enfileirados como costumam ser alinhados os estudantes em ambientes escolares. Em seguida, na Figura 4, é possível

visualizar a parte externa da escola. A construção em madeira, que se destaca pela cor vermelha, foi a primeira parte da escola a ser erguida, onde funcionaram as duas primeiras turmas quando as atividades foram iniciadas e onde, atualmente, acha-se o refeitório de uso dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) Guarani.

Figura 3 – Galpão.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4 – EIEF Tekoá Marangatu.



Fonte: Arquivo da autora.

Os professores da escola são, majoritariamente, não indígenas, de modo que em cada uma das turmas – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos finais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – há um intérprete, que é chamado por todos na escola de “bilíngue”. Esse intérprete acompanha cada uma das turmas em todas as aulas/disciplinas, fazendo a mediação entre os(as) professores(as) não indígenas, falantes de português, e os(as) alunos(as), que têm o guarani como língua materna. Nas turmas do Pré-escolar e do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º) ano, esses intérpretes têm também a função de professores, lecionando aulas da disciplina de Língua Materna. Na educação infantil (Pré-escolar), o professor intérprete leciona uma aula semanal (que corresponde a 45 minutos) de Língua Materna – Guarani Mbya. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também nas turmas das etapas 1 e 2 do Magistério, os(as) alunos(as) têm duas aulas semanais de Língua Materna – Guarani Mbya. Nos anos iniciais, o(a) professor(a) intérprete é quem leciona essas aulas (EIEF TEKOÁ MARANGATU, 2019).

Por se tratar de um escola indígena, a EIEF Tekoá Marangatu apresenta um regime diferenciado de educação escolar, a começar pela grade curricular, que possui disciplinas



como: Língua Materna, Arte Guarani, Geografia/Cultura Guarani, Língua Portuguesa/Língua Guarani, Ciências Agrícolas, História/Cultura Guarani; e a presença significativa de atividades culturais que acontecem no decorrer de todo o ano letivo. No que diz respeito às disciplinas específicas que abordam conhecimentos da cultura guarani, são os professores indígenas que lecionam essas aulas (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019). Na disciplina de Ensino Religioso que integra a grade curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é trabalhada a Religião Guarani Mbya (EIEF TEKÓÁ MARANGATU, 2019).

Contudo, a atuação dos intérpretes na EIEF Tekoá Marangatu é nosso principal foco de interesse. Diferentemente do que vem acontecendo em outras escolas indígenas dentro do território brasileiro, e até mesmo da América Latina, a comunidade escolar – que conta com a participação ativa dos membros da aldeia, de nome Tekoá Marangatu – optou por manter professores não indígenas dentro da sala de aula. Em contrapartida, esses professores têm à disposição o apoio dos professores intérpretes, bilíngues nas línguas guarani e português. Conforme relatado por Papá (em 06/11/2020, conversa via *WhatsApp*), esse modelo de educação surgiu a partir de uma ideia da própria comunidade. Quando as atividades foram iniciadas na escola, só havia crianças pequenas que não sabiam falar a língua portuguesa, e entre os Guarani não tinha ninguém com formação para lecionar, por isso, realizou-se a contratação de dois professores, um professor branco e um professor bilíngue, para atuarem juntos em sala de aula. O professor bilíngue deveria fazer a interlocução entre o professor branco e os(as) alunos(as) guarani, conversar com os(as) alunos(as) e explicar os conteúdos que eram apresentados pelo professor não indígena (PAPÁ, 06/11/2020, conversa via *WhatsApp*). Embora a escola apresente essa configuração, há incentivo para que os próprios Guarani lecionem as aulas das demais disciplinas na escola, por isso a implantação do Curso de Magistério. Sendo assim, no ano letivo de 2020, alguns professores indígenas passaram a ministrar não só as disciplinas da parte diversificadas do currículo mas também algumas aulas da base comum, como Artes e Educação Física. Convém frisarmos que essa opção da comunidade advém da falta de professores guarani formados para exercerem o cargo de professores(as) na escola, conforme pontuam os membros da comunidade entrevistados.

Em conversas/entrevistas com os membros da comunidade, obtive o conhecimento de que a continuidade de professores não indígenas lecionando as aulas da grade comum

curricular – diferentemente do que vêm acontecendo em outras escolas indígenas guarani<sup>30</sup> e de outras etnias – é uma escolha coletiva da própria comunidade, que ainda está em processo de formação de seus professores Guarani, seja com o curso de Magistério inserido na própria escola seja com a formação em cursos de ensino superior, como de Pedagogia. Importa considerar que a atual diretora da escola também é não indígena e, sobretudo, que foi escolhida para ocupar o cargo pela comunidade. A Secretaria de Estado da Educação (SED) exige que os cargos de direção sejam ocupados por profissionais do quadro de efetivos, e a escola, no momento, não dispõe de professores indígenas efetivados. Essa é uma questão que pode ser problematizada, pois essa exigência de certa maneira impõe limites quanto à gestão escolar ser realizada por indígenas, principalmente se considerarmos o demorado processo de efetivação dos(as) professores(as) indígenas nas escolas. Entretanto, a gestora da escola não opera sozinha em sua função; normalmente, as decisões são tomadas em conjunto com o cacique e as demais lideranças da comunidade. A gestora assume responsabilidades ligadas, principalmente, à administração material, pessoal e financeira da escola, e possui a incumbência de, juntamente com o cacique, levar as demandas da escola indígena aos órgãos competentes. Conforme relatado por Floriano da Silva (2020, p. 14), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, as decisões que são tomadas na comunidade “são sempre democráticas, cacique, lideranças e a comunidade decidem em conjunto pelo bem de todos.”

Conforme Jetyju (entrevista em: 26/09/2019), a educação escolar é diferente daquilo que os Guarani entendem por educação. Para os Guarani, educação é entender o que pode, não pode, deve, não deve, é ter respeito pelos outros e pelos mais velhos; já a educação escolar, a educação que é de fora, segundo o membro da aldeia e também funcionário da escola entrevistado, ensina para ser um profissional formado, prepara para algumas áreas, como se as pessoas fossem um equipamento, uma máquina do sistema.

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

---

<sup>30</sup>Cf. Guerola (2012).

Os entrevistados esclarecem que a comunidade percebe a escola como um meio importante de acesso aos conhecimentos de fora, não indígenas, e apontam que é necessário conhecer e aprender bem o português, a escrita e os conhecimentos dos não indígenas para se defender e poder sustentar seus interesses. Eles possuem plena consciência de que a escola é um mecanismo do branco, do não indígena:

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

A educação escolar para a comunidade é um processo de aprendizagem e de busca pela autonomia indígena, que os levará futuramente a ocupar as vagas de emprego dentro da própria comunidade. Sobre a entrada da língua portuguesa e dos conhecimentos não indígenas nas comunidades, Costa (2014) pontua que isso é resultado do pouco espaço que as línguas indígenas possuem na sociedade. Desse modo, criam-se necessidades para justificar a substituição da língua nativa pela língua da sociedade envolvente:

A prática da substituição de língua não acontece aleatoriamente. Quando os grupos percebem que – para conseguirem determinados serviços na sociedade branca – é necessário falar uma língua diferente da sua, começa-se a criar um pretexto para se aprender o português, fato que – por si só – não é negativo. Afinal de contas, aprender outra língua não é negativo e pode inclusive trazer acréscimos cognitivos, importantes. O problema é o grupo ser encorajado por meio de ações que comparam as duas línguas, posicionando a europeia como “superiora”. Essa prática de desqualificação é acompanhada por outra que supervaloriza a língua da comunidade envolvente, essas duas ações criam uma expectativa de que se basta uma língua, e essa deve ser a da maioria. (COSTA, 2014, p. 54).

Por isso, segundo os entrevistados, o que se pretende não é a substituição da língua guarani pela língua portuguesa, mas a aprendizagem simultânea de ambas as línguas e a continuidade dos ensinamentos guarani concomitante aos não indígenas (da cultura ocidental). Sobre os professores não indígenas em sala de aula, conforme revelaram os entrevistados, essa é uma maneira que os Guarani dessa comunidade encontraram para estarem aprendendo a cultura e a língua dos jurua para, futuramente, também lecionarem as aulas na comunidade.

Essa relação com o(a) professor(a) não indígena também faz parte de um processo de aprendizagem que ocorre através da prática em sala de aula, e que caminha em direção à um processo de autonomia da escola indígena. Para eles, o mais importante, antes de se colocarem como docentes em sala de aula, é aprender de forma satisfatória os conhecimentos escolares e o modo de vida não indígenas para depois poder operar com esses conhecimentos. Como podemos observar na fala a seguir, o tempo de aprendizagem dos Guarani é diferente do tempo dos não indígenas. Isso não significa, todavia, que os Guarani levam mais tempo para aprender, mas sim que consideram a aprendizagem um processo, que deve ser construído ao longo do tempo e que só termina quando eles se sentem de fato munidos dos ensinamentos e conhecimentos que necessitam.

Nós até pensamos isso [de não receber mais professores não indígenas na escola] só que no momento a gente se reunimos e conversamos né, qual é a visão de cada um né, então foi decido para que a gente tá se preparando, mas pra se prepara pra uma coisa nunca tem fim né... Então é, nesse caso, que nós pensamos em continuar assim, trabalhar junto com os não índios porque a maior parte que pode passar o conhecimento na visão não indígena são os juruá<sup>31</sup> né, **porque o Guarani pode até ter conhecimento tanto, mas tem que aprender primeiro, enquanto não tá aprendendo a gente tem que trabalhar junto.** (XONDARO, 26/09/2019).

Conforme apontado por Xondaro, o fato de a escola ainda receber predominantemente professores não indígenas não é algo que não foi pensado ou questionado pela comunidade. Essa questão já foi discutida e avaliada, e, como um acordo, foi decido que no momento seria mais interessante para a comunidade o trabalho em conjunto com os professores não indígenas, como uma maneira de acesso aos conhecimentos externos (AVENDAÑO, 2012) para a própria formação dos(as) professores intérpretes e também dos(as) estudantes do Curso de Magistério, alguns dos quais atuam nas salas de aula como intérpretes no contraturno; pois, ainda que os(as) professores(as) indígenas possam aprender os conteúdos para ensinar aos(às) alunos(as), existem outras questões que vão além da simples assimilação de conhecimentos, essas questões estão relacionadas a culturas e visões de mundo diferentes. Dessa maneira, é possível que eles tenham acesso aos conhecimentos e visões de mundo não indígenas. Trata-se, sobretudo, de um processo de formação que levará os(as) intérpretes e os(as) alunos(as) do Magistério – esses dois sujeitos muitas vezes na mesma pessoa – a serem futuros docentes.

---

<sup>31</sup>Para os Guarani, “juruá” refere-se aos não indígenas, ao homem branco.

Com a fala de Xondaro é possível perceber que para a comunidade não basta simplesmente que os Guarani tenham contato com os conteúdos escolares para que possam repassá-los aos(as) alunos(as). Isso porque os conhecimentos escolares fazem parte de um tipo de cultura que Delisle e Woodsworth (1998) se referem como cultura elevada, que gera conhecimento, em oposição (ou em conjunto) à cultura popular, que transmite sonhos. Para os autores, “Os dois tipos de cultura produzem mitos, estereótipos e símbolos. O próprio termo ‘valor’ pode incluir a noção de modelos ou normas – estéticas, estilísticas, retóricas, éticas e ideológicas.” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 201). Acontece que alguns valores são dominantes, legitimados e reproduzidos socialmente; enquanto outros são dominados, deslegitimados e considerados tradicionais. Conforme Walsh (2009), geralmente, os conhecimentos tradicionais são vistos como se estivessem presos a uma localidade e a um passado e não evoluíssem com o passar do tempo. Essa visão é problematizada nesta pesquisa, uma vez que os saberes tradicionais se tornam tão fundamentais quanto os saberes escolares.

Quando Xondaro destaca que é preciso trabalhar junto com o professor juruá, percebe-se que para ele o aprendizado dessa outra cultura deve acontecer através do envolvimento e do convívio com os professores não indígenas e não pela simples apresentação conteudista dos conhecimentos ditos universais. A convivência é o que possibilita a recepção dessa nova cultura. Essa forma de enxergar a aprendizagem, mesmo que do ponto de vista da formação de professores, assemelha-se muito com a forma como os conhecimentos são transmitidos na cultura Guarani, inclusive, dentro do espaço primordial de aprendizagem Guarani Mbya, a Opy. Faustino (2006, p. 214) acrescenta que “entre os Guarani, o conhecimento propriamente dito é algo difícil de ser atingido, só com muito esforço, dedicação, restrições se consegue ir recebendo das divindades a sagrada sabedoria, o lento aprendizado que ocorre no decorrer de toda a vida.”

Com isso, percebemos que para os Guarani a aprendizagem é parte de um processo que acontece no tempo que for necessário, isto é, quando o sujeito se sente preparado e pronto para desempenhar uma determinada tarefa, e não em um tempo “x” que pode ser contado em horas, dias, ou anos de formação. Partindo dessas reflexões a respeito da constituição da escola indígena Tekoá Marangatu no que se refere a sua forma de funcionamento e à visão da comunidade em relação a esse modelo estabelecido pelas próprias lideranças em conjunto com os membros da aldeia, na seção seguinte, discorre-se sobre a Opy, ou, conforme

traduzido pelos Guarani para o português, a Casa de Reza, local indispensável para a transmissão de saberes e conhecimentos Guarani.

### 2.2.2 A Opy (Casa de Reza)

Um dos elementos da cultura guarani que merece destaque é a Opy (Casa de Reza para o entendimento dos não indígenas). A Opy, para os Guarani, é como se fosse sua escola, sua igreja, seu hospital, sua prefeitura etc. Isso porque é na Opy que os Guarani aprendem a ser Guarani, aprendem o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode, conforme referido por Jetyju anteriormente; é na Opy que acontecem também os rituais, que dão força espiritual para os guerreiros e as guerreiras Guarani, através dos rituais os Guarani buscam a cura para os males e as doenças que atingem seus corpos e seus espíritos. Além disso, quando as pessoas ficam doentes na aldeia, a Opy é o primeiro lugar a ser procurado, “ali o paciente fica sob cuidado do xeramoí até ficar totalmente curado. O tratamento é feito com medicação caseira, como chás para beber ou tomar o banho, até ficar bom. O paciente deve sair somente quando o xeramoí autoriza.” (SILVA, F., 2020, p. 29); e é na Opy que a comunidade se reúne, junto com os anciãos e as anciãs, para tomar decisões importantes. O espaço da Opy abrange o que é religioso e sagrado, o ensino e a aprendizagem, a manutenção da saúde, da vida, do bem-estar e do bem-viver (DARELLA, 2004). Conforme destacado por Floriano da Silva (2020, p. 28), ao comparar a Opy a uma escola, é nesse espaço que os jovens se tornam pessoas importantes:

Para os Mbyá Guarani, a casa de reza é uma escola tradicional onde a comunidade se concentra e aprende todas as coisas da vida, com os xeramoí e xejaryi. Aprende a cantar, dançar, caçar, pescar, rezar, plantar, respeitar o próximo, respeitar a natureza, os animais etc. O xeramoí é um professor tradicional que ensina os jovens a se tornarem pessoas importantes na sua comunidade como: rezador, educador, curador e outras formações importantes.

Conforme relatos de Xejaryi<sup>32</sup>, anciã da aldeia, quando chegou o tempo de ela se afastar da família, com quem ela morava no Oeste de Santa Catarina, sua mãe solicitou que ela continuasse com a tradição guarani, isso significava, sobretudo, que onde ela estivesse deveria existir uma Opy. Sendo assim, para atender ao pedido de sua mãe e continuar os

---

<sup>32</sup>Xejaryi é monolíngue na língua guarani, nossas conversas precisaram ser interpretadas por Xondaro, que fazia a tradução consecutiva português-guarani e guarani-português.

ensinamentos guarani, Xejaryi, junto com seu marido e outros fundadores da aldeia, construíram uma Opy na Tekoá Marangatu. Para Xejaryi, a Opy é a escola original dos Guarani:

Desde a existência dos povos indígenas já existia a Casa de Reza. Então dali... essa é a maior escola que existe no mundo pra nós, né. Dali já vem muitíssimos conhecimentos, aprendizados, dali se torna as pessoas, gente, respeitável, educadores, os professores. Todos sai dali para tá dividindo com os demais. Então não só como escola né, como já falei, como hospital, também funciona como hospital. Na época de plantação assim, aí a gente fazia ritual pra tá... abençoar os alimentos, o semente, pra plantar, tudo isso é ali, porque dali que dá a vida né. Começa nosso cotidiano, nossa vida, como a gente vai viver. E pra saber, se interagir com a natureza, né, respeitar a natureza, qual a importância dela, qual a importância que ela traz pra nós também, então é ali que a gente sabe, conhece né. É o que Deus deixou para os povos indígenas, para tá se educando. Educação..., saúde... (XEJARYI, 25/10/2019, interpretado por XONDARO).

Tradicionalmente, a Opy é construída com madeira retirada da mata, barro amaçado, palha e cipó. Sua construção é realizada em conjunto, de modo que todas as pessoas da comunidade participam, e sempre que necessário, reúnem-se para fazer algum tipo de reparo no espaço. Quando os moradores recém chegados à Tekoá Marangatu decidiram ficar no local, o primeiro ponto a ser pensado foi a localização da Opy. Conforme a tradição guarani, a Casa de Reza deve ficar em um espaço reservado no ponto mais alto da aldeia. A Opy da Tekoá Marangatu possui planta retangular com duas portas, uma porta principal na frente, por onde as pessoas comumente adentram, e uma porta menor na lateral. Em frente à Opy e na lateral há um espaço amplo e aberto onde as pessoas ficam reunidas aguardando autorização para entrar na Opy.

Dentro da Opy, o chão é de terra batida e, rodeando as paredes da Casa, existem grandes bancos feitos com tábuas, exceto na parede da frente, que fica na parte central da Opy. Enquanto algumas pessoas se sentam nos bancos de madeira, outras estendem uma esteira ou uma toalha no chão e se acomodam com as crianças. Há uma rede de descanso que fica em uma diagonal entre as portas, onde os mais velhos costumam ficar quando não estão comunicando. Há um espaço dentro da Opy, que fica mais ou menos no centro, destinado ao fogo. A presença do fogo é constante dentro da Opy, sempre que há pessoas reunidas o fogo está acesso. Outro elemento indispensável dentro da Opy é do petyngué, uma espécie de cachimbo, que é fumado em momentos bastante particulares – geralmente, quando a comunidade está reunida, ou na Casa de Reza ou em outros locais, e ao pôr do sol. Os Guarani Mbya referem-se a essa prática como “pitá petyngué”. O petyngué, e a fumaça produzida por

meio dele, “constituem os instrumentos ou meios indispensáveis à concentração, à reza, à cura e às palavras sagradas, e é por isso que os Guarani costumam dizer que ele é o livro guarani” (GUEROLA, 2017, p. 127).

O petyngúá é um instrumento de inspiração; os Guarani acreditam que o petyngúá ajuda a escolher melhor as palavras quando eles precisam fazer algum pronunciamento ou discurso, por isso ele é muito usado quando há conversas com os mais velhos ou para expressar o pensamento para a família e para a comunidade (SILVA, B., 2015). Conforme relatado por Belarmino da Silva (2015, p. 7), muitos Guarani “fazem uso diário do petyngua para inspiração nos estudos, na educação dos filhos, aconselhamento, organização do pensamento para o dia, para as decisões, para as previsões futuras.” O petyngúá é muito utilizado ao redor do fogo (SILVA, B., 2015). Segundo a tradição, o petyngúá aproxima os guarani de Nhanderu (o criador). Sobre as pessoas que fazem uso do petyngúá, Belarmino da Silva (2015, p. 8) esclarece:

Na etnia Guarani quem usa os petyngua são principalmente os karai kuery (as lideranças religiosas masculinas) e as kunhã karai kuery (as lideranças religiosas femininas), mas no momento das cerimônias os petyngua são compartilhados com todos os participantes, pois alguns não têm seu próprio petyngua. Fazem uso: homens e mulheres - crianças, jovens, adultos e pessoas idosas. Isso acontece, pois é um momento de união de forças para a elevação espiritual de todos.

A fumaça do petyngúá também é utilizada na consagração dos alimentos após a primeira colheita, de modo que os alimentos devem ser levado até a Opy para que o xeramoi (ancião) possa rezar e abençoar o alimento com a fumaça do petyngúá antes que o alimento seja consumido (SILVA, F., 2020). O significado do petyngúá nessa prática ritualística também pode ser considerado como uma prática social que envolve a língua em uma relação semiótica com outros elementos. O petyngúá com sua fumaça comunica por meio dos significados ritualísticos que carrega consigo. Essa semioticidade que considera modalidades diferentes relacionadas à língua pode ser encarada como um modo de translíngua, conceito que será melhor trabalhado no Capítulo 4. Ademais, conforme destaca Floriano da Silva (2020, p. 29, destaques no original), o petyngúá é utilizado também em rituais de cura:

O *xeramoi* faz cura através do uso de *petyngúá* (cachimbo). A fumaça produzida pelo cachimbo fortalece o corpo, o espírito, afasta os males, dá força, protege as pessoas e a comunidade. O *xeramoi* utiliza o cachimbo para rituais, processo de cura, canto e dança. Ele pode ser confeccionado de madeira, argila e em diferentes formatos e diferentes tamanhos. O cachimbo é utilizado na casa de reza, em casa e em qualquer



lugar, a qualquer momento quando é necessário, ele é nosso protetor. O *petyngúá* está sempre junto com as ervas medicinais para realização da cura, os dois juntos têm poderes extremamente fortes, mas com as ervas preparadas somente pelo *xeramoi*.

Por ser um local sagrado para os Guarani, o momento de entrada na Opy é sempre especial. Primeiro, é necessário ter autorização para entrar nesse espaço. Normalmente, a Xejaryi é quem se coloca à frente de todos na Opy e faz a recepção dos demais, que entram enfileirados e seguram sua mão enquanto recebem suas bênçãos. Dentro da Opy é onde a maioria dos rituais guarani acontecem. Costumeiramente, os mais velhos e os líderes da comunidade ocupam o centro do ambiente enquanto discursam e aconselham os demais com seus ensinamentos. Os mais novos também têm voz para expressar suas ideias na Opy quando se sente inspirados à oratória. Quem discursa se põe de pé diante dos demais e permanece em constante movimento de vaivém. As falas dentro da Opy acontecem sempre em guarani mesmo na presença de não indígenas. Às mãos é comum a presença do *petyngúá*, fonte de inspiração e sabedoria (Diário de campo 14/02/2020). Importa destacar nesse excerto o lugar do corpo em sua relação com o discurso, em que a língua emerge como produto de práticas discursivas. Nesse contexto, é preciso considerar o lugar que o corpo daquele que é autorizado a falar ocupa no momento de sua fala. Sendo assim, a língua é encarada como um prática social que se vincula a outras práticas.

A Opy é uma espécie de ponte entre a vida na terra e as divindades, entre homens Guarani e deuses (DARELLA, 2004). Mas além do espaço em si, “um papel central na mediação entre deuses e humanos Guarani é desempenhado pela dança e pelo [*sic*] entoação de cantos individuais e coletivos” (GUEROLA, 2017), acompanhados de instrumentos como *popygua* (varas de madeira), *takuapu* (bastões de taquara), *mbaraka* (violão), *rave* (violino de três cordas), *angu’a* (tambor), *mbaraka mirin* (chocalho) (DARELLA, 2004). “Que os Guarani cantem e dançam na Opy deixa feliz a Nhanderu Tenonde, deidade suprema Guarani, grande espírito, fonte de conhecimento.” (GUEROLA, 2017). Segundo Brand (1997 *apud* DARELLA, 2004), a Opy é um espaço de composição e recomposição dos Guarani consigo mesmos e com sua história enquanto povo. A Figura 5, a seguir, apresenta uma fotografia da Opy, na qual é possível perceber sua estrutura feita de madeira, barro e palha e também o grande espaço em volta que funciona como uma espécie de pátio, onde as pessoas ficam aguardando autorização para adentrar no ambiente.

Figura 5 – Opy (Casa de Reza).



Fonte: Arquivo da escola.

O destaque conferido à Opy neste capítulo está em que para os membros da Tekoá Marangatu, e para os Guarani Mbya de modo geral, esse espaço é sua principal escola, é onde eles aprendem o que é ser guarani, é onde os conhecimentos milenares da cultura guarani são transmitidos dos mais velhos para os mais jovens, onde são trabalhados todos os tipos de conhecimentos da vida guarani. Segundo Guerola (2012), a Opy constitui a instituição legitimadora de conhecimento dos Guarani. Conforme explica Papá abaixo, toda a formação dos Guarani vem da Casa de Reza, tanto no ensinamento das crianças quanto dos adultos.

E a gente sempre tem também nossa Casa de Reza, que é igreja né. Pra nós é Casa de Reza, onde... Mas a Casa de Reza também funciona como escola e como hospital mesmo, porque quando as pessoas ficam doentes a gente procura primeiro é a Casa de Reza. Nosso Xeramoi, nosso velho, nosso pajé, aí se ele encaminha pro hospital a gente leva pro hospital, mas primeiro a gente procura nos pajé lá. E também funciona como escola porque a gente, as nossas crianças aprende lá com o Xeramoi, os adultos também sempre aprendem lá, eu aprendo muito lá, com minha mãe, os mais velhos, meus tios, até hoje, a gente aprende lá, como é que a gente..., pra se tornar o Xondaro, o guerreiro né, aí aprende lá, pra se tornar um pajé, aprende lá, e como é que a gente tem que cuidar da natureza, tudo ensinado lá, ensina lá, aí a gente aprende nossa língua, nossa cultura, nossa agricultura que é mais importante pra nós. (PAPÁ, 24/10/2019).

Para o membro da comunidade e funcionário do colégio Jetyju (entrevista transcrita mais adiante), a diferença entre a escola do branco e a escola guarani está em que os conhecimentos guarani não são separados em disciplinas, como fazem os não indígenas. Os saberes são transmitidos em sua totalidade, não sendo seccionados em ciências, matemática, história etc. Além disso, os Guarani tradicionalmente mantêm integrados também os saberes no que diz respeito às chamadas áreas de conhecimento, como educação, saúde e religião, que são praticados e ensinados conjunta e simultaneamente na Opy. Conforme relatado por Xejaryi, anciã da aldeia, em guarani – palavras traduzidas por Xondaro para o português –, se um desses aspectos da vida do indígena vai mal, todos os outros vão mal também, não tem como desenvolver uma coisa e deixar a outra de lado, por exemplo, se a pessoa está com a saúde ruim, não tem como ela ir bem na questão da educação ou na questão espiritual, por isso não tem como separar. Trata-se, sobretudo, da formação integral do ser, que envolve todos os aspectos de sua vida: físico, moral e espiritual. Para Guerola (2012), os conhecimentos articulados na Opy possuem um caráter holístico e com alta relevância no que diz respeito ao seu pertencimento sócio-histórico.

Conforme apontado por Guerola (2017, p. 184), “A Opy é a instituição e espaço-tempo por natureza da sabedoria guarani.” Sobre as diferenças e semelhanças entre a escola guarani e a escola dos juruá, Xejaryi explica:

Porque essa separação, porque essa diferença da escola né, dessa Opy e da escola do branco, porque como eu digo agora também né, ali [na Opy] se aprende pra ser bom, bom na vida né, pra ser alguma coisa na vida, pra ser educadores, pra ser médico, curandeiro, pra tá fazendo ritual, pra ser pajé, pra ser tantas coisas dali que começa né, então é a mesma coisa da escola do branco, da escola sai trabalhadores, médico, dentista, professores, muitas profissão também dali sai né. Então um pouco diferente é que ali na escola do branco forma e sai dali, completa seu estudo e sai pra ser alguma coisa, assim professores, mas só que da decisão dele né, do próximo, ali decide. Então o que sai dali da Opy não é desse mundo que escolhe pra ser professores, pra ser médico, quem escolhe é ele lá em cima, chamando especialmente pra isso né. E na escola do juruá é a pessoa que vai escolher né, porque não quer ser dentista mas “oh, que tem vaga já vai colocar”, porque tem estudo tem conhecimento né, como ela tá colocando aqui. Tem a visão é um pouco diferente. É porque o função da Opy e da escola, é porque como, é como a Opy é nossa escola, hospital e igreja, e do branco já tem divisão, escola é uma, hospital é outra. Por isso que nós temos tanta dificuldade pra tá conversando das coisas com os branco, porque até isso tem divisão, se é pra conversar com só da saúde já é separado, da educação já não chega tanto, então se é da educação é só educação. [...]

A gente quando faz reunião, se a gente vai, a discussão vai ser só educação, aí já inclui também a parte da saúde, porque pra ter bom estudo e pra ter bom conhecimento pra tá ativo ali na escola então tem que ter saúde, se não tá com saúde como que vai tá participando. (XEJARYI, 25/10/2019, interpretado por XONDARO).

Segundo os entrevistados, ainda que alguns conhecimentos da cultura guarani sejam incorporados à escola, grande parte ainda são transmitidos nas práticas da comunidade, como, na formação de pajés e de curandeiros. Além disso, a comunidade como um todo se faz presente na escola, nos momentos de celebração e de reuniões, por exemplo, de modo que os anciãos participam desses momentos, transmitindo seus ensinamentos e aconselhando, com longas falas na língua guarani, como pude presenciar (Diário de campo 06/09/2019). Sobre o fato de a instituição escolar (ou a escola dos juruá) conter em si predominantemente conteúdos e práticas da cultura ocidental, Xondaro esclarece:

Nós, os Guarani aqui dessa aldeia, é a visão um pouco mais ampla né, mas visto né, de tantos as coisas daqui, de como é? Por quê? Pra quê? Tudo né. A gente tá indo nesses pontos então daí, que os nossos, como a escola tendo então, pra que que a gente quer diferenciar o nosso, dar o ensinamento para os alunos do nosso jeito. Então para quê que construíram essa escola, que não é nossa. **[Por]que o nosso, a escola é Opy, que é a Casa de Reza,** como se fosse uma igreja, **então esse é o ponto de conhecimento nosso, de educação.** [...] Nós diferenciamos isso, mas mesmo assim não tem como ter o conhecimento não indígena lá na Casa de Reza, não cabe lá dentro, então é por isso que decidiram de construir, material, lugar específico pra isso né. [...]

Por isso que a gente aqui também não colocamos tanto de nosso pra escola, na língua materna também. Nós pesquisamos de qual ponto que nós temos que colocar na escola aqui pra funcionar como lá de fora. Como a Educação Física, tem como trabalhar Educação Física na escola, que é a dança, que é a brincadeira de Xondaro, guerreiros né, que faz a dança, então isso faz parte da Educação Física, então é..., isso nós estamos colocando, então o que não dá pra colocar nesse lugar, a gente tá..., estamos praticando lá na Casa de Reza. Porque se pegar o conhecimento guarani, aplicar aqui, vai dar bagunça. (XONDARO, 26/09/2019)

Conforme mencionado acima, os membros da comunidade, ainda que queiram incorporar elementos da tradição guarani na escola, não são todas as práticas guarani que cabem nesse espaço. Muitas delas só fazem sentido no seu local próprio de realização, geralmente a Opy. A simples introdução das práticas e dos conhecimentos Guarani na escola os afastam de seus verdadeiros símbolos e significados. Conforme D'Angelis (2008), a simples adaptação da escola tradicional ao contexto indígena, pela incorporação ao currículo escolar de elementos culturais folclorizados, possui como consequência a própria alienação da criança e do jovem indígena em relação às suas próprias raízes culturais. Essa condição, segundo Collet (2001 *apud* FAUSTINO, 2006), na qual, de um lado, encontra-se a estrutura escolar e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos do branco e, de outro, o conhecimento indígena, oferece elementos fragmentados a um esquema pré-estabelecido. De igual modo, os entrevistados afirmam que, assim como certos conhecimentos guarani não cabem na escola, muitos dos conhecimentos escolares não cabem no espaço da Opy. As

atividades que são possíveis de serem incorporadas à escola são selecionadas, como é o caso da Dança dos Xondaro, que é praticada na Educação Física.

Sobre a incorporação de elementos culturais Guarani na escola desprovidos de seus valores e significados, Zizek (1998 *apud* WALSH, 2009) argumenta que esta é uma questão trazida pelo capitalismo global atual que opera a partir de uma lógica multicultural que incorpora a diferença ao mesmo tempo em que a neutraliza e esvazia de seu significado efetivo. Como resultado, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova forma de dominação que ofusca e mantém a diferença colonial através da retórica do multiculturalismo e o conceito de interculturalidade que acaba operando de maneira funcional e integracionista (WALSH, 2009). A interculturalidade funcional não se interessa em questionar ou transformar as estruturas sociais nem questiona as relações raciais de poder; mas sim pretende administrar a diversidade cultural em favor da lógica do mercado mundial (WALSH, 2009).

A proposta de educação intercultural e bilíngue oferecida pelo Estado procura garantir às comunidades indígenas que seus saberes culturalmente construídos e transmitidos ao longo do tempo em suas sociedades tenham seu lugar no processo de escolarização das crianças. Entretanto, conforme Goulart (2016, p. 35) “apenas a retórica do ‘diferente’ não é suficiente para uma transformação educativa e escolar.” Por isso, na contramão desse modelo multicultural capitalista, os Guarani dessa comunidade não vêm sentido em introduzir os conhecimentos tradicionais de seu povo na escola se este não é o local próprio deles, pois eles poderiam perder seu valor significativo e se transformar em simples objeto de apreciação pictórica. Para D’Angelis (1999, p. 22), “[...] o conteúdo das disciplinas não deve conflitar com as formas próprias e particulares de educação [...], ou seja, não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, ‘escolarizando’ conteúdos que não dizem respeito à escola”.

Importa destacar que há um intenso movimento por parte das frentes indígenas que lutam e buscam uma forma de indigenização das escolas tradicionais da cultura ocidental. Consideramos esse um movimento de extrema importância com relação às conquistas indígenas e indigenistas das últimas décadas. Dentre os avanços com relação à educação escolar diferenciada, tem-se a própria criação da categoria de professor indígena no magistério escolar e a ocupação de cargos por indígenas nas escolas (GOULART, 2016). Além disso, esses movimentos dedicam-se a incorporar à educação escolar os conhecimentos

e saberes indígenas milenares, que ao longo da história foram excluídos desse meio. Contudo, faz-se necessário ter em vista também as especificidades das escolas indígenas e seus movimentos internos em relação à gestão e à autonomia de suas escolas. Por isso, esse processo de indigenização das escolas precisa estar de acordo com as particularidades de cada contexto e respeitar os tempos de cada instituição escolar indígena, a fim de evitar o risco de uma possível folclorização dessas experiências.

Como podemos observar, os interesses da comunidade em questão estão além dessa incorporação dos saberes e da cultura guarani no contexto escolar, a comunidade não está preocupada em, imediatamente e de qualquer maneira, inserir os conhecimentos indígenas, ou mesmo a língua guarani, a todo custo na sala de aula. Isso porque, conforme os entrevistados, eles(as) possuem sua própria instituição de ensino, na qual os ensinamentos guarani são transmitidos dos mais velhos(as) para os mais novos(as). Além disso, no tocante à língua, o guarani nunca esteve fora da escola Tekoá Marangatu, pois a língua está viva e vive em seus falantes. Em relação aos conteúdos ensinados na escola, a comunidade tem consciência de que a instituição é um mecanismo de fora, do juruá, ainda que hoje seja também uma necessidade da comunidade; mas, justamente, por ser um sistema de fora, do homem branco, ela deve cumprir sua função de ensinar aquilo que se propõe, os conteúdos e conceitos necessários à sobrevivência do povo indígena em sua relação com os juruá, uma vez que não é mais possível aos indígenas dessa comunidade, e de muitas outras que vivem na Região Sul do país, sobreviver apenas com o usufruto de suas terras. Conforme relatado por Jetyju, a falta até mesmo de matéria prima para a construção das casas os obriga a mudar:

[...] casa típica guarani mesmo, era barro, parede de barro, cobertura de palha, tudo, mas só que com o tempo acabou, acabou palmeira... acabou... Aí fomos obrigado a mudar. Porque na verdade a casa típica mesmo vai a madeira, tudo é madeira, aí só dura quatro, cinco anos, aí tem que fazer outro, aí tem que cortar tudo de novo a madeira. Então como aqui para nós é pequeno de mais essa área, tanto é que não tem muito também... E a gente já tem noção que cada vez mais vai mudar. (JETYJU, 26/09/2019).

Com isso, os moradores da comunidade necessitam da escola para sua própria sobrevivência e o sustento de sua família, pois, como observado acima, já não é mais possível que as casas sejam construídas com os mesmos materiais de antes, que eram encontrados na própria terra onde habitavam. Ou mesmo que se alimentem apenas do que é plantado ou

encontrado nas matas, pois a terra também é pequena para a plantação e a busca de alimentos, conforme relata Xondaro abaixo:

No meu entender se os brancos não se aproximasse, se desse algum espaço bem grande pra gente tá vivendo, sendo harmonia, não dependeria, a gente não queria o celular, nem rádio, nem nada, mas só que como a gente tá junto com pessoas não indígenas, aí a terra é bem pouquinho, não dá, se a gente não deixar os brancos entrar, a gente, se quer viver dos nossos modos, não tem, a gente não, não dá mais, a gente não consegue porque a terra é pequeno, com essa terrinha pequena não vai ter nem nada do que a gente tá querendo usar parte da estrutura da natureza, se no caso a gente vai querer tomar um suco por exemplo né, os índio ia lá pro mato, onde tem mato grande, acha o mel<sup>33</sup>, mas só que aqui nessa terrinha não tem essa, não tem abelha que constrói né, aí vai tá difícil. E se a gente pensar assim, a gente vai querer carne, a gente vai caçar, não tem mais também esse pedacinho de terra aí. E outro, peixe, o rio tá todo poluído lá por lá e não tem como a gente sobreviver só da natureza assim. Por isso que a gente tá dependendo tanto também e tem algumas parte que a gente levanta a mão pedindo socorro para os não índio. (XONDARO, 26/09/2019).

Retomando a noção de a escola ser um mecanismo de fora, Mubarak Sobrinho, Souza e Bettiol (2017) salientam que sendo uma instituição de origem não indígena, a escola é resinificada pelos povos indígenas, de acordo com seus projetos societários. Entretanto, em relação ao uso da língua e à cultura guarani, importa para a comunidade que essas práticas estejam acontecendo em seu contexto real de uso. Desse modo é que eles pretendem a “preservação” de seus costumes, no uso e nas práticas em que fazem sentido; e nos ensinamentos que são transmitidos na Opy. Sobre as práticas de aprendizagem que fazem sentido, D’Angelis (1999, p. 21) apresenta como exemplo o caso dos conhecimentos agrícolas: “[...] qualquer agricultor<sup>34</sup> entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura [...], a melhor forma de seleção ou conservação de sementes etc.” Isto é, faz-se necessário que o aprendiz de agricultor tenha contato com a terra e as sementes utilizadas na plantação. Nesse sentido, D’Angelis (1999) defende que o conhecimento não é independente de suas formas de construção e de seus mecanismos de produção.

Ainda sobre os conhecimentos indígenas serem transformados em conteúdos de disciplinas escolares, D’Angelis (1999) afirma que se os conhecimentos existem na cultura

<sup>33</sup>Conforme Floriano da Silva (2020), o mel é um dos principais alimentos tradicionais guarani. “Os guarani se alimentavam de mel puro, mel com palmito ou pamonha, batata assada, aipim assado; tomavam com água, tipo suco; e comiam com larva de favo.” (SILVA, F., 2020, p. 35). Além de seu uso para a alimentação, o mel também era/é utilizado em tratamentos medicinais.

<sup>34</sup>Importa destacar que a agricultura é um dos principais proventos de alimentos da cultura Guarani Mbya (SILVA, F., 2020)

indígena, e com certeza há centenas de anos, muito antes de haver escolas, esses conhecimentos puderam ser transmitidos, reelaborados, melhorados, geração após geração, o que indica que esses conhecimentos não necessitam de escola para serem conservados. Contudo, acreditamos que essa questão não é tão simples assim, pois, conforme relatado por um dos participantes da pesquisa, Jetyju (entrevista em: 26/09/2019), as crianças passam grande parte do seu dia na escola. Segundo o participante, a escola já faz parte do dia a dia da comunidade, por isso, ainda que a comunidade tenha o costume de se reunir na Casa de Reza e de desfrutar de suas atividades tradicionais, alguns conhecimentos guarani têm sido progressivamente incorporados à escola. De certo modo, esses conhecimentos não são introduzidos apenas como conhecimentos escolarizados (ou descontextualizados), pois são trabalhados, por exemplo, na forma de “Atividades Culturais”, realizadas no decorrer do ano letivo, dentro de projetos educacionais. Por exemplo: na época de plantio – no *Ara Pyau*, “tempo novo” ou “ano novo” Guarani –, a comunidade escolar se reúne com as pessoas mais velhas da Tekoá para preparar a terra e as sementes a fim de realizar a plantação das culturas tradicionalmente cultivadas pelos Guarani (Diário de campo 31/08/2020 e 04/09/2020 – dados enviados por fotografias para a pesquisadora).

Outro ponto importante que merece destaque é a configuração das disciplinas que, ao serem reconhecidas como um encadeamento “cultura não indígena/cultura indígena” – por exemplo, Geografia/Cultura Guarani, Língua Portuguesa/Língua Guarani, História/Cultura Guarani –, possibilita aos professores trabalharem os conhecimentos ditos universais, da ciência ocidental eurocêntrica, trazendo as visões e os ensinamentos da cultura guarani para discussão em sala de aula. Alguns exemplos que podem ser mencionados e que foram observados em campo são: o trabalho com as estações do ano; as paisagens geográficas; a formação das sociedades; os mitos e lendas; atividades físicas; a própria agricultura, dentre diversos outros assuntos (anotações avulsas em Diário de campo). Isso significa dizer que é possível trabalhar os conteúdos escolares trazendo as visões guarani para discussão, dando significado a esses conteúdos e aproximando-os da realidade dos estudantes. Alguns desses trabalhos são realizados com a participação dos mais velhos, de modo que os alunos são convidados a entrevistar seus familiares a respeito desses conhecimentos na visão guarani. Geralmente, essas entrevistas acontecem na língua materna dos alunos, e quando é transcrita para o papel ela é traduzida para a língua portuguesa, na maioria das vezes, pelos próprios(as) alunos(as) auxiliados(as) pelos professores(as) intérpretes, quando no caso de uma turma que



conta com esse profissional em sala, ou pelos(as) professores(as) indígenas em outros momentos.

Apesar dessas observações feitas em campo, ainda é de interesse da comunidade que, na escola dos juruá, seus filhos aprendam bem o português para que possam se defender, como explica Xondaro quando fala do motivo de abertura da escola na Tekoá Maciambu<sup>35</sup>: “Ai de lá [do Maciambu] já veio a tendência de aceitar a escola, e os alunos aprender a língua portuguesa, pra poder se defender e pra poder explicar qual é o conhecimento indígena, o pensamento e a visão guarani que nós temos né” (XONDARO, 26/09/2019). Aprender o português, para grande parte dos povos indígenas, passou a ser uma questão de sobrevivência desde os primeiros contatos com os europeus. Nesse caso, eles vêm a importância de aprender o português para se defender e também para poder mostrar para o não indígena os seus modos próprios de ser, de ver e de compreender o mundo. A intenção de ter a escola na aldeia e de aprender o português é também para poder levar aos não indígenas seus conhecimentos, suas visões, para que os não indígenas possam conhecer, entender e respeitar.

David Crystal (2005), ao tratar do inglês como uma língua globalmente dominante, pondera que mesmo aqueles que se opõem a ela se veem tendo de usá-la, isso porque o emprego dessa língua cria a possibilidade de que mais pessoas sejam atingidas por um determinado posicionamento, mesmo que essa colocação seja de oposição à língua dominante. O mesmo caso pode ser estendido para o contexto brasileiro, em que a língua dominante é o português, e, sendo assim, as comunidades de línguas minoritárias precisam se fazer ser entendidas pelo público falante dessa língua quando desejam ser ouvidas. Contudo, aprender o português e os conhecimentos não indígenas não significa abandonar o que é indígena: “Nós pretendemos continuar nossos ensinamento, conhecimento, oralmente ou na escrita, a gente tá querendo levar as duas” (XONDARO, 26/09/2019). Assim como a aprendizagem e o uso do português não necessariamente exclui a língua guarani, acontece que cada uma das duas línguas possui uma forma de uso específico para a comunidade, sem que uma se sobreponha a outra.

A gente tem que tá sempre levando os dois juntos, aí também o conhecimento não indígena é aqui mais na escola, e quando a gente vai na Casa de Reza, no final de semana, a gente sempre faz a reunião da comunidade, ou a gente vai na Casa de Reza

---

<sup>35</sup>Antes de se mudarem para a atual localidade, as famílias que fundaram a aldeia Marangatu moravam na aldeia Maciambu, em Palhoça – SC.

no pôr do sol, ou domingo de manhã, sábado de manhã, a gente aproveita o que a gente perdeu a semana inteira, porque sempre [tem] atividade aqui [na escola] de manhã e à tarde [...]. A gente não tem como. Mas já tá no Projeto Político Pedagógico também que em quinze em quinze dias, a escola inteira vai na Casa de Reza, aí professor e aluno, bilíngue, vai tá ouvindo os pajé, os mais velhos, anciões lá falando mito, história, tem tudo, mas só que eles quando fala não separa muito como vocês não indígena, só ciência, matemática, já começa e já vai falando em tudo. (JETYJU, 26/09/2019).

Conforme Avendaño (2012), a língua indígena e a língua não indígena possuem funções sociais diferentes, enquanto a língua guarani é utilizada nas práticas cotidianas da comunidade e na comunicação entre os membros da aldeia; o português é considerado a língua de instrução dos alunos, a língua que eles utilizam na comunicação com os não indígenas e no acesso aos conhecimentos de fora. Em outras palavras, o guarani pode ser considerado a língua das relações intraétnicas, enquanto o português passa a ser um instrumento das relações interétnicas (AVENDAÑO, 2012). Com isso, os membros da comunidade demonstram grande interesse em levar tanto os conhecimentos indígenas como os não indígenas adiante, assim como as duas línguas, mas concordam que a escola tem a função de ensinar, principalmente, os conhecimentos não indígenas; já que os conhecimentos guarani são passados pelos próprios familiares e quando a comunidade se reúne, principalmente, na Opy. Na escola dos juruá, os(as) professores(as) devem ensinar aquilo que as crianças precisam para se defender lá fora, mas, evidentemente, sempre respeitando os conhecimentos guarani. Para isso, a comunidade acredita na importância dos intérpretes em sala de aula, como uma forma de aproximar os conhecimentos escolares dos conhecimentos guarani, por meio da mediação que é feita pelos intérpretes, evitando, assim, que os conhecimentos do branco se sobreponham aos saberes guarani, uma vez que a escola ainda não dispõe de professores(as) guarani formados.

Importa compreender, ainda, a questão da defesa, trazida pelos membros da comunidade, não apenas no sentido estrito da palavra, de luta, ou de proteção em relação a alguma coisa, mas a defesa reside também na própria sobrevivência dentro e fora da aldeia. Conforme apontou Jetyju, futuramente, talvez eles precisem sair da aldeia para trabalhar, e a comunidade têm consciência de que as crianças, que mais tarde serão adultas, precisarão desses conhecimento não indígenas para se defender lá fora, isto é, para trabalhar com os não indígenas, para estudar nas universidades e para seu sustento, logo, para sua própria sobrevivência. A terra onde a aldeia está localizada hoje é pequena para o plantio e o cultivo de alimentos, restando poucos recursos para sua subsistência, conforme discutido acima. O

mesmo acontece com os rios, que já não têm mais peixes para se pescar. O professor intérprete Xondaro conta que os(as) anciãos(ãs) já falavam disso, já viam isso, apesar de não gostarem, e que por isso aceitaram a escola na aldeia, como uma estratégia de defesa.

Entretanto, aprender os conhecimentos não indígenas não significa ter que deixar os conhecimentos indígenas de lado, pelo contrário, os membros da comunidade reforçam a ideia de que devem levar os dois juntos, e respeitar os dois, como explica Jetyju abaixo. Apesar disso, conforme relatam os entrevistados, do lado dos não indígenas ainda falta esse respeito e esse conhecimento da cultura indígena. O desejo dos guarani dessa comunidade é de que os não indígenas possam entender e deixar que eles vivam conforme seus costumes. Ademais, os membros dessa comunidade têm plena segurança de que o fato de aprenderem e utilizarem os recursos dos não indígenas não fará com que eles deixem de ser quem são:

Aqui na nossa aldeia a gente tá bem firme, a gente não tem medo [que o português ou os conhecimentos não indígenas se sobreponha aos guarani] porque, a gente nem pensa nisso, porque a gente é sempre supervisionado pelos mais velhos, pelas lideranças, em casa... E ao mesmo tempo nós queremos que nossos filhos fale bem também o português, escreva bem também, mas só que a partir do momento que cada pessoa, nós temos a consciência que a gente não vai se perder, não se perde, em cada coisa. Você pode, exemplo, você tem que saber separar as coisas, dependendo da ocasião é isso, você não pode ultrapassar, porque tudo tem seu limite. Você tem que entender isso, a partir do momento que você entende, os seus filhos, a sua família entender, nunca a gente vai sair do caminho.

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

Conforme observado na fala de Jetyju, acima, os anciãos e anciãs da comunidade, assim como as lideranças, são essenciais quando se trata de educação, são eles que orientam e que balizam a educação guarani. Segundo Floriano da Silva (2020, p. 25), são os mais velhos que dão conselhos e esclarecem “sobre como devemos melhorar a educação sem prejudicar a nossa cultura. Até porque prejudicar a cultura não seria melhorar a educação das nossas crianças.” Sobre a perda dos ensinamentos e da própria língua guarani, Jetyju explicita que por mais que sejam mudados os acessórios que enfeitam o corpo, o indígena não deixa de ser indígena porque usa a roupagem do branco; assim como o branco não se torna indígena porque pinta o corpo ou veste um cocar ou um colar indígenas. Ou seja, o indígena vai ser

indígena independente de utilizar as roupas ou os acessórios do juruá ou de aprender sua língua. Com a tradução acontece algo semelhante, não basta procurar uma palavra equivalente de uma língua na outra ou substituir os acessórios que enfeitam essa língua, é preciso que as palavras e esses objetos tenham significado e façam sentido dentro de um contexto de uso. Por isso, quando se trata do intérprete, sua tarefa não se basta na transposição das palavras de uma língua para outra. Partindo dessas reflexões, o próximo capítulo explora o que é interpretação e quais os caminhos percorridos pela interpretação ao longo da história.

Diante das discussões apresentadas nesta seção, percebemos que a comunidade constrói suas próprias concepções de ensino, de aprendizagem e de línguas, bem como de tradução e de interpretação. Por exemplo, o ensino não se restringe a determinados momentos reservados para o ensinar e o aprender. O ensino e a aprendizagem acontecem a todo instante sempre que há pessoas reunidas, não necessariamente para esse fim; o ensino e a aprendizagem relacionam-se com a própria prática, o aprender observando, ouvindo e fazendo parte do momento. O ensino e a aprendizagem nesse contexto relacionam-se com a formação moral e ética do ser; com a constituição identitária do que é ser um Guarani, do que é ser um Xondaro; com a composição do estado de saúde física e espiritual – a cura do corpo e do espírito.

Nesse sentido, a língua guarani mostra-se interligada a todos esses momentos, pois ela não existe sozinha no mundo, a língua acontece em meio à prática, ela emerge da/na prática social, ou, ela é a própria prática social. Por isso, quando o intérprete Xondaro menciona que não seria possível colocar todos os conhecimentos guarani na escola, ou na língua materna, como pôde ser observado anteriormente em sua fala, porque se não “vai dar bagunça”, ele acentua a importância de se considerar os conhecimentos e a língua em seus contextos de uso, em sua prática social. Caso contrário, o que acontece é um esvaziamento em relação aos conhecimentos transmitidos nas práticas sociais e em relação à própria língua, que passa a ser encarada apenas como um objeto de ensino. Desse modo, a importância do intérprete nesse contexto é realçada quando consideramos que esse agente é capaz de promover uma mediação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas e entre as línguas, evitando um esvaziamento dos significados guarani quando inseridos no contexto escolar, que não é o seu local próprio (de origem); bem como intervir no caso de uma sobreposição das epistemologias do Norte global às epistemologias guarani – do Sul. Simbolicamente, podemos considerar que as fronteiras entre o mundo guarani e o mundo não indígena são

bastante demarcadas nos discursos dos participantes da pesquisa, o que reforça o papel do intérprete enquanto um mediador intercultural, enquanto um agente ativo na negociação de sentidos.

### 3 INTERPRETAÇÃO: O QUE É?

A interpretação é uma prática milenar que, embora seja categorizada como um tipo de tradução por muitos estudiosos da área, antecede a própria invenção da escrita e, portanto, da tradução (PÖCHHACKER, 2004). Os intérpretes foram os principais responsáveis por estabelecer contatos e trocas entre diferentes povos e culturas, ainda que nem sempre tenham recebido o devido reconhecimento com relação a sua importância para a história da humanidade. Segundo Pöchhacker (2004, p. 13), “Em suas origens distantes, a interpretação ocorreu quando (membros de) diferentes comunidades linguísticas e culturais entraram em contato para algum propósito específico”<sup>36</sup>. Conforme Delisle e Woodsworth (1995), os intérpretes não só foram testemunhas da história, como participaram de seus desdobramentos.

No início, e por um longo período, os intérpretes e a prática interpretativa não recebiam distinções categóricas como acontece hoje, a exemplo dos intérpretes de conferência, de tribunais, comunitários, acompanhantes, entre outros; e, de maneira semelhante, as designações incluem interpretação de conferência, comunitária, simultânea, consecutiva etc. (DELISLE; WOODSWORTH, 1995). O crescimento do interesse pela interpretação levou a uma variedade de termos referentes a essa atividade, devido tanto à diversidade de conceituações, quanto de atores envolvidos (WADENSJÖ, 2009). Pöchhacker (2004) pontua que o critério mais óbvio de classificação é o contexto social de interação onde a atividade é realizada. Por essa razão, este capítulo tem por objetivo discorrer sobre algumas das categorias de interpretação firmadas ao longo dos anos e que caracterizam, em alguma medida, o tipo de interpretação que ocorre no cenário de pesquisa estudado: a interpretação comunitária. Além disso, também são objetos de discussão deste capítulo os papéis de mediador e de agente desempenhados pelos intérpretes. Por fim, apresenta-se um breve levantamento sobre a trajetória da interpretação ao longo do contexto colonial até a atualidade (colonialidade).

---

<sup>36</sup>No original: “In its distant origins, interpreting took place when (members of) different linguistic and cultural communities entered into contact for some particular purpose.”

### 3.1 DAS CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO

Pöchhacker (2004), ao mencionar a diversidade conceitual e terminológica do campo da interpretação que, segundo ele, foi descrita sob diferentes perspectivas, reconhece o caráter multifacetado do objeto em estudo. Tal característica é consequência dos múltiplos, variados e complexos contextos em que a interpretação acontece. Essas singularidades implicam questões relacionadas a: quem são as pessoas envolvidas? Onde a interpretação acontece? Como ela ocorre? O que está sendo interpretado? A atividade interpretativa corresponde, sobretudo, ao ato de explicar ou de traduzir uma variedade de sequências discursivas de uma língua para outra, de forma simultânea ou consecutiva (DELISLE; WOODSWORTH, 1995). Para Pöchhacker (2004, p. 10, destaques no original), “a interpretação pode se distinguir de outros tipos de atividade de tradução, de maneira mais simplificada, por sua **imedição**: em princípio, a interpretação é realizada ‘aqui e agora’ para o benefício de pessoas que desejam se envolver na comunicação através de barreiras linguísticas e culturais.”<sup>37</sup> Enquanto na tradução os problemas encontrados podem ser consultados, reconsiderados e revisados posteriormente, sem que o leitor do texto-alvo perceba as dificuldades encontradas durante a tradução; na interpretação, ainda que os obstáculos possam ser superados, correções e erros são eventualmente percebidos pelos espectadores (POMPEU; CAVALLO, 2019).

Essas características decorrem da própria natureza das tarefas: a primeira é realizada na forma escrita; a segunda, por sua vez, ocorre através da oralidade ou de alguma língua de sinal (POMPEU; CAVALLO, 2019). Ainda, em contraste com a tradução, a interpretação é efêmera, isto é, possui pouca duração, e se baseia na memória (PÖCHHACKER, 2010b). Além disso, “[...] a interpretação é geralmente delineada em um contexto ao vivo, e os intérpretes (devem) ter acesso a uma variedade de pistas situacionais relacionadas ao evento comunicativo e a seus participantes.”<sup>38</sup> (PÖCHHACKER, 2010b, p. 154). Também é preciso considerar a dimensão multissemiótica da produção de sentidos, a exemplo das variedades de sinais verbais e não-verbais e da prosódia como integrantes da atividade interpretativa (PÖCHHACKER, 2010b).

---

<sup>37</sup>No original: “interpreting can be distinguished from other types of translational activity most succinctly by its **immediacy**: in principle, interpreting is performed ‘here and now’ for the benefit of people who want to engage in communication across barriers of language and culture.”

<sup>38</sup>No original: “[...] interpreting is usually set in a live context, and interpreters (should) have access to a range of situational cues regarding the communicative event and its participants.”

Apesar das disparidades existentes entre a tradução e a interpretação, seguindo alguns critérios estabelecidos nos estudos de Otto Kade – intérprete autodidata e estudioso de tradução na Universidade de Leipzig (Alemanha)–, Pöchhacker (2004, p. 11, destaques no original) formula a seguinte definição: “Interpretação é uma forma de tradução na qual uma **primeira e final versão em outra língua** é produzida com base na **apresentação única** de uma expressão em uma língua de origem.”<sup>39</sup> Em relação ao conceito de tradução, o autor argumenta que há um extenso e variado território teórico ao qual se poderia recorrer para uma definição da tradução como objeto de estudo. Além disso, diferentes estudiosos definem e caracterizam seu objeto de acordo com seus objetivos, experiências e interesses particulares. De forma sucinta, o autor apresenta quatro respostas à pergunta “o que é tradução?”:

- (a) um processo pelo qual um enunciado falado ou escrito ocorre em uma língua na qual é objetivo ou presume transmitir o mesmo significado que um enunciado anteriormente existente em outra língua (Rabin 1958)
- (b) a transferência de pensamentos e ideias de uma língua (fonte) para outra (destino), sejam as línguas escritas ou orais... ou se uma ou as duas línguas são baseadas em sinais (Brislin 1976a)
- (c) uma série complexa de atos relacionados à situação e orientados à função para a produção de um texto-alvo, destinado a receptores em outra cultura/língua, com base em um determinado texto-fonte (Salevsky 1993)
- (d) qualquer enunciado que seja apresentado ou considerado como “tradução” dentro de uma cultura, independentemente do motivo (Toury 1995) (PÖCHHACKER, 2004, p.11-12)<sup>40</sup>.

Pöchhacker (2004) esmiúça o foco principal de cada uma dessas respostas: enquanto as duas primeiras, (a) e (b), destacam, por exemplo, a transferência e fidelidade de pensamentos e ideias de uma língua para outra, a (c) foca na produção de um texto-alvo com base em um texto-fonte, levando-se em conta a situação e outros elementos que podem ser descritos. Entretanto, destaca-se a definição cunhada por Toury (1995), no item (d), em que é considerado tradução qualquer enunciado apresentado como tal dentro de uma cultura, renunciando qualquer tipo de autoridade prescritiva. Essa última definição ganha particular

<sup>39</sup>No original: “Interpreting is a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language.”

<sup>40</sup>No original: “(a) a process by which a spoken or written utterance takes place in one language which is intended or presumed to convey the same meaning as a previously existing utterance in another language (Rabin 1958) (b) the transfer of thoughts and ideas from one language (source) to another(target), whether the languages are in written or oral form . . . or whether one or both languages are based on signs (Brislin 1976a) (c) a situation-related and function-oriented complex series of acts for the production of a target text, intended for addressees in another culture/language, on the basis of a given source text (Salevsky 1993) (d) any utterance which is presented or regarded as a ‘translation’ within a culture, on no matter what grounds (Toury 1995)”



interesse nesta pesquisa, pois dialoga com a abordagem teórico-epistemológica tomada como fundamento para as análises que serão realizadas, a qual possui como ponto de interesse as visões ou epistemologias conhecidas como do Sul (SANTOS; MENESES, 2010; PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Isto é, o que está em jogo em termos de conceitualização sobre a prática interpretativa que acontece e é vivenciada pela/na comunidade em questão é a perspectiva dos participantes da pesquisa. Conforme as definições de Toury (1995), a tradução deve ser investigada de acordo com seu funcionamento dentro de determinada cultura, e não vista como algo *a priori*. Os estudos de Toury (1995) sobre a tradução fazem parte da vertente de Estudos Descritivos da Tradução (*Descriptive Translation Studies – DTS*), que concentra seu foco no contexto de recepção, com suas normas e convenções. Stervid (2020) destaca que essa vertente tem como um de seus objetivos auxiliar na descrição de traduções, porém, não de forma puramente linguística, em função do texto de partida, mas sim em função da situação de recepção. Pelas próprias palavras de Toury (1995, p. 12, destaques no original):

[...] pode-se dizer que os tradutores operam em primeiro lugar de acordo com o interesse da cultura para a qual eles estão traduzindo, seja como concebam esse interesse. De fato, até que ponto as características de um texto fonte são retidas em sua tradução (ou mesmo consideradas requerendo retenção, em primeiro lugar), o que, à primeira vista, parece sugerir uma operação no interesse da cultura de origem, ou mesmo do texto original, como tal, também é determinado do lado alvo e de acordo com suas próprias preocupações: os recursos são mantidos e reconstruídos no material da língua alvo, não porque sejam “importantes” em qualquer sentido *inerente*, mas porque eles *recebem* importância, do ponto de vista do destinatário.<sup>41</sup>

Além disso, segundo Toury (1995), a função “prospectiva” do texto, que trata da atenção voltada para o texto-alvo, inevitavelmente, também governa as estratégias utilizadas durante a produção do texto em questão e, portanto, do processo de tradução como tal. Ainda segundo o autor, todo texto individual (traduzido para uma língua-alvo) é único, pois, mesmo estando em sintonia com os modelos pré-existentes, por si só é uma novidade. Para o autor, “[...] sua introdução em uma cultura-alvo sempre implica alguma mudança, por menor que

---

<sup>41</sup>No original: “[...] translators may be said to operate first and foremost in the interest of the culture into which they are translating, however they conceive of that interest. In fact, the extent to which features of a source text are retained in its translation (or even regarded as requiring retention, in the first place), which, at first sight, seems to suggest an operation in the interest of the source culture, or even of the source text as such, is also determined on the target side, and according to its own concerns: features are retained, and reconstructed in target-language material, not because they are ‘important’ in any *inherent* sense, but because they are *assigned* importance, from the recipient vantage point.”

seja”<sup>42</sup> (TOURY, 1995, p. 27). Segundo Stervid (2020, p. 15), Toury procura “compreender e descrever a tradução como fenômeno sociocultural”. Como tal, a tradução é considerada uma atividade guiada por normas, assim como as demais atividades da vida humana. A noção de normas, desenvolvida por Toury (1995), diz respeito às regras que constituem determinadas culturas, isto é, os valores e ideias compartilhados por uma comunidade em relação ao que é certo ou errado, adequado ou inadequado. Tais normas são adquiridas pelos indivíduos durante sua socialização, e implicam sanções, que podem ser reais ou potenciais, negativas ou positivas (TOURY, 1995). Essas normas estariam ligadas a “instruções de desempenho”<sup>43</sup> (TOURY, 1995, p. 55), as quais “especificariam aquilo que é proibido ou permitido, e seriam, conseqüentemente, responsáveis por determinar o uso da língua por uma comunidade nas mais diversas situações” (STERVID, 2020, p. 10-11), inclusive na interpretação. Por isso, ainda que, segundo Stervid (2020), a abordagem descritiva concentre-se em questões relativas à tradução literária, acreditamos ser possível pensar essa vertente em relação à interpretação, que, conforme já apontado, é também uma forma ou um tipo de tradução (PÖCHHACKER, 2004).

Outrossim, a atividade de tradução deve ser percebida como tendo um significado cultural (Toury, 1995). Para Toury (1995), “traduzir” (*translatorship*) significa, antes de tudo, ser capaz de desempenhar um papel social – atribuído pela comunidade na qual participa – do modo que julgar apropriado. Por isso, a aquisição de um conjunto de normas é, segundo Toury (1995), um pré-requisito para se tornar um tradutor em um ambiente cultural. As normas são aplicadas em todas as etapas do processo de tradução e, por isso, refletem-se em todos os níveis de seu produto (TOURY, 1995). Segundo Stervid (2020), essas normas correspondem tanto às escolhas que o tradutor toma ao longo do processo tradutório quanto à decisão de traduzir ou não um texto. Acrescentamos a essa ideia, a escolha por interpretar ou não determinadas partes de um texto, ou a decisão por interpretar um texto em sua totalidade ou em fazer um resumo do todo, dentre outras decisões que possam ser tomadas ao longo do processo. Nesse sentido, de acordo com Pöllabauer (2013), a “invisibilidade” dos intérpretes, que frequentemente é assumida, torna-se um mito: “o intérprete não pode evitar se envolver como participante, seja através de seu próprio filtro de tradução (por exemplo, modificações sutis no registro ou na pragmática do discurso de origem) ou através da necessidade de

---

<sup>42</sup>No original: “[...] its introduction into a target culture always entails some change, however slight, of the latter.”

<sup>43</sup>No original: “performance instructions”.

comentar seu comportamento linguístico ou o de outras pessoas”<sup>44</sup> (MASON, 2001, p. ii *apud* PÖLLABAUER, 2013, p. 3).

De forma geral, Toury (1995) estabelece dois grandes grupos de normas aplicáveis à tradução: (i) normas preliminares (*preliminary norms*), que correspondem às escolhas sobre o que traduzir e quando traduzir; e (ii) normas operacionais (*operational norms*), que tratam das escolhas feitas durante o processo de tradução de um texto. As primeiras, pontua Stervid (2020), estão relacionadas à política de tradução que é responsável por determinar a tradução ou não de um texto; enquanto as segundas afetam diretamente a matriz do texto e os relacionamentos entre o texto de origem e o texto-alvo, isto é, o que é mais provável de permanecer invariável e o que tem grandes chances de mudar (TOURY, 1995).

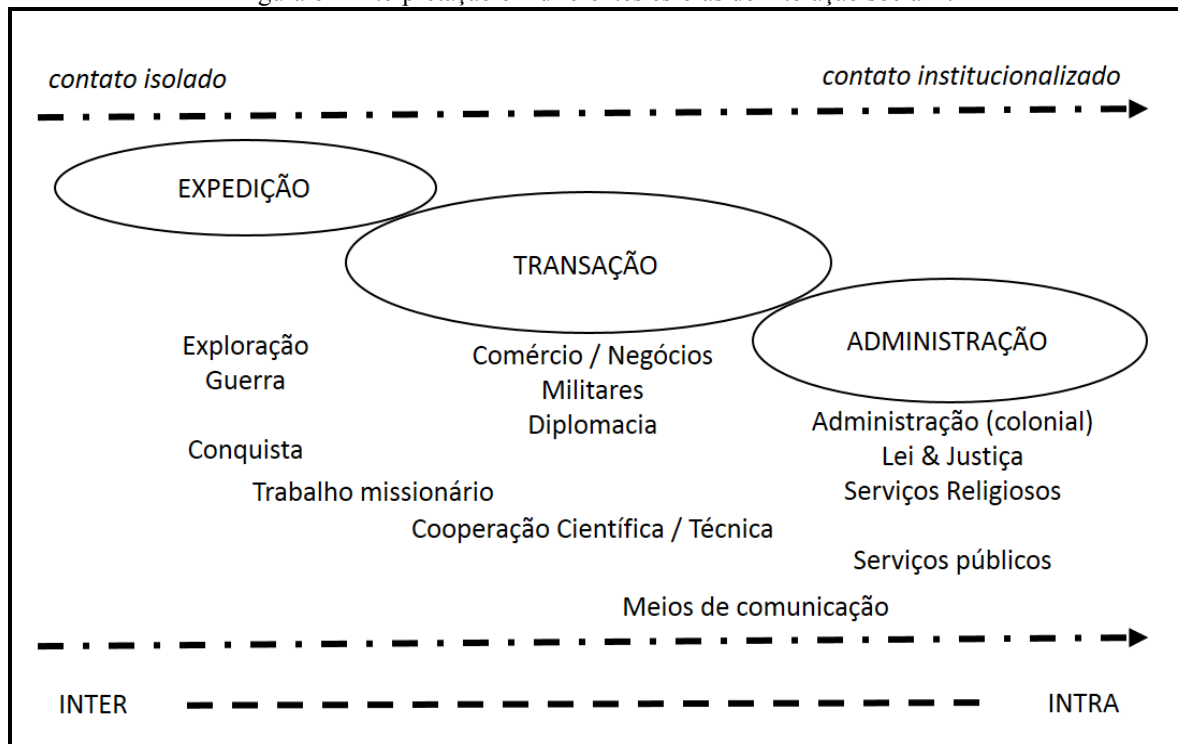
Pöchhacker (2004), após definir a interpretação como um tipo de tradução, pontua que o critério mais utilizado para categorização e rotulagem é o contexto social de interação ou o cenário no qual a ação é realizada. O primeiro critério de classificação adotado pelo autor diz respeito aos contatos mediados em cenários intersociais (ou internacionais) e intrassociais (comunitários)<sup>45</sup>. Os contatos intersociais são aqueles que ocorrem entre membros de diferentes comunidades linguísticas e culturais, a exemplo de: interpretação de negócios ou interpretação de ligação, utilizada para o comércio e trocas de mercadoria; interpretação diplomática, com o objetivo de estabelecer e cultivar relações políticas; interpretação militar, quando o objetivo não é a negociação, mas sim conflitos de interesse. Por sua vez, os contatos intrassociais são aqueles que acontecem dentro de sociedades multilíngues, isto é, sociedades que possuem em seu próprio interior diferenças ou diversidades linguísticas e culturais (PÖCHHACKER, 2004).

Como exemplos de interpretações intrassociais, tem-se: interpretação de tribunais, para aplicação de leis; interpretação educacional, como meio de acesso à educação e ao emprego de forma igualitária; interpretação hospitalar, para o acesso a serviços de saúde, entre outras. Pöchhacker (2004) ilustra por meio de imagem (Figura 6) o processo histórico de desenvolvimento que se estende das esferas de interação intersociais às intrassociais, refletindo uma crescente institucionalização dos contatos e da comunicação que ocorrem por meio da interpretação:

---

<sup>44</sup>No original: “the interpreter cannot avoid becoming involved as a participant, whether through their own translational filter (e.g. subtle modifications to the register or pragmatics of source speech) or through the need to comment on their own or others’ linguistic behavior”.

<sup>45</sup>No original: “*intersocial settings*” e “*intra-social settings*”.

Figura 6 – Interpretação em diferentes esferas de interação social<sup>46</sup>.

Fonte: Adaptado de Pöchhacker (2004)<sup>47</sup>.

O autor agrupa as atividades de interpretação de acordo com os contextos de “expedição”, “transação” e “administração”, demonstrando o gradativo processo de institucionalização desses contatos através de uma linha pontilhada que vai da esquerda para a direita, ao passo que indica também uma mudança de cenário das comunicações que deslocam-se de intersociais para intrassociais. Essa transição sugere que os contatos intrassociais passam a ser observados principalmente após os contatos coloniais, em que se observa uma maior hibridização das sociedades. Tal processo se intensifica ainda mais com a chamada internacionalização ou globalização<sup>48</sup> e a crescente onda migratória de pessoas, que demanda uma maior busca por serviços assistenciais<sup>49</sup>. Entretanto, há limitações pragmáticas e funcionais em relação a esses serviços, por exemplo: “os estados são mais propensos a aceitar a responsabilidade de fornecer acesso aos serviços estatais para falantes de outras

<sup>46</sup>No original: “Interpreting in different spheres of social interaction” (PÖCHHACKER, 2004, p. 36, Figure 1.1)

<sup>47</sup>Originalmente escrito em língua inglesa.

<sup>48</sup>O termo “globalização” tem sido usado, segundo Cronin (2009a), para descrever a natureza profunda das mudanças que afetam as economias, as culturas e as sociedades em todo o mundo a partir do final do século XX.

<sup>49</sup>Cf. Queiroz (2011).

línguas do que a prestação de serviços educacionais no idioma.”<sup>50</sup> (SPOLSKY, 2005, p. 2162). Segundo Spolsky (2005), no máximo, os estados permitem que comunidades linguísticas minoritárias forneçam sua educação própria, desde que ensinem o idioma nacional junto com o a língua materna dos estudantes.

Contudo, é evidente que antes da chegada dos colonizadores, ou invasores, nos territórios “conquistados” prevalecia a existência de diferentes línguas em localidades próximas ou em uma mesma região, o que indica que essas populações possivelmente dispunham de meios próprios ou de técnicas de tradução ou interpretação para se comunicar. Historicamente, esses modelos de interpretação intrassociais demonstravam preocupações relacionadas à administração local e à aplicação de leis, uma vez que “em territórios recém-conquistados ou colonizados, os intérpretes foram recrutados para garantir que mesmo aqueles que não falassem a língua das autoridades pudessem ser responsabilizados.”<sup>51</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 14). O que se observa em contextos de colonização é o uso da interpretação como forma de controle da sociedade, seja por intermédio da interpretação judicial, seja da interpretação educacional e comunitária em que muitas vezes o objetivo principal era fazer com que os sujeitos se apropriassem da cultura, das crenças e dos valores do colonizador.

Conforme narram Delisle e Woodsworth (1995), quando a América foi conquistada, os europeus tinham consciência da importância dos intérpretes na comunicação com os povos do Novo Mundo. A título de exemplo, “Quando Cortés conquistou o México, em 1519, valeu-se de intérpretes para assisti-lo não só nessa conquista mas também nos seus esforços para converter os índios ao cristianismo” (DELISLE; WOODSWORTH, 1995, p. 268). Os autores também descrevem, entre outros episódios, os auxílios que os intérpretes empreendiam aos padres e frades em seus trabalhos, o que incluía não apenas a interpretação mas também a execução de sermões religiosos. Ao longo dos anos, diversas atribuições foram imputadas aos intérpretes, como será descrito na seção 3.2, deste capítulo, em relação ao contexto colonial.

Contudo, a dimensão intrassocial da interpretação somente se tornou mais significativa recentemente, quando o princípio do acesso igualitário comprometido com o “bem-estar” de todos passou a ser defendido e a utilização de serviços através da própria

---

<sup>50</sup>No original: “states are more likely to accept responsibility for providing access to state services for speakers of other languages than they are to provide educational service in the language.”

<sup>51</sup>No original: “in newly conquered or colonized territories, interpreters were enlisted to ensure that even those not speaking the language of the authorities could be held to account.”

língua foi reconhecida como um direito (PÖCHHACKER, 2004). De igual maneira, as pesquisas sobre interpretação em contextos intrassociais foram estimuladas devido às novas necessidades sociais, criadas mediante a ampliação do fluxo de imigrantes nos países em desenvolvimento, e o aumento do reconhecimento dos direitos que os povos falantes de línguas minoritárias possuem em relação ao uso de suas línguas (QUEIROZ, 2014). À medida que o princípio do “acesso igualitário” passou a ser visto em relação a questões linguísticas, a dimensão intrassocial da interpretação se tornou mais significativa e a interpretação na comunidade (*interpreting in the community*), ou com base na comunidade (*community-based interpreting*), adquiriu maior visibilidade (PÖCHHACKER, 2004). O termo mais reconhecido e utilizado atualmente para se referir a esse tipo de interpretação, conforme observado nos trabalhos estudados, é **Interpretação Comunitária (IC)** – do inglês *community interpreting* (CI). Tal modelo receberá sua devida atenção na próxima seção (3.1.1).

Outra categoria<sup>52</sup> que nos interessa, e que se alinha tanto à dimensão intersocial quanto intrassocial, está relacionada ao **status profissional** da atividade interpretativa e de quem a desenvolve. Segundo Pöchhacker (2004), grande parte da literatura sobre interpretação pressupõe um certo *status* profissional, quer dizer, o tratamento não marcado de “interpretação” normalmente implica uma interpretação “profissional”. Quando não, a interpretação pode ser identificada como “leiga” ou “natural”, e os agentes intérpretes reconhecidos como “bilíngues”. Para Harris e Sherwood (1978 *apud* PÖCHHACKER, 2004, p. 22) “a tradução é coextensiva ao bilinguismo”<sup>53</sup>. No entanto, Toury (1995) atenta para o fato de que considerar a tradução – no caso deste estudo, a interpretação – como mero bilinguismo parece ser uma simplificação excessiva e injustificada.

Para Johnson (2008 *apud* POMPEU; CAVALLO, 2019), um bilíngue é capaz de expressar suas próprias ideias em uma ou outra língua, optando por uma delas a depender do contexto. Contudo, a tradução e a interpretação dependem de que o tradutor e o intérprete consigam captar a ideia de um terceiro a fim de transmitir suas ideias em outra língua sem que seu sentido seja perdido (POMPEU; CAVALLO, 2019). Pöchhacker (2004) esclarece que a tradução feita em circunstâncias cotidianas por pessoas que não receberam treinamento especial para isso tem sido uma prática comum ao longo da história e que, de modo geral, foi

---

<sup>52</sup>As categorias aqui apresentadas, nomeadas pelo autor de parâmetros tipológicos (*typological parameters*), não aparecem na ordem em que são postas pelo autor em sua obra, servem, antes, a critérios de interesse relacionados às discussões que serão levantadas ao longo desta dissertação.

<sup>53</sup>No original: “translating is coextensive with bilingualism”.

somente quando as demandas excederam o que se esperava dos bilíngues “comuns” que a necessidade de um intérprete com conhecimentos, habilidade e qualificações especiais passou a ser demandado. Ainda assim, conforme o autor, os critérios que definem quem é ou não profissional nem sempre são rígidos e rápidos, “e a questão do *status* profissional de (vários tipos de) interpretação e intérpretes precisa ser considerada dentro dos aspectos socioculturais e contextos institucionais em que a prática está envolvida”<sup>54</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 23).

Segundo Pöchhacker (2010a), o que é ou não considerado profissional depende da especificidade da realidade social, política e econômica. Um exemplo que pode ser inferido do próprio contexto estudado diz respeito ao tratamento dado aos intérpretes educacionais<sup>55</sup> da EIEF Tekoá Marangatu. Embora os intérpretes da escola não recebam uma formação ou um treinamento específicos em interpretação e, inclusive, sejam referenciados como “bilíngues” em certos momentos, esse não é um critério que os desqualifique profissionalmente dentro da instituição em que atuam. Inclusive, apesar de muitos membros da aldeia serem bilíngues, no sentido estrito do termo, no par de línguas guarani-português, quando um “bilíngue” é mencionado ou invocado por esse vocábulo, nitidamente, todos sabem que se faz referência a um professor intérprete. Em contrapartida, o termo “professor intérprete” utilizado para se referir a esses agentes no documento orientador da escola delega um certo *status* a esse profissional no contexto da EIEF Tekoá Marangatu. Ademais, conforme será discutido no Capítulo 4, seção 4.1.2, a categoria profissional “intérprete” não é contemplada no quadro de funcionários da rede estadual de ensino, por isso, a contratação desses professores intérpretes acontece através da matriz de “orientação pedagógica”; entretanto, essa questão burocrática de contratação também não é um fator que desconsidere esses agentes profissionalmente em seu espaço de atuação. Diante disso, interessa-nos investigar: quais conhecimentos, habilidades ou qualificações estão sendo demandados da/na comunidade investigada para que um bilíngue seja considerado um intérprete? O que compõe um intérprete? O que interessa para a comunidade em relação a seus intérpretes?

Outros critérios de classificação adotados por Pöchhacker (2004) que podem ser acrescentados ao objeto desta dissertação dizem respeito: à **modalidade de linguagem**, ao **modo de trabalho** e à **direcionalidade**. A modalidade de linguagem, assim como outras

---

<sup>54</sup>No original: “and the issue of the professional status of (various types of) interpreting and interpreters needs to be considered within the socio-cultural and institutional context in which the practice has evolved.”

<sup>55</sup>A conceituação de intérprete educacional será discutida mais adiante.

formas de categorização, surgiu da necessidade crescente de distinguir duas formas particulares de interpretação, a falada e a sinalizada. Em muitos países, as legislações destinadas ao acesso igualitário de pessoas surdas à educação e ao mercado de trabalho, bem como a instituições públicas e a serviços sociais, a exemplo dos Estados Unidos com suas legislações de 1960, fez com que a demanda por interpretação em língua de sinais, principalmente em contextos educacionais, passasse a ser um dos tipos mais significativos de interpretação intrassocial (PÖCHHACKER, 2004). Com isso, a diferenciação entre as modalidades língua de sinais e língua oral precisou ser considerada. Diante do exposto, evidencia-se que a modalidade de linguagem que se aplica a esta pesquisa relaciona-se à oral, nos termos propostos por Pöchhacker (2004). Trata-se, como já referido em outros momentos, das línguas guarani e portuguesa. De modo que a primeira, nomeadamente, Guarani Mbya, é uma língua indígena, considerada uma língua minoritária diante do contexto social brasileiro que reconhece a língua portuguesa como majoritária.

Sobre o modo de trabalho, assim como nas categorias já apresentadas, esse conjunto se manifestou com o surgimento de um novo método desenvolvido no ato da interpretação: a interpretação simultânea, que se tornou possível devido ao desenvolvimento de tecnologias, na década de 1920, as quais possibilitaram que a interpretação acontecesse concomitantemente ao ato de fala original (PÖCHHACKER, 2004). Anteriormente a isso, a interpretação ocorria em sua forma consecutiva, ou seja, após a fala na língua de origem. Com relação às características da interpretação consecutiva, destaca-se a duração não específica do ato original do discurso, que pode ser concebido como um *continuum*, variando desde a interpretação de enunciados mais curtos aos mais longos, sujeitos a habilidades de memória do intérprete (PÖCHHACKER, 2004). Contudo, a interpretação simultânea demanda grandes investimentos em tecnologias e por isso é utilizada preferencialmente em conferências ou eventos de caráter internacional. Em cenários que carecem desse tipo de tecnologia, a interpretação consecutiva é a que prevalece, tendo como suporte, ou não, a tomada de notas (*note-taking*) para auxiliar nessa tarefa. Outra manifestação dos modos de trabalho que se apresenta em alguns contextos é a interpretação sussurrada (*whispered interpreting* ou *whispering*), que ocorre quando o intérprete trabalha ao lado de um ou mais ouvintes fazendo uma espécie de interpretação simultânea em voz baixa, logo, sem o intermédio de equipamentos tecnológicos (PÖCHHACKER, 2004).



No cenário investigado, devido às razões apontadas, tem-se a interpretação realizada, na grande maioria das vezes, de forma consecutiva, sem o auxílio da tomada de notas, pois se trata de um ambiente em que o diálogo entre o intérprete, quem expõe o discurso na língua fonte e quem escuta na língua alvo acontece abertamente, podendo haver pausas e explicações entre enunciados. Em algumas situações, a interpretação sussurrada também faz parte da atividade do intérprete nesse contexto, por exemplo, quando um(a) aluno(a) não compreende algum ponto específico do que foi pronunciado pelo professor e precisa de uma explicação mais detalhada e individualizada desse discurso. Outro exemplo que pode ser apontado refere-se a um momento de hibridização entre escrita e oralidade. Por vezes, foi possível observar em campo que alguns enunciados escritos no quadro pelos(as) professores(as), em trabalhos e provas impressas ou mesmo nos livros didáticos não eram compreensíveis por parte dos(as) alunos(as), momento em que os intérpretes eram chamados até a carteira dos(as) alunos(as) para que pudessem realizar a interpretação desses textos escritos. Isto é, o intérprete, nesse momento, realizava a leitura do texto escrito e interpretava oralmente para que o estudante pudesse compreender os enunciados em sua língua materna (Diário de campo 29/08/2019). Esse tipo de interpretação que, segundo Pöchhacker (2004), pode ser considerada uma variante dos modos simultâneo ou consecutivo chama-se interpretação à prima vista (*sight interpreting*). Essas questões sobre a hibridização entre códigos serão abordadas no decorrer do trabalho com relação ao conceito de translinguagem.

Acerca da direcionalidade, esse aspecto refere-se à direção em que a interpretação acontece, ou seja, da língua fonte para a língua alvo – o que inclui a língua utilizada no discurso de origem e de destino. O caso estudado pode ser incluído naquilo que Pöchhacker (2004) chama de diálogo mediado face a face, em que o intérprete trabalha nas duas direções (interpretação bilateral ou bidirecional), alternando entre as línguas em questão – e dependendo da participação dos(as) envolvidos(as). Percebe-se no cenário estudado que, na maioria das vezes, a interpretação acontece no sentido português-guarani, de modo que o intérprete traduz o que é dito pelos(as) professores(as) em sala de aula para a língua materna dos estudantes, o guarani; mas a direção contrária também ocorre, guarani-português, ainda que com menos frequência, pois, embora o guarani seja a língua materna dos alunos, muitos

deles falam também o português<sup>56</sup>. Segundo Pöllabauer (2013), comumente, nos casos de interpretação comunitária<sup>57</sup>, os encontros são bidirecionais, isto é, os intérpretes precisam traduzir os enunciados nos dois idiomas de trabalho. No caso das reuniões extraclasse, entre os funcionários indígenas e não indígenas, e também nas reuniões com toda a comunidade escolar, a direcionalidade guarani-português é a mais perceptível, principalmente, quando nas reuniões com a comunidade, os anciãos e as anciãs da aldeia, que são monolíngues em guarani, tomam a palavra. Nesses eventos, são mais evidentes também as interpretações consecutivas, feitas através de resumos dos discursos proferidos pelos emissores, tendo em vista que nesses atos de fala os enunciados costumam ser mais longos e sem interrupções (Diário de campo 06/09/2019).

Diante disso, foi possível constatar que nos casos em que as interpretações são realizadas no sentido guarani-português torna-se mais plausível para a pesquisadora fazer inferências sobre o que acontece (no sentido de a interpretação acontecer por intermédio de resumos), uma vez que o português é a língua de acesso da pesquisadora à atividade interpretativa e, conseqüentemente, à própria cultura guarani. Daí decorre uma das limitações impostas à pesquisa que aqui é apresentada, e, eventualmente, outras barreiras decorrentes desta: o acesso à cultura e à língua guarani por meio da língua portuguesa. Essa condição de acesso à cultura guarani por meio da tradução para o português pode reduzir o alcance da pesquisadora em relação a certos dados de pesquisa. Pois, o que virá a ser captado pela pesquisadora em campo possivelmente consistirá naquilo que for permitido pelos sujeitos investigados por meio da (tradução para a) língua portuguesa. Nessa mesma linha de pensamento, há o entendimento de que o acesso àquilo que ocorre na cultura e na língua guarani somente será possível mediante entrevistas realizadas por meio da língua portuguesa com os participantes da pesquisa, ou, em alguns casos, mediadas pelos intérpretes e mediante a confiabilidade nos sujeitos entrevistados e, também, nos intérpretes que intercedem em algumas dessas conversas.

Ao longo do período de desenvolvimento deste texto, mudanças significativas com relação à abordagem metodológica e ao cronograma de pesquisa precisaram ser consideradas em decorrência do já referido vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Dentre essas mudanças, uma

---

<sup>56</sup>Grande parte dos alunos da escola indígena Tekoá Marangatu compreende e fala o português, o que pode gerar dúvidas com relação à necessidade de intérpretes em sala de aula. Por isso, essa é uma questão que será discutida e ampliada ao longo desta dissertação.

<sup>57</sup>A seção seguinte (3.1.1) trata especificamente sobre a interpretação comunitária.

que precisa ser tratada neste momento, concernente a um dos parâmetros tipológicos descritos por Franz Pöchhacker (2004), diz respeito aos usos de tecnologia. Inicialmente, essa condição, propriedade ou tipologia da interpretação não seria considerada pelo simples motivo de não ter sido observada em campo até então. Contudo, a condição de distanciamento social provocada pela Covid-19 acarretou alterações na forma como as atividades escolares passaram a ser conduzidas a partir do dia 18 de março de 2020. De imediato as aulas foram suspensas a partir da referida data, e durante, aproximadamente, um mês os(as) professores(as) foram convidados a participar de cursos de formação continuada. Essa formação voltou-se tanto à retomada de conteúdos e conceitos essenciais à prática docente quando ao treinamento e à instrução para novas formas de ensino, o ensino não presencial. Desse modo, a partir do mês de abril do referido ano (2020) as aulas passaram a ocorrer na forma de materiais impressos, para aqueles alunos que não possuíam acesso à internet, e na forma digital, para os que possuíam, por meio de algumas plataformas específicas.

Durante esse período de aulas não presenciais, que se estendeu por todo o ano letivo, em diversas escolas e, essencialmente, na Tekoá Marangatu<sup>58</sup>, foram criados mecanismos diversificados como forma de se chegar até os(as) alunos(as). Um desses instrumentos foram os grupos de *WhatsApp* criados com o intuito de manter uma comunicação mais rápida e direta com os estudantes, de modo que, inclusive aqueles que não possuíam um dispositivo com acesso à internet, poderiam estar inseridos por meio da conta de um parente ou amigo próximos. Em relação ao acesso à internet, importa considerar que em razão de a escola Tekoá Marangatu estar situada dentro da aldeia, era possibilitado aos alunos que se deslocassem até o prédio para utilizar a internet que ficava disponível inclusive aos finais de semana para acesso por dispositivos móveis ou mesmo por meio de computadores, quando no caso de outras plataformas, disponíveis na escola na sala de informática que ficava sob responsabilidade dos professores e orientadores indígenas (anotações avulsas em Diário de campo).

Retomando o parâmetro **uso de tecnologia** segundo Pöchhacker (2004), a utilização de equipamentos tecnológicos não se relaciona apenas aos casos de interpretação simultânea em que são utilizados canais acústicos para evitar a mistura de mensagens nas línguas de

---

<sup>58</sup>Essencialmente porque tendo em vista que a EIEF Tekoá Marangatu é um escola indígena, situada dentro de uma área também indígena, existem dispositivos e leis específicas que foram criadas no momento pandêmico que proibiam a entrada de quaisquer pessoas de fora da aldeia no local, além dos próprios decretos criados pelo estado referentes à educação escolar.

origem e de destino ou para a obstrução de ruídos. Conforme o autor, “os sistemas de transmissão eletrônica de sons e imagens também servem de forma mais geral para superar as distâncias espaciais e ‘conectar’ falantes (incluindo intérpretes) e ouvintes que não estão ‘ao alcance da voz’ ou, no caso de sinalização, dentro do alcance de visão.”<sup>59</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 21). Durante uma interpretação remota, como, geralmente, é chamada, o intérprete não está na mesma sala que o locutor ou o ouvinte, ou ambos (PÖCHHACKER, 2004). O autor relata que a forma mais antiga de interpretação remota, proposta já na década de 1950, mas difundida apenas nas décadas de 1980 e 1990, particularmente em ambientes intrassociais (como saúde, polícia etc.), é a interpretação por telefone (*telephone interpreting* ou *over-the-phone interpreting*). O desenvolvimento do videofone (*videophone*) foi de particular importância para surdos e deficientes auditivos. Com o avanço dos meios tecnológicos no tocante às chamadas de voz e de vídeo, atualmente, existem diversas possibilidades que colocam falantes, ouvintes e intérpretes em conexão sem estarem, necessariamente, em um mesmo ambiente. Isso pode ser constatado no próprio cenário investigado durante as denominadas aulas não presenciais.

Pöchhacker (2004) destaca ainda que a interpretação por vias de telefone ou audiovisual geralmente acontece no modo bilateral consecutivo, apesar de alguns esforços, particularmente nos Estados Unidos, para introduzir um sistema de comutação de áudio especialmente projetado para interpretação remota simultânea (bilateral) para uso em ambientes de saúde. Contudo, o que se observou no cenário investigado foi o uso de ferramentas como *WhatsApp* por meio de seu dispositivo de gravação e envio de áudio para que a interpretação pudesse ocorrer. Desse modo, após o envio dos materiais aos(as) alunos(as) por meios impressos e/ou digitais (arquivos nos formatos *.doc*, *.pdf* e vídeos), o orientador pedagógico guarani<sup>60</sup> explicava as atividades que deveriam ser realizadas pelos estudantes em suas línguas maternas, o guarani, através de áudios encaminhados via *WhatsApp* (anotações avulsas em Diário de campo). Nesse caso, não é possível afirmar que a interpretação ocorria de forma simultânea ou consecutiva, pois, antes de interpretar os conceitos acionados e os enunciados dos textos e das atividades para os alunos através do

---

<sup>59</sup>No original: “electronic transmission systems for sounds and images also serve more generally to overcome spatial distances and ‘connect’ speakers (including interpreters) and listeners who are not ‘within earshot’ or, in the case of signing, within the range of view.”

<sup>60</sup>Adiante, a questão de ser o orientador pedagógico em vez do intérprete quem faz essa mediação nas referidas turmas será retomada e discutida.

*WhatsApp*, o orientador pedagógico recebia os materiais encaminhados pelos professores, em parte digitados, em parte gravados no formato de videoaulas, e, após analisar e fazer sua própria interpretação, o orientador explicava aos alunos as tarefas que deveriam ser realizadas. Ou seja, havia nesse processo um intervalo maior de tempo entre o enunciado na língua fonte e a interpretação na língua meta. Além do que, o orientador investia seus esforços em, muitas vezes, transformar o que era escrito em oralidade, em um processo que pode ser qualificado como translinguagem<sup>61</sup> (anotações avulsas em Diário de campo).

Outrossim, o coordenador convidava e algumas vezes convocava os alunos que tinham maiores dificuldades na realização das atividades – uma vez que o auxílio que os(as) professores(as) poderiam dar seria limitado devido ao distanciamento – para que comparecessem na escola de modo que ele mesmo pudesse os auxiliar, fazendo a tradução e a interpretação dos conteúdos presencialmente. Mas além dos conteúdos propriamente ditos, diversas vezes, foi possível observar a interpretação por parte do orientador dos próprios enunciados também encaminhados em formato de áudio pelos(as) professores(as) e também pela direção e coordenação da escola como uma forma de tornar os discursos mais compreensíveis para os(as) estudantes, uma vez que eles seriam proferidos em suas línguas, e de reforçar aquilo que estava sendo dito (anotações avulsas em Diário de campo). Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o relato das professoras deixou evidente a importância do(a) professor(a) intérprete nesse momento, pois em suas competências eles(as) acompanhavam os(as) alunos(as) das turmas nas atividades impressas que eram encaminhadas pelas docentes e faziam a tradução (via interpretação oral) dos enunciados para as crianças, orientando e auxiliando os(as) alunos(as) em suas tarefas (anotações avulsas em Diário de campo).

Ainda sobre as categorias de interpretação, Meylaerts (2018), retomando as políticas de tradução e de interpretação do Império Romano, em que, segundo a autora, havia um mosaico de povos que falavam inúmeras línguas, identifica que o latim era a língua utilizada como língua da administração, do exército e dos tribunais, principalmente na parte ocidental do Império. A autora aponta que embora os povos conquistados não fossem obrigados a utilizar o latim, rapidamente eram convencidos das vantagens de uso da língua. Ademais, como as populações eram em sua grande maioria analfabetas, os documentos escritos na

---

<sup>61</sup>O conceito de translinguagem será abordado e explorado mais adiante.

língua de trabalho eram lidos por um pregoeiro da cidade para as pessoas reunidas em locais públicos. Esse fato ilustra novamente a estreita relação entre tradução, interpretação, resumo, paráfrase e, “portanto, a necessidade de uso flexível e de mente aberta para categorizações.” (MEYLAERTS, 2018, p. 8)<sup>62</sup>. Como é possível constatar a partir das descrições explicitadas acima, essa linha se mostra bastante tênue nas práticas de tradução e interpretação (resumo e paráfrase) da Tekoá Marangatu.

Conforme Meylaerts (2018), os conceitos (tradicionais) de tradução não devem ofuscar aquilo que realmente acontece nos cenários empíricos. Grutman (2009a) destaca que a comunicação por si só não pode explicar o uso da tradução. Para o autor, a tradução é capaz de transmitir um conjunto diferente de pressuposições sociais. Os estudos descritivos da tradução, formulados por Toury (1995), buscam descrever os fenômenos da tradução a fim de entendê-los e explicá-los e, ao identificar regularidades, generalizar e formular leis (ROSA, 2010). Entretanto, Hermans (1999 *apud* BROWNLIE, 2009) enfatiza que, embora se pretenda teorizar a contingência histórica dos diferentes modos e usos da tradução e dos discursos sobre a tradução em diferentes períodos de tempo, é necessário que a autocrítica e a autorreflexividade estejam presentes, de modo que os pesquisadores reconheçam plenamente que filtram os dados por meio de suas próprias concepções individuais e das sociedades nas quais estão imersos. Nesse sentido, é necessário que mesmo uma abordagem descritiva da tradução seja encarada consoante uma abordagem crítica. Por fim, é notório que “a atividade interpretativa evoluiu ao longo da história em uma variedade de contextos, desde os encontros pela primeira vez entre diferentes comunidades até as ‘relações’ intersociais institucionalizadas, bem como as relações intrassociais (‘comunidade’).” (PÖCHHACKER, 2004, p. 15)<sup>63</sup>. Entretanto, segundo Pöchhacker (2004), a interpretação em contextos comunitários não avançou da mesma forma que a interpretação de conferências internacionais. O que se observa nos contextos comunitários são visíveis ondulações, conforme será discutido a seguir.

---

<sup>62</sup>No original: “hence the need for a flexible and open-minded use of categorizations.”

<sup>63</sup>No original: “the activity of interpreting has evolved throughout history in a variety of settings, from first-time encounters between different tribes to institutionalized inter-social ‘dealings’ as well as in intra-social (‘community’) relations.”

### 3.1.1 Interpretação comunitária: do que se trata?

Por muito tempo, a interpretação foi encarada simplesmente como interpretação, não havia razões para inserir subcategorias a esse conceito (PÖCHHACKER, 2010a). Com a diversidade de cenários em que a interpretação passou a ser demandada ao longo da história, surgiu a necessidade de distinguir os esforços demandados nas diferentes atividades interpretativas. Sendo assim, trataremos nesta seção da interpretação comunitária (IC). Conforme Hertog (2010), essa prática ocorre para permitir que indivíduos ou grupos que não falam a língua oficial em que os serviços de um país ou de uma localidade são prestados possam ter acesso e se comuniquem com os funcionários que desempenham essas tarefas. Para Origuela (2014), que discorre sobre o contexto da imigração e do refúgio, interpretação comunitária é qualquer tipo de interpretação dirigida a um cliente e a um prestador de serviços dentro de contextos hospitalares, forense, educacionais etc., que serve, predominantemente, àqueles que não são fluentes em determinada língua, mas que precisam dela para ter acesso a serviços institucionais. Para Queiroz (2014), essa definição é utilizada como forma de distinguir essa prática de interpretação daquelas que ocorrem, principalmente, em conferências. Uma diferença marcante entre a interpretação comunitária e outros tipos de interpretação – como de conferência ou de acompanhantes – está em que os serviços são prestados na maioria das vezes aos residentes da comunidade onde a interpretação ocorre, e não a delegados, diplomatas ou profissionais de conferências que viajam ao exterior para conduzir negócios (MIKKELSON, 2015). Roberts (1994 *apud* MIKKELSON, 2015, não paginado) atribui aos intérpretes comunitários as seguintes particularidades:

- 1) Os intérpretes comunitários servem, principalmente, para garantir o acesso aos serviços públicos e, portanto, provavelmente trabalharão em ambientes institucionais;
- 2) eles estão mais aptos a interpretar interações semelhantes a diálogos do que discursos;
- 3) eles rotineiramente interpretam dentro e fora de ambos ou de todos os seus idiomas de trabalho;
- 4) a presença do intérprete comunitário é muito mais perceptível no processo de comunicação do que a do intérprete de conferência;
- 5) muitas línguas, muitas das quais são línguas minoritárias que não são a língua do governo em nenhum país, são interpretadas no nível da comunidade, diferentemente do número limitado de idiomas da diplomacia e do comércio internacionais tratados por intérpretes acompanhantes e de conferências; e
- 6) os intérpretes comunitários são frequentemente vistos como advogados ou “agentes culturais” que vão além do papel tradicional neutro do intérprete.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup>No original: “1) Community interpreters primarily serve to ensure access to public services, and are therefore likely to work in institutional settings; 2) they are more apt to be interpreting dialogue-like interactions than speeches; 3) they routinely interpret into and out of both or all of their working languages; 4) the presence of the

Sendo assim, sobre a competência linguística: “De acordo com os requisitos do evento interpretado, o intérprete comunitário precisará dominar o modo e a estratégia de interpretação apropriados.”<sup>65</sup> (HERTOG, 2010, p. 49). Geralmente, a interpretação comunitária é realizada de forma consecutiva, mas, em alguns casos, pode envolver algum nível de interpretação simultânea (na forma de sussurro) (WADENSJÖ, 2009). Esse tipo de interpretação pode ser encarada face a face mas também via telefone ou outros meios de comunicação à distância, se necessário (WADENSJÖ, 2009). Segundo Mikkelson (2015) e Wadensjö (2009), em alguns contextos, outros termos foram ou são utilizados para designar esse tipo de atividade, como: interpretação de serviço público (*public service interpreting*), interpretação cultural (*cultural interpreting*), interpretação de diálogo (*dialogue interpreting*), interpretação de ligação (*liaison interpreting*), interpretação *ad hoc* (*ad hoc interpreting*) etc. Apesar de sua indiscutível importância nos dias atuais para muitas comunidades linguísticas ao redor do mundo, Pöllabauer (2013) adverte sobre o baixo *status* da interpretação comunitária, quando comparada a outros tipos de interpretação. Wadensjö (2009) pontua, inclusive, que alguns autores evitam o termo interpretação comunitária pois essa expressão tem sido associada em alguns contextos ao amadorismo e a soluções *ad hoc*, isto é, uma atividade realizada por pessoas com pouca ou nenhuma experiência profissional.

Em geral, a interpretação comunitária ocorre entre indivíduos membros de minorias linguísticas (como imigrantes, refugiados, grupos indígenas e, ocasionalmente, turistas ou visitantes que falam línguas estrangeiras) e funcionários de serviços públicos (das áreas médicas, judiciais, educacionais ou sociais) em dadas comunidades. Isso não significa, de acordo Pöllabauer (2013), que a interpretação comunitária seja mais fácil que outros tipos de interpretação, e sim o contrário. Os intérpretes comunitários precisam lidar com diálogos em tempo real, e com conversas espontâneas e imprevisíveis entre indivíduos que falam línguas diferentes (WADENSJÖ, 2009). Além disso, a interpretação em cenários comunitários muitas

---

community interpreter is much more noticeable in the communication process than is that of the conference interpreter; 5) a great many languages, many of them minority languages that are not the language of government in any country, are interpreted at the community level, unlike the limited number of languages of international diplomacy and commerce handled by conference and escort interpreters; and 6) community interpreters are often viewed as advocates or ‘cultural brokers’ who go beyond the traditional neutral role of the interpreter.”

<sup>65</sup>No original: “According to the requirements of the Interpreted event, the community interpreter will need to master the appropriate mode and strategy of interpreting.”



vezes afeta a particularidade das pessoas envolvidas e pode ter consequências duradouras na vida dos sujeitos, deixando marcas positivas ou negativas (PÖLLABAUER, 2013).

O baixo *status* da interpretação comunitária e, por consequência, da profissão e do profissional de interpretação comunitária, pode estar relacionado, primeiro, ao *status* também baixo das línguas envolvidas nesse tipo de interpretação – geralmente, línguas indígenas e/ou de imigração, com pouca difusão global – em relação às línguas ditas majoritárias – com maior propagação internacional –; e, segundo, em decorrência da baixa disponibilidade de intérpretes (qualificados) para atuarem com essas línguas consideradas subalternas (PÖLLABAUER, 2013). Adicionalmente, “Muitos intérpretes comunitários são eles próprios membros de grupos minoritários [...]”<sup>66</sup> (WADENSJÖ, 2009, p. 44). Conforme Cronin (2003), se a tradução em si sofre com a falta de visibilidade, os tradutores que lidam com línguas minoritárias são duplamente invisíveis. Essa situação se reflete na baixa remuneração e no nível de treinamento disponibilizado (WADENSJÖ, 2009). Pöllabauer (2013) pontua, ainda, que em apenas alguns países a interpretação comunitária é considerada uma profissão de plenos direitos, o que retrata a relação dessas sociedades com o acesso igualitário aos direitos civis.

De modo geral, “A interpretação comunitária permite que aqueles que não possuem fluência e conhecimento da(s) língua(s) e cultura(s) majoritária(s) tenham acesso total e igual aos serviços públicos.”<sup>67</sup> (WADENSJÖ, 2009, p. 46). O Capítulo 4, seção 4.1, que trata sobre políticas linguísticas e de tradução, apresenta uma discussão mais detalhada com relação aos serviços de tradução e de interpretação enquanto uma ferramenta democrática de acesso igualitários aos bens e serviços públicos. Segundo Hertog (2010), alguns avanços em relação à interpretação comunitária ocorreram sob o impulso dos direitos civis e das legislações antidiscriminação, mas isso não é uma realidade em todos os contextos e localidades.

No plano da profissionalização do intérprete comunitário, algumas mudanças significativas têm ocorrido em relação à interpretação de línguas de sinais, inclusive no contexto educacional (NAPIER, 2004 *apud* PÖLLABAUER, 2013). Esse assunto será retomando também no Capítulo 4, seção 4.1.2, que discorre brevemente sobre a profissionalização do intérprete de língua brasileira de sinais (Libras) no que concerne ao

---

<sup>66</sup>No original: “Many community interpreters are themselves members of minority groups [...]”.

<sup>67</sup>No original: “Community interpreting enables those who lack fluency in and knowledge of the majority language(s) and culture(s) to receive full and equal access to public service facilities.”

cenário legislativo brasileiro. Para Wadensjö (2009, p. 43), “Cada vez mais, a interpretação comunitária parece estar se desenvolvendo em uma série de áreas distintas de especialização profissional, como ‘interpretação de saúde’, ‘interpretação de saúde mental’, ‘interpretação educacional’ e ‘interpretação jurídica’”<sup>68</sup>. No entanto, afirma a autora, a interpretação comunitária continua a ser realizada por indivíduos que não receberam treinamento específico para desempenhar essa tarefa. Em parte, isso se deve ao fato de que a necessidade de interpretação comunitária flutua, principalmente, em relação aos movimentos globais de migração e à grande demanda de idiomas envolvidos (WADENSJÖ, 2009).

Segundo Pöchhacker (2004), a grande diversidade de contextos institucionais, as circunstâncias demográficas e políticas e os ambientes regulatórios em diferentes países tornaram o desenvolvimento da interpretação baseada na comunidade desigual e dispersa. Origuela (2014) destaca que, em alguns países da Europa, assim como no Canadá e nos Estados Unidos, e, desde um longo período, na Austrália e na Suécia, a interpretação comunitária faz parte da lista de áreas que um intérprete pode escolher para trabalhar. Por outro lado, no Brasil, esse campo de atuação é praticamente inexistente. De um panorama mais amplo, “grande parte do terreno comum dos intérpretes comunitários em todo o mundo tem consistido na falta, e não na existência, de padrões profissionais, remuneração e treinamento”<sup>69</sup> (Pöchhacker 2004, p. 30).

Com isso, a academização da profissão também é afetada:

Como as instituições do setor público geralmente não conseguem, ou não querem, pagar por serviços de interpretação profissional, existem poucos incentivos para se engajar ou investir em treinamento de nível superior. De fato, pouco treinamento para intérpretes que trabalham em ambientes comunitários é oferecido em nível acadêmico [...]. Esse atraso na academização da profissão é uma das diferenças cruciais entre a interpretação de conferência e comunitária, e possui implicações profundas no desenvolvimento de pesquisas.<sup>70</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 30).

<sup>68</sup>No original: “Increasingly, community interpreting seems to be further developing into number of distinct areas of professional expertise, such as ‘healthcare interpreting’, ‘mental health interpreting’, ‘educational interpreting’ and ‘legal interpreting’”.

<sup>69</sup>No original: “much of the common ground of community interpreters worldwide has consisted in the lack, rather than the existence, of professional standards, remuneration and training”

<sup>70</sup>No original: “With public-sector institutions often unable, or unwilling, to pay for professional interpreting services, there are few incentives for engaging or investing in higher level training. Indeed, little training for interpreters working in community settings is offered at an academic level [...]. This lag in the academization of the profession is one of the crucial differences between conference and community interpreting, and has profound implications for the development of research.”

Conforme apontado acima, a falta de interesse acadêmico em relação à interpretação comunitária atinge não só o campo da profissionalização mas também a esfera da pesquisa. No âmbito dos estudos sobre interpretação comunitária, ao longo de seu artigo, Origuela (2014) aponta a histórica falta de interesse em estudos nessa área e recorre a alguns autores para comprovar a desproporcional relevância entre os estudos de interpretação em contextos de conferência e em contextos comunitários. Esses últimos, segundo a autora, não têm sido grandes alvos de interesse de pesquisadores. Queiroz (2014) destaca que, embora predomine a carência de reflexões teóricas e metodológicas sobre o tema em questão, bem como a falta de debates políticos que fomentem a diminuição dos impactos causados por barreiras linguísticas e culturais, a atividade de interpretação em contextos comunitários é um fato que ocorre diariamente e nos mais diferentes meios intrassociais do país. Além disso, sobre a profissionalização:

O reconhecimento da interpretação como profissão implica a existência de um corpo de conhecimentos e habilidades especializados, compartilhados por seus praticantes. Essa experiência profissional, que é inicialmente desenvolvida através da experiência e da reflexão, precisa ser externalizada e explicitada, tanto para (re)apresentar a profissão a outras pessoas na sociedade quanto para apoiar o treinamento de futuros praticantes.<sup>71</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 32).

Isso significa dizer que a interpretação comunitária precisa ser institucionalizada o mais breve possível. Para isso, é necessário mover-se do campo esquecido e invisível da prática de atuação para uma área mais ampla de divulgação e difusão. A demanda por interpretação sempre foi e continua sendo crescente e necessária nos mais diversos cenários linguísticos: “O papel do intérprete comunitário é tão vital para uma comunicação bem-sucedida quanto o de qualquer outro tipo de intérprete. Ademais, o envolvimento na interação face a face enfatiza o papel do intérprete comunitário como mediador linguístico e social.”<sup>72</sup> (WADENSJÖ, 2009, p. 44). O papel de mediador desempenhado no ato da interpretação é assunto para a próxima seção (3.1.2).

---

<sup>71</sup>No original: “The recognition of interpreting as a profession implies that there is a body of specialized knowledge and skills which is shared by its practitioners. This professional expertise, which is initially developed through experience and reflection, needs to be externalized and made explicit, both for (re)presenting the profession to others in society and in support of the training of future practitioners.”

<sup>72</sup>No original: “The role of the community interpreter is as vital to successful communication as that of any other type of interpreter. In addition, involvement in face-to-face interaction emphasizes the community interpreter’s role as both a language and social mediator.”

Outra forma de categorização da prática interpretativa que importa destacar, e que está intimamente relacionada à interpretação comunitária, assim como ao cenário investigado, é a de intérprete educacional (*educational interpreting*), que, conforme Pöchhacker (2004), é um dos tipos mais significativos de interpretação intrassocial e está diretamente ligado às políticas de acesso igualitário aos serviços de educação e ao mercado de trabalho. Em muitos países, esse tipo de interpretação teve início e, em alguns casos, permanece até hoje, com a interpretação de línguas de sinais. Santos e Lacerda (2015) avaliam que a maior responsabilidade do intérprete educacional, no contexto da língua brasileira de sinais, é tornar acessível o que era incompreensível, fazendo com que os discursos sejam inteligíveis em sala de aula. Isso significa ao mesmo tempo conceder o acesso igualitário dos estudantes aos conteúdos escolares científicos e universais da cultura dominante a fim de que se tornem um importante instrumento de apropriação crítica dos saberes e um dispositivo de luta, conforme almeja a comunidade da Tekoá Marangatu.

Por vezes, em campo, foi possível observar que os(as) professores(as) intérpretes (os intérpretes educacionais), intervinham nas explicações dos(as) professores(as) quando os(as) alunos(as) não compreendiam os enunciados referidos pelos professores na língua portuguesa. Após as explicações do(as) professor(as) das disciplinas, em português, quando percebia-se que os(as) alunos(as) não haviam compreendido, o intérprete explicava novamente os enunciados em guarani. No momento em que algum aluno(a) em específico não compreendia as explicações, o(a) intérprete se direcionava até a mesa desse(a) estudante a fim de tecer explicações mais detalhadas na língua guarani, caso necessário, o(a) intérprete pedia para que o professor explicasse novamente para ele(a) – o(a) intérprete – a fim de que ele(a) pudesse transmitir as instruções – quando no caso de uma atividade – para o(a) estudante (Diário de campo 16/08/2019). Desse modo, percebe-se o papel do intérprete no contexto da escola indígena Tekoá Marangatu enquanto alguém que possibilita o acesso dos(as) estudantes aos conteúdos escolares.

No tocante às línguas indígenas, não foram encontrados estudos que demonstrassem a atuação de intérpretes educacionais no país. O que há, contudo, são registros de que “monitores bilíngues” desempenharam a função de intérpretes nos Programas Bilíngues que foram criados nos primeiros anos da Fundação Nacional do Índio (Funai), durante a década de 1970 (D’ANGELIS, 2002a, 2008; GOMES, 1991). Esse assunto será melhor detalhado na seção 3.2.1, deste capítulo. O que se observa em relação à atuação de intérpretes em contextos

educacionais indígenas são estudos que tratam sobre as línguas de sinais nesses cenários (entre eles: ARAÚJO, B., 2018; BRUNO; COELHO, 2016; COELHO, 2019). Inclusive, vale lembrar, conforme mencionado no início desta dissertação, que na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, antes da inserção da pesquisadora na comunidade, não havia o conhecimento de que ali estariam atuando intérpretes educacionais, bilíngues nas línguas guarani e português. Relacionado a isso está o fato de que a categoria “intérprete educacional” ou “intérprete de língua indígena” ou “professor intérprete”, como deva ser nomeada, não é oficialmente reconhecida como uma profissão em cenários de educação indígena. Disso decorre que os profissionais que atuam na EIEF Tekoá Marangatu são contratados como orientadores pedagógicos (ou educacionais). Assunto que será melhor esclarecido no Capítulo 4. Tendo feitas essas considerações a respeito do intérprete comunitário e educacional, a seção seguinte apresenta uma discussão relacionada ao papel de mediador e agente que é desempenhado por esses atores.

### **3.1.2 Mediação e agência**

Pöchhacker (2004) destaca que o intérprete, seja homem ou mulher, profissional ou não profissional, encontra-se no meio, atuando como intermediário, não necessariamente entre as línguas envolvidas, mas entre os indivíduos que se comunicam com as posições que ocupam e os papéis socioculturais que desempenham. Isto é, as pessoas que necessitam da interpretação para estabelecer diálogo com outrem – sejam eles ou elas quaisquer pessoas que necessitem de seus serviços – em seus papéis particulares possuem suas próprias intenções e expectativas em uma interação comunicativa e, por isso, esperam que o intérprete desempenhe um papel de mediador, que regula a evolução dos entendimentos (PÖCHHACKER, 2004). O autor assinala, ainda, uma descoberta feita por Knapp-Potthoff e Knapp (1986 *apud* PÖCHHACKER, 2004) sobre a relação entre o intérprete “leigo” e a mediação realizada, segundo os quais, frequentemente o “mediador linguístico” molda a interação como uma terceira pessoa ativa, em vez de permanecer neutro ou “invisível”. Essa descoberta, segundo Pöchhacker (2004, p. 59), aponta para a complexa questão do papel do

intérprete: “do que (mais), além de retransmitir mensagens, o intérprete é esperado e tem permissão para fazer, a fim de facilitar a compreensão em um evento comunicativo.”<sup>73</sup>.

Nessa mesma direção, Angelelli (2004) destaca a tensão que existe entre o papel do intérprete que é prescrito pelas associações profissionais ao redor do mundo e pelos manuais de ética para a interpretação profissional e o papel que é descrito pelos próprios intérpretes. Conforme a autora, esses padrões idealizados da prática consideram a interpretação como uma ação precisa em todos os seus aspectos: intenção das partes, objetivos do evento comunicativo e contexto de interação; ao passo que vê o intérprete como um ser invisível, um mero canal entre falantes que não compartilham uma língua comum. Esse modelo ignora os fatores sociais e culturais trazidos tanto pelas partes em interação quanto pelo intérprete (ANGELELLI, 2004), que é também uma parte em interação. Isso porque “As associações profissionais exigem um intérprete que seja uma parte invisível e neutra, cujo papel é transmitir significado com precisão em outra língua.”<sup>74</sup> (ANGELELLI, 2004, p. 20).

Contudo, Angelelli (2004) pondera que o significado que é transferido de uma língua para outra não pode ser monolítico, uma vez que todas as partes trabalham juntas (participam) para gerar esse significado. Ainda segundo a autora, a interação pode assumir diferentes formatos, como fornecer ou solicitar informações, explicar ou declarar conceitos, repetir, parafrasear, expandir ou resumir declarações, e nenhum desses comportamentos pode ser explicado por um intérprete não participante ou invisível. Para Angelelli (2004), o intérprete é o indivíduo que orchestra a linguagem, a cultura e os fatores sociais em um evento comunicativo. O intérprete, sob essa visão, é um coparticipante ativo no evento de interação e por isso ganha destaque seu papel de agente.

Um exemplo que pode ser inferido a partir do cenário estudado diz respeito às dissemelhanças entre as visões de mundo guarani e juruá em relação ao sistema solar. Pelas palavras do professor intérprete Xondaro (entrevista em: 26/09/2019), para os não indígenas, o sol “é uma estrela grandão que tá aquecendo essa terra, e a lua é uma pedra que o sol clareia, do sol bate na lua e acende ela e faz luz assim, é uma pedra.” Enquanto na visão guarani, “o sol e a lua é pessoa, é gente, é deus, que tem vida” e “que tá dando vida pra

---

<sup>73</sup>No original: “the question of what (else), other than relaying messages, the interpreter is expected and permitted to do in order to facilitate understanding in a communicative event.”

<sup>74</sup>No original: “Professional associations require an interpreter to be a neutral, invisible party whose role is to convey meaning accurately in another language.”

nós”<sup>75</sup>. A partir do relato de Xondaro, percebemos que sua tarefa não se basta na simples escolha de palavras que poderiam traduzir os conceitos trabalhados na aula de ciências para a língua guarani, faz-se necessário recontextualizar esses conhecimentos e perceber o modo como eles funcionam e são acionados dentro da experiência de vida guarani, através do que poderíamos chamar de tradução cultural – assunto que será abordado na seção 4.2.

Na percepção de Amato (2007), a tarefa do intérprete não se limita à repetição dos enunciados dos participante em outra língua: por um lado, eles podem não traduzir algo dito, controlando assim o acesso dos participantes aos enunciados; por outro, eles podem empreender iniciativas de conversação e atuar como coordenadores de turnos ou mediadores de divergências. Para Milton e Bandia (2009), esses agentes podem desempenhar um papel importante tanto política quanto culturalmente na sociedade em questão. Ainda que Milton e Bandia (2009) escrevam sobre o campo da tradução literária, alguns de seus apontamentos podem ser ampliados à área da interpretação, pois, assim como o tradutor literário precisa fazer escolhas que podem ter grande importância para o futuro de uma nação, por exemplo, o intérprete, enquanto agente, necessariamente, também possui responsabilidades quanto às escolhas que faz durante a prática interpretativa.

Embora tenhamos salientado no início deste capítulo a influência das normas sociais da cultura alvo no ato da interpretação, de acordo com as teorias de Toury (1995), essas normas, segundo Paloposki (2009, p. 190), não apagam a agentividade do intérprete, uma vez que na tradução, assim como em outras ações humanas, “o papel do social e o papel do indivíduo variam e são negociados cada vez mais em novas circunstâncias.”<sup>76</sup>. A propósito, muitas dessas normas frequentemente são resultado do trabalho dos próprios tradutores (PALOPOSKI, 2009). Para Paloposki (2009), enquanto o conceito de normas enfatiza as forças coletivas na tradução, a combinação individual de experiência, talento, criatividade e iniciativa fornece a outra metade do ambiente em que os tradutores operam. Sobre a relação entre agência e norma, tem-se:

Em sua divisão de normas de tradução em preliminar e operacional, Gideon Toury nos fornece uma maneira de conceituar a relação entre agência e normas. O que chamamos de agência extratextual está em relação às normas preliminares de Toury, e a agência paratextual é confrontada com suas normas operacionais: o “escopo” ou as decisões

---

<sup>75</sup>Esse mesmo diálogo será reproduzido de forma integral em um outro momento.

<sup>76</sup>No original: “the role of the social and the role of the individual vary and they are negotiated each time anew in new circumstances.”

dos tradutores, primeiro, em relação à política de tradução e franqueza da tradução e, segundo, em relação à composição textual preparação e formulação verbal [...]. O equilíbrio entre a criatividade, subjetividade e agência do tradutor individual e as normas e restrições da sociedade envolvente é uma questão de negociação e mudança, em que cada tradutor individual está posicionado de maneira diferente. Em todas essas áreas, é uma questão de um tipo diferente de agência.<sup>77</sup> (PALOPOSKI, 2009, p. 206).

Para Milton e Bandia (2009), o agente individual necessariamente está envolvido em uma rede de energias sociais coletivas e seus gestos podem subverter ou legitimar certos comportamentos sociais. Os autores destacam que, assim como em outras profissões, em sua formação, os futuros tradutores aprenderão certas normas com seus professores e outros profissionais e deverão segui-las para se tornarem tradutores e/ou intérpretes profissionais. Mas, essas normas poderão surgir também no ambiente de trabalho em que o tradutor ou o intérprete desempenha sua função. No caso específico dos intérpretes participantes desta pesquisa, o ambiente de trabalho que molda suas atuações é o próprio sistema de ensino e a escola em si mesma, em conjunto com seus integrantes (funcionários de diferentes áreas, professores indígenas e não indígenas) e os intérpretes que os antecedem.

Especificamente relacionado à interpretação comunitária, Hertog (2010) afirma que no passado a visão que predominava era a que considerava o intérprete um mero “canal” através do qual as informações eram transmitidas sem serem alteradas, como se fosse possível transferir informações com uma precisão absoluta entre uma e outra língua. Atualmente, conforme o autor, há uma apreciação mais consolidada em relação à complexidade do papel do intérprete comunitário.

O evento mediado por intérpretes é agora visto como ativamente construído por todas as partes em conjunto e operando dentro de restrições institucionais mais amplas, bem como dentro de uma estrutura cultural, política e ideológica. Consequentemente, o intérprete como um participante ativo na “triade” afetou a compreensão atual de seu papel complexo [...]”<sup>78</sup> (HERTOG, 2010, p. 51).

<sup>77</sup>No original: “In his division of translational norms into preliminary and operational, Gideon Toury gives us away of conceptualizing the relation between agency and norms. What we called extra textual agency stands in relation to Toury’s preliminary norms, and paratextual agency is confronted with his operational norms: the translators’ “scope” or decisions, first, concerning translation policy and directness of translation, and second, concerning the textual make-up and verbal formulation [...]. The balance between the individual translator’s creativity, subjectivity and agency and the norms and constraints of the surrounding society is an issue of negotiation and change, where each individual translator is differently positioned. In all of these areas it is a question of a different kind of agency.”

<sup>78</sup>No original: “The interpreter-mediated event is now seen as actively constructed by all parties together and operating within larger institutional constraints as well as within a cultural, political and ideological framework. Consequently, the interpreter as an active participant in the ‘triad’ has affected the current understanding of his or her complex role [...]”



De acordo com Turner (2007), apoiado em alguns trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos no campo da interpretação, a atividade dialógica em contextos comunitários para que seja eficaz, normalmente, demanda uma postura interativa ou participativa por parte do intérprete. Angelelli (2004) afirma que, apesar dos avanços em algumas pesquisas que destacam a visibilidade do intérprete e sua coparticipação durante a interação (BELANGER, 2003; BERK-SELIGSON, 1990; METZGER, 1999; ROY, 2000; WADENSJÖ, 1995, 1998 *apud* ANGELELLI, 2004), ainda existem outros aspectos ligados à não neutralidade que precisam ser explorados. Dito isso, salienta-se que algumas particularidades características dessa não neutralidade podem ser observadas ao longo das análises realizadas nesta dissertação. Como exemplo, podemos mencionar as próprias escolhas que são realizadas pelos intérpretes no ato da tradução, vinculadas ou não às crenças e ideologias linguísticas e culturais da comunidade de fala. Assunto que será melhor abordado no Capítulo 4.

Outrossim, a mediação e a agentividade do intérprete associam-se diretamente ao que entendemos por políticas linguísticas, uma vez que as escolhas e negociações linguísticas que os intérpretes fazem com relação às línguas utilizadas partem de suas ideologias linguísticas e das crenças de sua comunidade em relação à língua, o que se reflete em suas práticas de linguagem. Contudo, essas escolhas não são feitas sem que se leve em consideração também as políticas linguísticas à nível institucional, ou, a nível de Estado. Isso significa dizer que a mediação e a agentividade do intérprete não atuam de forma isolada, é preciso que se leve em consideração os diversos fatores que podem influenciar em suas escolhas de tradução; como dito anteriormente, o social e o individual estão direta e indiretamente relacionados, seja um social mais próximo (a comunidade de fala em si) ou um social mais longínquo (o Estado ou a Nação da qual essa comunidade faz parte).

Conforme Angelelli (2004), apesar de os intérpretes continuarem sendo ofuscados pelo invisível, eles possuem um papel visível e opaco. Segundo a autora, o conceito de invisibilidade não se sustenta quando a realidade do intérprete é examinada, pois, o que se observa é a interação do intérprete com as partes envolvidas. Essa interação ocorre por meio dos conhecimentos que são acionados quando uma informação é transposta de uma língua para outra. Descritas algumas das características e especificidades dos(as) intérpretes quanto a sua forma de classificação e sua agentividade, na seção seguinte, explora-se o contexto histórico que introduziu a interpretação, pelo menos nos moldes que se conhece e se sabe

atualmente, na organização dos povos indígenas que habitavam e que habitam as terras “d’além-mar”, como era conhecido o continente americano pelos invasores, ou, de Pindorama, como era/é referido por parte dos povos originários que aqui viviam e que vivem ainda hoje.

### 3.2 INTERPRETAÇÃO E COLONIZAÇÃO

Ainda que seja de conhecimento o papel fundamental desempenhado pelos intérpretes ao longo da história de formação dos estados nacionais, pouco se tem em linhas escritas sobre seus feitos. Assim como os tradutores, que de certa maneira deixaram suas marcas registradas nos papéis, os intérpretes foram essenciais na história da humanidade, ainda que, preocupados com transmitir histórias alheias, de povos e culturas distintas, tenham deixado suas marcas à mercê de renomadas escrituras. De acordo com Severo e Queriquelli (2012, p. 216), “a tradução como procedimento político faz parte da história de constituição e consolidação de civilizações, nações, povos e grupos sociais variados”. Embora a conquista dos povos dominados pudesse ocorrer através da força militar brutal e da coerção, o domínio colonial só é sustentado por meio da persuasão e do conhecimento do outro (HUI, 2009). Diante disso, o êxito do convencimento possui a tradução e a interpretação como suas maiores aliadas. “A tradução de culturas dominadas não apenas informa e capacita os colonizadores mas também serve para interpelar os colonizados em sujeitos coloniais”<sup>79</sup> (NIRANJANA, 1992 *apud* HUI, 2009, p. 201). Por isso, a tradução é em si uma forma de coleta de informação (HUI, 2009). Barbosa e Wyler (2009) lembram que como as populações ameríndias não possuíam sistemas de escrita – pelo menos não nos moldes europeus (escrita alfabética) – as trocas linguísticas que ocorreram entre os exploradores e os povos “conquistados” incluíram a tradução oral, que convenientemente chamamos de interpretação.

Em sua primeira viagem ao Novo Mundo, Colombo já teria levado consigo dois intérpretes: Rodrigo de Jerez, que havia passado um tempo em Guiné, e Luís de Torres, que supostamente falava hebraico, caldeu e árabe. Mas, evidentemente, esses intérpretes eram incapazes de utilizar as línguas que conheciam com os grupos nativos do Novo Mundo (BASTIN, 2009). A partir dessa experiência, os colonizadores perceberam que precisariam

---

<sup>79</sup>No original: “Translation from dominated cultures not only informs and empowers the colonizers but also serves to interpellate the colonized into colonial subjects.”

treinar alguns intérpretes. Com isso, em sua viagem de volta à Europa, Colombo levou a bordo do navio dez indígenas para que eles pudessem adquirir conhecimentos da língua e da cultura espanhola. Essa estratégia se manteve nas viagens seguintes tanto de Colombo quanto de outros navegadores (BASTIN, 2009). Conforme trazido por Bastin (2009, p. 487), assim, “a primeira geração de intérpretes latino-americanos era composta principalmente de nativos que foram capturados e depois aprenderam o espanhol.”<sup>80</sup> (BASTIN, 2009, p. 487). O mesmo autor destaca que os intérpretes foram amplamente utilizados desde o início da conquista do continente americano e que uma evidência indireta da presença desses intérpretes pode ser verificada no grande número de termos pelos quais os intérpretes eram conhecidos, tais como: *lenguas* (espanhol), *lenguaraces* (espanhol), *farautes* (espanhol), *trujumanes* (espanhol), *naguatlatos*<sup>81</sup> (espanhol/náuatle).

A presença dos intérpretes nas conquistas e missões coloniais era peça-chave para obter a confiança dos nativos e, posteriormente, seus territórios e bens. Alguns intérpretes eram utilizados inclusive como escudos das tropas coloniais portuguesas, fazendo o reconhecimento inicial quanto à amigabilidade dos nativos (ARAÚJO, W., 2017). Em alguns casos, esses indivíduos, enviados ao Novo Mundo com a missão de estabelecer aproximações com grupos autóctones e aprender sua língua – ainda que esse processo demorasse meses ou mesmo anos, com a intenção de posteriormente travar alianças políticas e de trocas de bens (ARAÚJO, W., 2017) –, eram os degredados<sup>82</sup> do Estado, isto é, os excluídos do corpo social pela Inquisição, autorizada a funcionar em Portugal em 1540, mas estabelecido somente em 1547 (PIERONI, 1997). Conforme relata Pieroni (1997, p. 27), “As autoridades reais e eclesiásticas tinham a santa missão de fazer justiça, desde que o pecado e o crime ferissem a Deus no céu e a seus representantes na terra”. O mesmo autor aponta que, embora o degredo fosse uma pena a ser aplicada nos casos dos delitos mais graves, uma vez que para os inquisidores a vida na colônia deveria ser um verdadeiro purgatório para o colonizador branco, em muitos casos, observa-se que a maioria dos condenados haviam praticado pequenos delitos: “Ser degredado não significa necessariamente que o condenado era um

---

<sup>80</sup>No original: “the first generation of Latin American interpreters were mainly natives who were captured and then taught Spanish.”

<sup>81</sup>Assim eram chamados os indígenas mexicanos que sabiam falar a língua náuatle e que serviam de intérpretes entre espanhóis e indígenas. (NÓMBRAME, 2013-2020c).

<sup>82</sup>Os degredados eram indivíduos que haviam cometido crimes contra a natureza religiosa e a moral cristã e por isso eram encaminhados/banidos para as terras “d’além-mar” como uma forma de punição que salvaria suas almas (PIERONI, 1997).

criminoso no sentido das ideias modernas. Punia-se com a deportação os delitos não infamantes e mesmo as simples ofensas cometidas por pessoas consideradas de boa reputação.” (PIERONI, 1997, p. 38).

As legislações do Antigo Regime Português consideravam os pecados como crimes muito graves, já que se opunham à ordem estabelecida por Deus e pelo rei (PIERONI, 1997). Esses indivíduos, portanto, eram forçados a aprender os idiomas dos indígenas e, por isso, eram conhecidos como *linguas* (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Sendo assim, os renegados pela sociedade portuguesa tiveram extrema importância em relação às finalidades linguísticas e estratégicas de coleta de informações para fins exploratórios (ARAÚJO, W., 2017). O número de deportados que eram deixados para aprender as línguas indígenas crescia a cada expedição durante os primeiros tempos de colonização (BARBOSA; WYLER; 2009). Alguns naufragos também foram utilizados como intérpretes na descoberta do Novo Mundo, os quais eram sobreviventes de viagens mal sucedidas em que os navios acabavam afundando e que conseguiam se estabelecer em terras onde habitavam grupos indígenas (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Parte desses naufragos acabavam sendo capturados por grupos indígenas e, por consequência, aprendiam a língua nativa pelo que conhecemos hoje como imersão (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Depois de serem recapturados pelos colonizadores, alguns se juntavam voluntariamente ao grupo para prestar serviços de interpretação, outros eram forçados a desempenhar essa tarefa (BASTIN, 2009).

Além dos exploradores portugueses tentando conquistar o interior do Brasil, também houve incursões e invasões de países como França, Holanda, Espanha e Inglaterra, de 1503 até 1887, os quais também utilizaram a interpretação como estratégia de conquista ao longo da época colonial (BARBOSA; WYLER, 2009; CUNHA, 1992a). Para Pinheiro (2014, p. 87), essa configuração “contribuiu para o plurilinguismo e o aumento do número de intérpretes no país.” Exemplificando, no contexto da colonização francesa no litoral sudeste do país, em 1545, os chamados *truchement* desempenhavam a função de aprender a língua nativa, para mais tarde servir como intermediadores diante dos grupos autóctones. Contudo, Wesley Araújo (2017) evidencia que diferentemente do que acontecia em relação à Coroa Portuguesa, que utilizava pessoas exiladas de suas terras, no caso dos franceses, eram utilizadas crianças, meninas e meninos que eram deixados para conviver com os grupos ameríndios a fim de aprender suas línguas. Conforme o autor, muitos relatos apontam que essas pessoas deixadas para viver com os grupos indígenas acabavam incorporando tanto a cultura desses povos que

abandonavam a sua própria. Mesmo diante dessa situação, os *truchement*, ou intérpretes franceses, foram essenciais nos diálogos e nas negociações com o povo tupinambá que habitava o litoral sudeste do Brasil, ainda que o sucesso almejado não tenha sido obtido (ARAÚJO, 2017).

Em relação à Espanha, alguns documentos revelam que as autoridades compreendiam a importância dos intérpretes e tradutores, vistos, segundo Delisle e Woodsworth (1998), como instrumentos da justiça e do governo no Novo Mundo. Ao contrário de outros colonizadores europeus, as leis do país promulgadas entre 1529 e 1680 enfatizavam a lealdade dos tradutores e a moralidade de sua vida pessoal, mais que seus conhecimentos linguísticos. Para a Coroa Espanhola, os intérpretes eram grandes aliados na conquista e no domínio de novas terras (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). O primeiro decreto, de 1529, classificou os intérpretes como assistentes de governadores e juizes, ao mesmo tempo em que os proibia de solicitar ou receber joias, roupas ou alimentos dos indígenas (BASTIN, 2009). A qualificação profissional foi alcançada em 1563 por meio de uma lei que fixava um salário de acordo com o número de perguntas interpretadas, determinava os dias e as horas de trabalho e estabelecia quantos intérpretes deveriam ser disponibilizados em cada tribunal (BASTIN, 2009). Além disso, os intérpretes possuíam obrigações que eram especificadas na forma de um juramento: “interpretar de forma clara e aberta, sem omissão ou adição, sem parcialidade”<sup>83</sup> (*Recopilacion de Leyes de los Reynos de las Indias*; em GARGATAGLI, 1992 *apud* BASTIN, 2009, p. 489). O não cumprimento dessas obrigações poderia levar o intérprete à acusação de perjúrio e à sanção de multa (BASTIN, 2009).

No caso da colonização holandesa, havia um grande fluxo de tradutores judeus que vinham atraídos pela gratuidade de passagens e pela promessa de terras, além da tolerância e liberdade religiosas (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Os judeus que vieram ao Brasil desempenhavam serviços como tradutores e intérpretes tanto do holandês como do espanhol, francês e português (LEVY, 2008 *apud* SILVA-REIS; BAGNO, 2016), além de servirem para diversas funções, como negociantes nos portos e desbravadores de terras (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Entretanto, muitos colonizadores europeus, de modo geral, valeram-se da prática de captura desenvolvida pelos portugueses em suas explorações no continente africano

---

<sup>83</sup>No original: “to interpret clearly and openly, without omission or addition, without bias”

algum tempo antes, a qual consistia em levar os nativos a bordo dos navios para que aprendessem a língua e os costumes do colonizador no país de origem a fim de, posteriormente, retornar à terra invadida e ajudar na conquista de novos territórios (SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Contudo, esses indígenas retirados à força de suas terras escapavam atirando-se ao mar. Mais tarde, para garantir que eles não fugissem, eram trazidas aos navios também suas mulheres (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Esses indígenas que eram tornados intérpretes receberam o nome de *filhados*, em oposição aos *lançados* – aqueles que eram deixados para aprender o idioma nativo.

Castro Jr. (2005 *apud* SILVA-REIS; BAGNO 2016) destaca que o *língua* – nomenclatura mais utilizada na costa brasileira – possuía atribuições que estavam além da função de intérpretes. Segundo a distinção feita por Anchieta, o *língua* empenhado na catequese não se limitava a fluência no idioma dos nativos, mas em qualidades intelecto-religiosas e moral, o que fazia dele um pregador (CASTRO JR. 2005 *apud* SILVA-REIS; BAGNO 2016). Mesmo com o auxílio dos *linguas* na evangelização dos nativos, a diversidade de línguas existentes ainda era um dos principais obstáculos (BASTIN, 2009; SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Como solução, os clérigos católicos começaram a propagar o uso de “línguas gerais”:

[...] por volta de 1584 o nahuatl era falado de Zacatecas à Nicarágua; no final do século XVI, o quechua se espalhou do Peru até o noroeste da Argentina e do sul da Colômbia até o Equador e o Alto Amazonas; chibcha (ou muysca) foi empregado em todo o planalto colombiano; e o guarani podia ser ouvido no Paraguai, no estuário do Rio da Prata e em grande parte do Brasil.<sup>84</sup> (BASTIN, 2009, p. 488).

No território brasileiro, foram adotadas duas línguas gerais: “língua geral amazônica” e “língua geral paulista”, ambas pertencentes ao tronco *tupi* (SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Essas línguas gerais se estendiam ao longo da faixa litorânea, desde o atual estado de São Paulo até a foz do rio Amazonas, no Pará (SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Os indígenas que foram utilizados como intérpretes, principalmente nos períodos de expansão territorial, em sua grande maioria, eram escravizados e forçados a aprender a língua dos europeus ou as línguas gerais (SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Em relação às missões jesuíticas, a questão dos

---

<sup>84</sup>No original: “by 1584 Nahuatl was spoken from Zacatecas to Nicaragua; by the end of the sixteenth century Quechua spread from Peru down to northwest Argentina and from southern Colombia across to Ecuador and the Upper Amazon; Chibcha (or Muysca) was employed throughout the Colombian plateau; and Guaraní could be heard in Paraguay, the River Plate estuary and a large part of Brazil.”

intérpretes sempre gerou muitas polêmicas, primeiro em relação ao que era transmitido, que deveria ser o mais fiel possível às palavras originais, mas, principalmente, no que se referia à confissão, pois isso significava confiar a um terceiro segredos e sanções (BARROS, 1986). No que tange à transmissão da palavra conforme a fé cristã, isto é, à uniformidade do discurso religioso, a estratégia utilizada foi a criação de textos que deveriam ser seguidos nas cerimônias, como os catecismos, as obras teatrais e as canções sacras em tupi (BARROS, 1986). Esses materiais impediam, pelo menos aparentemente, a criação de novos discursos, uma forma de controle não só do colonizado mas também do colonizador (BARROS, 1986).

Em relação aos atos de confissão, a solução encontrada foi fazer com que os intérpretes jurassem sigilo absoluto. Assim, para ser intérprete não bastava dominar a língua nativa, mas estar em conformidade com as características do discurso religioso (BARROS, 1986). A primeira dificuldade dos missionários, quando chegaram ao Brasil em 1549, foi encontrar intérpretes indígenas capazes de adequar o discurso religioso a suas línguas, pontua Barros (1986). O padre José de Anchieta, por exemplo, não confiava aos indígenas ou aos mestiços o sacerdócio da palavra (HOORNAERT, 1983 *apud* SEVERO, 2019). Ele próprio teria sido um grande conhecedor da chamada língua geral, que tinha como base a língua tupi, tendo, inclusive, criado a primeira gramática dessa língua, em 1595, denominada *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (SILVA-REIS; BAGNO, 2018). Além disso, foi considerado pelo padre Manoel da Nóbrega o melhor intérprete do Brasil naquele momento (SEVERO, 2019). Nóbrega, diferentemente de Anchieta, precisava de intérpretes para os sermões e as confissões que realizava, de modo que Anchieta era quem muitas vezes o acompanhava como intérprete (SEVERO, 2019). Em diferentes regiões, os próprios jesuítas aprenderam e codificaram as línguas indígenas com o objetivo de traduzir os textos doutrinários para essas línguas a fim de usá-los na catequização de grupos indígenas (FAUSTINO, 2006).

Contudo, os primeiros intérpretes que contribuíram com os jesuítas para a transmissão da fé cristã na língua dos gentios<sup>85</sup> foram os moradores das terras que haviam aportado junto com as primeiras navegações e que desde então conviviam com os indígenas. Mas, segundo Barros (1986), logo começaram as disputas pelo controle da mão de obra

---

<sup>85</sup>Outra designação que era atribuída aos nativos na época da exploração colonial.

indígena. O padre Antonio Pires, em carta aos irmãos da Companhia, de 2 de agosto de 1551, escreve:

O povo gentio ao principio nos dava pouco credito e lhe parecia que lhe mentiamos e o enganavamos, porque os clérigos e tambem os leigos ministros de Satanaz, que ao principio a esta terra vieram, lhes pregavam e fallavam por interesse de seus abominaveis resgates. (PEIXOTO, 1931, p. 76).

Com isso, os jesuítas passaram a criar instituições encarregadas de formar seus próprios *línguas*, com capacitação para a tradução de textos religiosos. Esses *línguas* formados pelos jesuítas eram na grande maioria das vezes indígenas, mas, principalmente, filhos de indígenas, que deveriam aprender o português ou a língua geral e o discurso religioso para auxiliar na transmissão dos discursos e no contato com outros povos. Em carta, o padre João de Azpilcueta Navarro, da cidade de Salvador, no ano de 1551, expressa seu interesse em fundar um colégio para os filhos desses indígenas:

Depois disto, com licença do padre Nobrega, me fui a outra aldeia de 150 fogos e fiz ajuntar os moços e fiz-lhe a doutrina em sua própria lingua. Achei alguns aqui mui habiles e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto em a gentilidade, para o que temos muita necessidade de um collegio nesta Bahia para ensinar os filhos dos índios, e alguns temos e nos dariam mais si tivessemos possibilidade para os recolher e sustentar, que a terra por ser novamente povoada ainda não pode fazer. (PEIXOTO, 1931, p. 72).

Nesse período, foram criados alguns centros de formação de *línguas* ou intérpretes com o objetivo de capacitar os irmãos da Companhia de Jesus para auxiliar os padres na comunicação com os nativos (PINHEIRO, 2014). Os chamados mamelucos (filhos de índias com portugueses) também serviam como mediadores entre missionários e indígenas (PINHEIRO, 2014). Mas logo esses *línguas* mostraram-se como “pouco confiáveis”, pois, ainda que o intérprete indígena tenha se tornado um instrumento do domínio estrangeiro sobre seu próprio povo, entre eles surgiam líderes contrários ao discurso missionário, que, inclusive, transmitiam um discurso anticolonial quando em contato com outros grupos autóctones (BARROS, 1986; DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Note-se que apesar da aparente presteza, já havia no interior das relações um potencial de resistência. Conforme Pinheiro (2014), o trabalho de um *língua* era socialmente valorizado, mas diferentemente remunerado: quando realizado por um degredado era-lhe conferida a comutação da pena; aos naufragos, títulos e privilégios; aos índios, o pagamento era feito em bens ou alguns privilégios, como o



título de capitão da aldeia; já aos colonos, pagava-se com moedas (BARROS, 1994; WYLLER, 2003 *apud* PINHEIRO, 2014).

Durante o século XIX, existiram outras tentativas de formação de intérpretes indígenas. Uma dessas experiências ocorreu com a instalação de colégios especializados. O Colégio Santa Isabel, fundado em 1870, no norte de Goiás, onde hoje fica o estado de Tocantins, foi o primeiro estabelecimento com foco no ensino de interpretação, ou tradução oral (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Entretanto, além da evasão dos estudantes, poucos eram os indígenas formados intérpretes que aceitavam contribuir com o projeto civilizatório (SILVA-REIS; BAGNO, 2016). Nesse mesmo período, por volta dos anos de 1870, Cunha (1992b) relata que a experiência de Couto de Magalhães no vale do rio Araguaia, que o governo pretendeu estender ao Amazonas e ao Mucuri, ou ao rio Doce, abandonava a política de concentração e aldeamento dos índios e fomentava a criação de um internato para crianças indígenas, obtidas a troco de ferramentas, e destinadas a serem intérpretes linguísticos e culturais e a levarem, juntamente com os missionários<sup>86</sup>, a “civilização” aos seus parentes. Além disso, Couto Magalhães também acreditava na necessidade de se criarem intérpretes para fins de expansão territorial, para ele os intérpretes seriam capazes de superar a perigosa distância cultural entre os índios e a sociedade nacional (AMOROSO; SÀEZ, 1995). Nesse processo de conquista dos territórios e domesticação dos indígenas por meio da política de convencimento de Couto Magalhães, muitos intérpretes militares também foram utilizados (AMOROSO; SÀEZ, 1995).

Contudo, Pinheiro (2014) assevera que, com a progressiva extinção de várias línguas indígenas e o avanço da língua portuguesa sobre as populações nativas, a função do intérprete tornou-se, em grande parte, dispensável no contexto indígena brasileiro. Conforme a autora, “Esse empobrecimento linguístico foi produto de diversas transformações históricas e de políticas nacionais impostas pelos colonizadores em nome de seus interesses econômicos.” (PINHEIRO, 2014, p. 85). No que corresponde ao século XX, a interpretação de e para as línguas indígenas ganha maior ênfase no contexto escolar. No início dos anos de 1970, a Funai, reconhecendo a importância do uso da língua materna para a alfabetização dos

---

<sup>86</sup>Vale destacar que no século XIX, mais especificamente na década de 1840, os missionários foram reintroduzidos no Brasil, mantendo-se estritamente a serviço do Estado; depois que o marquês de Pombal havia expulsado os jesuítas em 1759. Entretanto, além dos jesuítas, outras ordens e consagrações missionárias religiosas se instalaram no país durante esse período, como capuchinhos, salesianos, dominicanos, servitas, espiritanos etc. (CUNHA, 1992b).

indígenas, como parte de um projeto político que levaria essas populações ao progressivo esquecimento de suas línguas e culturas, cria os Programas Bilíngues. Sendo assim, como forma de auxiliar os(as) professores(as) nesse processo de alfabetização dos indígenas, tanto na língua portuguesa como na língua materna, o órgão cria a categoria “monitores bilíngues” (GOMES, 1991). Na próxima seção, delineamos as tarefas atribuídas a esses monitores bilíngues e sua relação com a atividade interpretativa.

### 3.2.1 Os monitores bilíngues

Para uma explanação sobre a presença dos monitores bilíngues que, em certo sentido, possuíam atribuições que hoje são conferidas aos intérpretes educacionais, é preciso retornar um pouco à história dos processos de escolarização das populações indígenas. Com o avanço das frentes de expansão econômica da sociedade brasileira para a vizinhança ou mesmo para dentro de territórios indígenas tradicionais, o conhecimento ou domínio da língua portuguesa passou a ser uma necessidade grupal ou coletiva (D’ANGELIS, 2008). Essa necessidade costumava ser atendida pela existência de um *língua* (como eram chamados os intérpretes à época), que poderia ser um nativo ou um não-indígena (D’ANGELIS, 2008), conforme discutido na seção anterior. Entretanto, a presença de ocupações não indígenas em torno ou dentro das aldeias trouxe como consequências para as populações indígenas a degradação e o rompimento com suas condições tradicionais de reprodução da vida indígena e, por isso, uma crescente dependência de relações econômicas e sociais com a sociedade envolvente (D’ANGELIS, 2008).

Nesse contexto, segundo D’Angelis (2008), começam a mudar as condições e a intensidade das relações bilíngues. O que antes era uma questão coletiva dos grupos indígenas, passa a ser uma necessidade individual, em que a aprendizagem da língua portuguesa torna-se uma condição para praticamente todos os sujeitos (D’ANGELIS, 2008). Em 1910, quando o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi criado – com dimensões e objetivos geopolíticos e de controle, como: localização de grupos indígenas ainda não identificados; repartição das populações; áreas de extensão dos diferentes grupos étnicos e linguísticos; organização territorial dos aparelhos de Estado etc., – era comum a utilização de intérpretes, os quais serviam, em muitos casos, também como guias de expedições (LIMA, 1992). Mais tarde, em 1914, o órgão recebeu a denominação de Serviço de Proteção ao Índio (SPI) devido às especificidades que atendia.

Nesse período, a educação das populações indígenas era de responsabilidade do órgão e voltava-se meramente à integração das populações indígenas à comunhão nacional por meio da aprendizagem de ofícios mecânicos (GOMES, 1991; RIBEIRO, 1986). Conforme relata D'Angelis (2008, não paginado), foi a partir desse momento que “a introdução de escolas efetivamente destinadas a crianças indígenas tornou-se freqüente.” Apesar de seu caráter integracionista, “[...] raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado estudos (ou seja, se alfabetizado) em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade.” (D'ANGELIS, 2008, não paginado). O resultado que o SPI conseguiu até o momento de sua extinção, na grande maioria dos casos, foi a alfabetização de um bom número de indígenas (D'ANGELIS, 2008).

Contudo, um dado importante trazido por D'Angelis (2008) destaca que a escolarização entre os Guarani – grupo investigado nesta dissertação – nos estados meridionais do Brasil, no geral, ocorreu ainda mais tarde – com exceção de uma ou duas comunidades no estado de São Paulo. Segundo D'Angelis (2008), a primeira experiência de escolarização Guarani data da década de 1960, por um empreendimento proselitista missionário. Houve tentativas de expansão dessa experiência a partir de meados da década de 1970, mas essas investidas jamais se configuraram como um engajamento por parte dos Guarani em projetos educacionais com os não indígenas; tratava-se apenas de uma forma de garantia de alfabetização para suas crianças (D'ANGELIS, 2008). No início dos anos de 1970, quando a educação indígena passou a ser de responsabilidade da Funai, foram criados os Programas de Educação Bilíngues (GOMES, 1991), em convênio com a agência missionária norte-americana *Summer Institute of Linguistics* (SIL) (D'ANGELIS, 2008; FAUSTINO, 2006). A Funai reconhecia a importância do uso das línguas maternas para a alfabetização e, por isso, tinha interesse em incorporar as línguas indígenas nos primeiros anos de escolarização (TASSINARI, 2008). Conforme Faustino (2006, p. 33) “Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos.”

Os Programas de Educação Bilíngues, orientados pelo SIL (D'Angelis, 2002a), tinham como objetivo a formação de “monitores bilíngues”, cuja atuação era a de auxiliares dos professores não indígenas (GOULART, 2016). Assim como à época do SPI, a educação indígena desse período tinha por princípios a pura assimilação das populações indígenas à

comunhão nacional, e era de interesse que esses grupos passassem por um processo de transição linguística e cultural (GOULART, 2016). D'Angelis (2008) acrescenta que em alguns casos havia a expectativa de que os monitores bilíngues se tornassem alfabetizadores de crianças na própria língua materna, mas isso não aconteceu de forma efetiva naquele momento. Conforme o autor, “Os que o fizeram, não tiveram maior sucesso, uma vez que a perspectiva adotada era a do ‘bilingüismo de transição’, cuja finalidade não é o fortalecimento da língua minoritária, mas, ao contrário, visa seu rápido abandono pela passagem à língua majoritária.” (D'ANGELIS, 2008, não paginado).

Segundo Mubarak Sobrinho, Souza e Bettioli (2017), na prática, a formação de monitores bilíngues servia para a documentação das línguas indígenas e tinha como objetivo a tradução da Bíblia para essas línguas. Silva e Azevedo (1995) revelam o caráter domesticador da formação dos monitores bilíngues. Para os autores, o monitor bilíngue foi inventado para ajudar os missionários do SIL na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas, entretanto, muito menos do que alguém que monitora, esses sujeitos eram, na verdade, monitorados e estavam prontos a servir seus superiores “civilizados”. Em resumo, o SIL objetivava a conversão dos indígenas à fé cristã protestante e sua inserção no sistema de produção capitalista, por isso, a implementação do bilinguismo era baseada em um ensino técnico/religioso (FAUSTINO, 2006). Baalbaki e Andrade (2016) asseveram que a principal tarefa do SIL era a documentação das línguas indígenas, na intenção de preservar e salvar essas línguas. Contudo, por se valer também de valores religiosos, a “instituição acabou trocando a descrição linguística pela ‘salvação da alma’.” (BAALBAKI; ANDRADE, 2016, p. 75).

Por outro lado, a despeito das intenções assimilacionistas, ao longo do tempo, muitos monitores passaram a trabalhar orientados para o fortalecimento das línguas indígenas e encontraram um espaço de valorização dessas línguas (ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012; BERGAMASCHI; ANTUNES; MEDEIROS, 2020). Desde então, esses monitores também passaram a lutar por espaço nas escolas indígenas (BELFORT, 2005 *apud* ANTUNES; BERGAMASCHI, 2012). Finalmente, os programas bilíngues criados pela Funai, depois de algum tempo, perderam o incentivo do órgão, tornando-se sem sentido e obsoletos (GOMES, 1991). Esses programas tiveram uma duração de cerca de dez anos (GOULART, 2016). Alguns alunos desses programas, considerados “adiantados”, foram encaminhados para as cidades a fim de darem prosseguimento a seus estudos no ambiente social dos não indígenas

(GOMES, 1991). Em outros casos, esses monitores, atualmente, são parte integrante do magistério indígena. Não mais como parte de um projeto assimilacionista.

O desenrolar desta seção sobre os monitores bilíngues no contexto escolar nos interessa como forma de diferenciar esse intérprete – formado em um contexto que se pretendia o bilinguismo de transição – do cenário estudado nesta dissertação. Conforme D’Angelis (2008), os programas bilíngues implantados pelo SIL não visavam fortalecer ou garantir a sobrevivência das línguas indígenas, estando, ao contrário, voltados à rápida passagem para a língua majoritária, o português. Segundo o autor, as línguas indígenas eram toleradas no ensino escolar apenas como uma forma estratégica de alfabetização das crianças que, quase sempre, eram monolíngues em suas línguas maternas. Sendo assim, esse era o método considerado mais viável e mais rápido (D’ANGELIS, 2002a). Com relação ao cenário investigado, apesar de haver interesse por parte da comunidade de que as crianças da Tekoá aprendam a falar e compreender bem o português, não há intenção, por parte da comunidade, de que as crianças abandonem a língua guarani, como é possível evidenciar na fala dos entrevistados.

Contudo, essa tendência à assimilação e à passagem progressiva para a língua portuguesa ainda pode ser sentida no cenário investigado – com relação às políticas de Estado –, embora essa situação não atenda às expectativas da comunidade. Esse assunto será retomado no Capítulo 4. Dito isso, esta seção servirá como base para que no decorrer desta pesquisa fique evidente que os intérpretes aqui investigados não possuem suas bases nesse modelo de escolarização em que se visava à substituição da língua indígena pela língua “nacional” – leia-se língua portuguesa. Partindo dessas reflexões acerca do que constitui um intérprete e de sua formação histórica no contexto de colonização europeia, seguimos a uma discussão sobre as condições institucionais do professor intérprete, ou do intérprete educacional, em tensionamento com a prática interpretativa, bem como sobre as expectativas da comunidade com relação aos intérpretes que atuam na EIEF Tekoá Marangatu.

#### 4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE TRADUÇÃO

No presente capítulo, apresentaremos alguns conceitos-chave sobre políticas, tradução, políticas linguísticas e políticas de tradução, a fim de analisar mais detalhadamente o objeto de pesquisa desta dissertação. Após iniciar o capítulo considerando esses conceitos, faz-se a apresentação e a análise das principais legislações nacionais e estaduais referentes às línguas no contexto educacional, consideradas aqui como políticas linguísticas de gestão (SPOLSKY, 2004). Argumenta-se que essas políticas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas a **não**<sup>87</sup> políticas de tradução nos termos propostos por Meylaerts e Núñez (2018). Tal argumento corrobora com as tensões que podem ser incitadas a partir das políticas linguísticas relacionadas às práticas e crenças da comunidade envolvida (SPOLSKY, 2004), apresentadas ao longo do capítulo. No mais, a tradução e a interpretação são apresentadas como atividades essenciais e constitutivas das políticas de reconhecimento, promoção e fortalecimento do multilinguismo, nos esforços democráticos de um país (MEYLAERTS; NÚÑEZ, 2018; RUANO, 2020).

Por sua vez, a última seção deste capítulo, que fecha esta dissertação, traz uma discussão no sentido do que alguns estudiosos têm chamado de tradução cultural, a qual concentra seus esforços por evitar os riscos de uma visão monocultural universal que possui afinidades com o colonialismo e o imperialismo (DOLS; CALAFAT, 2020). A tradução cultural, portanto, não se refere a um tipo ou a uma estratégia de tradução – isto é, não se trata de mais uma categoria –, mas sim de uma análise referente a seu surgimento e seu impacto entre os grupos linguísticos envolvidos (STURGE, 2009). Nesse sentido, a tradução cultural envolve questões que vão além de preocupações linguísticas e gramaticais, pois muito mais do que línguas diferentes, a tradução cultural relaciona-se com culturas distintas, relações de poder e ideologias – tópicos que não se dissociam daquilo que reconhecemos como políticas linguísticas e políticas de tradução.

---

<sup>87</sup>Como “não” políticas de tradução podemos compreender as práticas e escolhas linguísticas que não possuem como princípio à promoção de políticas linguísticas de tradução, ou, de igual maneira, como políticas linguísticas implícitas que, sobretudo, colocam-se na contramão das políticas linguísticas de tradução.

#### 4.1 POLÍTICAS DE TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES

Conforme Panda (2013), política e tradução são duas palavras separadas, mas que se encontram no domínio uma da outra quando forças subjetivas estão envolvidas na tradução, como a seleção do que é ou não traduzido, sua produção e reprodução, ou quando a tradução se torna parte de uma agenda ou de um ganho político. Segundo o autor, a tradução não é simplesmente um ato de reprodução fiel de um texto original, mas, antes, um ato consciente de seleção, montagem, estruturação, fabricação, ou mesmo, em alguns casos, de falsificação, recusa de informação ou criação de códigos secretos. De acordo com Meylaerts (2018), o termo “política”, conforme consta no dicionário, refere-se ao complexo de relações entre pessoas que vivem em sociedade. Entretanto, em seu texto, a autora emprega a política em um sentido mais estrito, entendida como a “arte ou ciência do governo”<sup>88</sup> (MEYLAERTS, 2018, p. 1). Por sua vez, o termo tradução, compreendido pela autora em um sentido mais amplo, refere-se à prestação de serviços de tradução e/ou de interpretação em todas as suas formas concebíveis (MEYLAERTS, 2018). Baseada na definição de política pública defendida por Knoepfel (2007 *apud* MEYLAERTS, 2018), a autora propõe que uma política de língua pode ser compreendida como uma série de escolhas ou atividades intencionalmente coerentes sobre o uso da linguagem, sustentadas ou executadas por diferentes agentes públicos ou privados, a fim de resolver problemas linguísticos coletivos.

Posto isso, Meylaerts (2017; 2018) enfatiza que não há, portanto, uma política de língua sem uma política de tradução. Ao serem confrontados com populações multilíngues, os Estados não podem permanecer neutros em relação à tradução. Uma política de tradução pode ser definida, por conseguinte, como uma série de decisões intencionalmente coerentes sobre tradução ou atividades de tradução tomadas por atores públicos e, às vezes, privados, a fim de resolver problemas linguísticos e de tradução coletivos (MEYLAERTS, 2018). Conforme Panda (2013), tradução e política são mutuamente inclusivas, e permitir ou proibir uma tradução são atos com motivação política. Em se tratando da esfera estatal, na tentativa de uma (suposta) posição neutra, quando um Estado decide não intervir em possíveis problemas linguísticos demandados por certas comunidades, esse mesmo Estado acaba tomando parte em uma decisão: da não garantia de direitos linguísticos aos falantes dessas comunidades – provavelmente, falantes de minorias linguísticas. Nesse sentido, para Spolsky (2005), a

---

<sup>88</sup>No original: “the art or science of government”.

política linguística ocorre mesmo quando não é formalmente estabelecida por uma autoridade. Sobre as políticas linguísticas implícitas, Meylaerts (2018, p. 3) sugere:

Mesmo em contextos onde não há políticas explícitas por escrito, sempre há pelo menos uma política de tradução padrão implícita, porque os governos ou administrações não podem ficar sem usar pelo menos uma língua e, portanto, precisam tomar, pelo menos implicitamente, decisões (ad hoc) sobre o que traduzir, para quem, quando e como<sup>89</sup>.

Conforme Evans e Fernández (2018), a política não aparece apenas no nível das decisões estatais, ela está em toda parte, uma vez que se tratam de relações de conflito e de poder. Segundo os autores, diferentes objetos de estudo oferecem diferentes entendimentos sobre a política. De uma visão mais ampla, e com base nas ideias defendidas por Jacques Rancière, os autores afirmam que “política” é um espaço de oposições entre sistemas e indivíduos, hierarquia e igualdade, polícia e emancipação, sempre sujeito a contestação e expansão. No que diz respeito à tradução, os autores enfatizam a grande disputa que há em relação à definição do termo. Segundo Evans e Fernández (2018), frequentemente a palavra “tradução” é utilizada para abranger duas práticas relacionadas: “tradução” e “interpretação”. Contudo, o conceito de tradução parece estar se expandindo para além de um sentido linguístico, abrangendo um entendimento que envolve também a tradução de práticas, ideologias, conceitos e valores (EVANS; FERNÁNDEZ, 2018).

Uma das maneiras de compreender o que os autores sugerem é que, quando se traduz um texto ou se interpreta um enunciado, não são apenas as palavras que passam a ser traduzidas mas também modos de enxergar o mundo através de culturas distintas. Nesse caso, “a tradução assume a forma de tradução intercultural<sup>90</sup> e o seu exercício é particularmente complexo” (SANTOS, B., 2010b, p. 545). Para Robinson (1997 *apud* HUI, 2009, p. 204), a “tradução cultural” é um processo, mas não se trata de traduzir textos culturais específicos, e sim de consolidar uma variedade de discursos culturais em um texto de destino que, em certo sentido, não possui texto de origem. Por esse ângulo, a tradução cultural, ou intercultural,

---

<sup>89</sup>No original: “Even in contexts where there are no explicit, written policies, there is always at least an implicit, default translation policy because governments or administrations cannot go without using at least one language and thus need to make, at least implicitly, (ad hoc) decisions on what to translate, for whom, when and how.”

<sup>90</sup>Boaventura de Sousa Santos (2014), em seu trabalho intitulado *Epistemologies of the South*, explicita que tratar a tradução como “tradução intercultural” invés de “tradução cultural”, como fazem outros autores, ocorre em razão de que as diferenças culturais encontradas na globalização contra-hegemônica são mais frequentemente interculturais do que intraculturais. Além disso, segundo o autor, as diferenças intraculturais às vezes podem levar a conflitos mais intratáveis do que os interculturais.



contrapõe-se a uma tradução meramente linguística ou gramatical limitada a frases dispostas em uma página em branco (STURGE, 2009). Retomaremos essa discussão sobre tradução cultural, mais especificamente voltada ao cenário investigado, na seção 4.2, deste capítulo.

Sobre a relação entre tradução e política, Evans e Fernández (2018) enfatizam que essa interação tem sido uma constante ao longo da história. Para os autores, a tradução é, necessariamente, política, pois afeta as interações entre grupos, comunidades, organização e estados:

Como a maioria das ações humanas, a tradução pode ter efeitos intencionais e não intencionais sobre outras pessoas e o meio ambiente, e o que não foi intencionalmente político pode ter efeitos políticos. Além disso, a tradução e a interpretação são usadas em muitas situações explicitamente políticas, desde visitas de Estado (em que chefes de Estados se encontram e usam intérpretes) até a guerra (por exemplo, o uso de intérpretes pelas forças de ocupação), bem como diariamente em organizações como as Nações Unidas ou o Parlamento Europeu<sup>91</sup> (EVANS; FERNÁNDEZ, 2018, p. 2).

Evans e Fernández (2018) apresentam ainda alguns trabalhos que têm sido realizados no campo dos estudos da tradução pós-coloniais que enfatizam o papel da tradução como um instrumento político de poder, em que as populações locais são excluídas do discurso colonial, a menos que seus discursos sejam traduzidas para a língua do colonizador (NIRANJANA 1992; RAFAEL 1988 *apud* EVANS; FERNÁNDEZ, 2018). Um exemplo de estudo da tradução realizado no cenário colonial é apreciado por Eric Cheyfitz (1991 *apud* EVANS; FERNÁNDEZ, 2018), o qual observa como a tradução do conceito de propriedade no contexto norte-americano permitiu que os colonos europeus se apropriassem da terra, apagando os conceitos de uso da terra dos nativos americanos, para quem a terra não é vista como “propriedade”, conforme entendida em termos ingleses. Esse conceito de “propriedade” pode ser estendido a outros contextos de colonização, como no caso do Brasil, em que, ignorando o entendimento dos povos não ocidentais sobre o uso da terra, os colonizadores se apropriaram e se apropriam<sup>92</sup> de seus territórios tradicionalmente ocupados. Conforme Cunha (1992b, p. 142), durante o século XIX, no país, os discursos que circulavam eram os de que

---

<sup>91</sup>No original: “Like most human actions, translation can have intended and unintended effects on other people and the environment, and what was not intentionally political can have political effects. In addition, translation and interpreting are used in many situations that are explicitly political, from state visits (where heads of state meet and use interpreters) to war (e.g. the use of interpreters by occupying forces), as well as on a daily basis in organizations like the United Nations or European Parliament.”

<sup>92</sup>Para uma discussão em torno do controle exercido sobre algumas populações em relação ao uso da terra com base em certos discursos, geografias e economias políticas de verdade no cenário brasileiro atual, ver Guerola (2017).

“os índios são errantes, que não se apegam ao território, que não têm a noção de propriedade, não distinguindo o ‘teu’ do ‘meu’.”. Evans e Fernández (2018, p. 4) ponderam que “A tradução também pode ter um efeito significativo sobre como as comunidades são representadas e, conseqüentemente, compreendidas.”<sup>93</sup> Ainda sobre o conceito de propriedade, Cunha (1992b) destaca um trecho de um discurso proferido na *Câmara dos Senhores Deputados* (Annaes do Parlamento Brasileiro, Assembléia Geral Legislativa, Câmara dos Senhores Deputados, 1826, tomo terceiro, Rio de Janeiro, Typ. do Imperial Instituto Artístico, 1874, p. 189), em 1826, por um deputado, autor de um projeto de colonização no Maranhão:

Uma aldeia de duzentos a trezentos índios umas vezes se achava a vinte léguas acima e daí a poucos dias vinte léguas mais abaixo; chamar-se-ão estes homens errantes, proprietários de tais terrenos? Poderá dizer-se que eles têm adquirido direito de propriedade? Por que razão não se aldeiam fixamente como nós? [...] Eu quisera que se me mostrasse a verba testamentária, pela qual nosso pai Adão lhes deixou aqueles terrenos em exclusiva propriedade (CUNHA, 1992b, p. 142).

Ao longo da história, os conhecimentos não ocidentais foram sendo traduzidos e reproduzidos pelos colonizadores a partir de suas próprias interpretações e visões de mundo. Alternativamente, a tradução em sua relação com a política também pode ser concebida como um instrumento de resistência. Dols e Calafat (2020) apontam que a tradução para Judith Butler (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2004), por exemplo, descreve uma prática política por meio da qual movimentos de resistência de diferentes culturas – não necessariamente de línguas diferentes – podem ser combinados, evitando as armadilhas de um universal monocultural (seção 4.2). Em termos de negociação entre línguas e entre culturas, é possível perceber a tradução e a interpretação como uma possibilidade de expressividade daquilo que não é comum e como uma ferramenta capaz de dar voz a visões marginalizadas que, de outra forma, poderiam permanecer silenciadas em processos supostamente democráticos (RUANO, 2020). Por outro lado, a tradução pode ser percebida, também, como um processo de trocas culturais que, ao mesmo tempo, reforça e mantém relação de poder desiguais (ROBYNS, 1944 *apud* MEYLAERTS, 2006).

Entretanto, essas formas de definir a tradução em sua relação com a política não são as únicas, pois o conceito de tradução é atravessado por outras faces da política. Núñez

---

<sup>93</sup>No original: “Translation can also have a significant effect on how communities are represented and, consequently, understood.”

(2016), com base em um levantamento feito por Meylaerts (2011) – que aponta as diferentes formas como a política é concebida pelos pesquisadores no campo de desenvolvimento dos Estudos da Tradução enquanto disciplina acadêmica –, destaca que a política pode ser entendida de outras diferentes maneiras, tais quais: (i) as estratégias utilizadas pelos tradutores durante o próprio processo de tradução, conforme observado nos Estudos Descritivos da Tradução propostos por Toury (1995) (Capítulo 3); (ii) os direcionamentos acadêmicos sobre o papel da tradução e dos tradutores na sociedade; (iii) os fatores que governam o tipo, a extensão e a época dos textos a serem traduzidos; (iv) a já mencionada conduta de autoridades e governantes em relação à tradução; (v) as regras legais que governam a tradução na esfera pública; (vi) e o comportamento de instituições não oficiais para promover ou não a tradução. Pode-se, também, destacar: (vii) a formação de tradutores e intérpretes; (viii) as leis que regulamentam o campo da profissionalização; (ix) as escolhas pelas línguas que serão traduzidas e que serão excluídas; (x) o próprio papel da tradução; (xi) os meios e os modos de circulação (SANTOS; FRANCISCO, 2018). Santos e Francisco (2018) corroboram com a ideia de que o termo “políticas de tradução” abrange uma série de assuntos relevantes a serem discutidos e investigados.

Salienta-se, ainda, a estreita relação entre política linguística e política de tradução, referida acima por Meylaerts (2018), uma vez que uma política linguística é uma escolha de língua(s) em uma sociedade ou comunidade multilíngue (NÚÑEZ, 2016), o que implica ou pode implicar uma determinada escolha de tradução de línguas. Desse modo, Núñez (2016) destaca que a política de tradução, assim como a política linguística, pode ser entendida como mais do que um conjunto de regras legais e, por essa razão, baseado no entendimento de Spolsky (2004) sobre política linguística, o autor considera a política de tradução em três níveis: práticas, crenças e gestão. Em síntese, as práticas de tradução referem-se às ações reais de tradução em uma dada comunidade; já as crenças estão ligadas aos valores que os membros de uma comunidade mantêm sobre a tradução; e a gestão, por sua vez, compreende as decisões tomadas pelas autoridades sobre o uso ou não da tradução (NÚÑEZ, 2016). Conforme Severo (2013, p. 454), a partir desses níveis é possível inferir duas dimensões políticas em jogo: “uma que vincula a dimensão política mais fortemente às atuações institucionais, verticais, oficiais e jurídicas; e outra que prioriza uma política vinculada às crenças e práticas locais, às ideologias e às motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística.” Consideramos que esses dois níveis podem se afetar mutuamente.

Em outras palavras, podemos analisar a tradução em sua relação com a política a partir de duas orientações: a política enquanto uma série de escolhas ou atividades intencionais sobre o uso da língua e da tradução, executadas por diferentes agentes públicos ou privados, a fim de resolver problemas coletivos, conforme proposto por Meylaerts (2018); e a política em seu sentido mais amplo concernente às relações entre os sujeitos e as escolhas relacionadas às línguas que utilizam em uma dada sociedade, segundo Evans e Fernández, (2018). Essa última apresenta-se intrinsecamente vinculada à primeira, embora atue, no cenário aqui estudado, como uma força de resistência, conforme ficará mais evidente nas discussões a seguir. Para Núñez (2016), a partir desses níveis é possível abordar a política de tradução de uma forma ampla o suficiente para explicar fenômenos diversos em locais diferentes e incluindo múltiplos agentes, sem correr o risco de se tornar um termo genérico com inclinação a uma noção vazia (MEYLAERTS, 2011; NÚÑEZ, 2016).

Tendo apontado o vasto cenário em que as políticas de tradução podem ser exploradas, ressalta-se que, neste capítulo, trataremos, sobretudo, da política de tradução em relação às duas dimensões propostas por Severo (2013). Na forma de regulamentação do Estado, operando enquanto um organismo que ora promove e ora exclui os falantes de determinadas línguas, tanto dos serviços públicos quando das decisões democráticas do país, e que, ao mesmo tempo, (re)força uma condição monolíngue (gestão de tradução). Todavia, conforme veremos, essas políticas de gerenciamento da tradução não são aceitas passivamente – essa questão pode ser observada no decorrer de todo o trabalho –, pois muitos falantes de/em contextos multilíngues fazem suas próprias escolhas linguísticas baseadas em seus valores e ideologias (práticas e crenças de tradução).

De acordo com Núñez (2016), observar apenas a dimensão da gestão das traduções, ou seja, as políticas de tradução promovidas pelas instituições, produziria uma imagem incompleta dessas políticas, pois uma grande quantidade de políticas de tradução podem ser encontradas nas práticas e nas ideias que os participantes de determinados contextos têm sobre a tradução, ainda que essas políticas sejam, muitas vezes, implícitas. As políticas de tradução advindas das crenças de tradução nem sempre são faladas, por isso, precisam ser inferidas da prática (de tradução). Além disso, nem sempre haverá apenas uma crença em determinado domínio, sejam essas crenças concordantes ou conflitante (NÚÑEZ, 2016). Conforme Núñez (2016), o relacionamento entre cada um desses níveis – prática, crença e gestão – é complexo, pois eles se afetam de maneira contínua e dinâmica. Ainda que cada um

deles possa ser estudado separadamente, optamos por uma abordagem que os considere em seu tensionamento. Segundo Santos e Francisco (2018), o termo “tradução e política” (*translation and policy*) surge, visivelmente, em contextos de conflito, sejam eles culturais, ideológicos ou linguísticos, caracterizados por tensões e negociações. Logo, nas seções seguintes, deste capítulo, são expostas as políticas de tradução em seus três referidos níveis.

#### **4.1.1 Legislação linguística e seus possíveis desdobramentos a uma política de tradução**

Ao instituir a língua portuguesa como “o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, em seu Art. 13, a Constituição Federal do Brasil de 1998 (BRASIL, 1998, não paginado) propõe que esta seja a língua de trabalho utilizada tanto nos documentos oficiais quando nas relações administrativas do país. Essa tomada de decisão oficializada pelo Estado é considerada por Meylaerts (2018) como um tipo de política linguística de tradução implícita, uma vez que nessa situação o Estado decide em que língua os documentos oficiais serão escritos ou para qual língua serão traduzidos bem como em que língua os serviços governamentais serão ofertados. Contudo, a Constituição Federal brasileira também prevê, em seu Art. 210, parágrafo 2º, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**” (BRASIL, 1988, não paginado, destaques acrescentados). Essa menção às línguas indígenas inaugura a ideia de uma nova forma de legislar sobre às línguas indígenas no país, principalmente no que se refere à educação escolar.

Sendo assim, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outras legislações brasileiras passaram a introduzir em seus textos mudanças significativas com relação às línguas indígenas faladas no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394), de dezembro de 1996, documento que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, reafirma o direito das comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas no contexto escolar, acrescentando que cabe ao Sistema de Ensino da União, juntamente com as agências federais de fomento à cultura, a assistência e o desenvolvimento de programas para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, enfatiza a necessidade de que as escolas indígenas trabalhem em uma perspectiva intercultural, bilíngue e **diferenciada**, com base em um currículo específico

e o mais próximo possível da realidade vivenciada pela comunidade indígena, integrando os conhecimentos culturais da etnia aos saberes universais (BRASIL, 1998).

A Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no país (BRASIL, 1999), reforça a ideia de que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, de modo a contemplar as especificidades culturais das comunidades que busca atender. Por seu turno, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, assume, em seu Art. 7º, que “A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas **podem assumir variadas formas**” (BRASIL, 2012, p. 4, destaques acrescentados), e garante, nesse mesmo artigo, parágrafo 1º, em todos os níveis e modalidades da educação escolar indígena, “os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade [...]” (BRASIL, 2012, p. 4). Esses avanços nas legislações e nos documentos orientadores com relação à educação escolar indígena enfatizam a importância de que as escolas indígenas trabalhem no sentido de serem específicas, diferenciadas e autônomas, a fim de atender às demandas das comunidades em que estão inseridas, de modo que, para isso, podem assumir variadas formas de organização da prática escolar.

Nesse sentido, todos esses documentos enfatizam a autonomia outorgada às escolas indígenas para que funcionem da melhor maneira que desejarem a fim de atender seus(suas) estudantes. Importa considerar, ainda, que em todos os documentos apresentados a interculturalidade e o bilinguismo encontram-se interligados. Nessa mesma direção, o atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), publicado em 26 de junho de 2014, estabelece metas e estratégias para o ensino escolar indígena, considerando as necessidades específicas de cada comunidade e assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014). Em resumo, todos os documentos pós-constituição de 1988 que tratam sobre a educação escolar reiteram a utilização da língua materna como um dos direitos linguísticos dos povos indígenas que vivem em território brasileiro bem como reconhecem suas formas próprias de ensino e de aprendizagem.

No âmbito do estado de Santa Catarina, principal responsável pelo gerenciamento e manutenção da escola indígena Tekoá Marangatu, o principal documento utilizado pelas escolas indígenas da rede estadual é o Parecer nº 282 de 2005, que funciona como um documento orientador. Nesse documento, são reiterados os termos da Resolução CEB nº 03,

de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999; SANTA CATARINA, 2018a). Tanto o Parecer nº 282 do estado de Santa Catarina quanto a Resolução CEB nº 03 reforçam a ideia de que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, de modo a contemplar as especificidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas que buscam atender. Em 2018, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina sintetizou em um documento, denominado *Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena*, as políticas públicas de educação desenvolvidas desde o início da criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena<sup>94</sup>, na década de 1990. Nesse documento, construído coletivamente com representantes dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, são contemplados: história e características dos três povos; história e documentos norteadores da educação escolar indígenas no país; e o modo como a educação escolar indígena se organiza no território catarinense, de acordo com geografia, gestão e fomento (SANTA CATARINA, 2018a).

No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de dezembro de 2018, a qual dispõe sobre normas complementares pra a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Esse documento normativo resolve:

Art. 1º - A oferta de Educação Escolar Básica Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades dos povos indígenas, visando à valorização plena de sua cultura e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, reconhecendo-se às respectivas unidades escolares a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. (SANTA CATARINA, 2018b, não paginado).

A normativa ainda reconhece como elemento básico para a organização e o funcionamento das escolas indígenas localizadas em território catarinense, At. 2º: “III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;” e “IV. a organização escolar própria.”. Com isso, considera que “Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão [...]”. Além disso, no Art. 3º, inciso II, que trata sobre a utilização de materiais pedagógicos

---

<sup>94</sup>Conforme Faustino (2006), os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) foram criados pelos governos dos estados sob orientação do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de conduzir novas políticas para as escolas indígenas no país.

produzidos de acordo com o contexto sociocultural, menciona-se o **respeito ao princípio do bilinguismo, da interculturalidade e da especificidade**. Em se tratando do Projeto Político-Pedagógico, o Art. 5º dessa mesma normativa, prevê que na formulação desse documento devem ser considerados “os fundamentos da Educação Escolar Indígena Específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária” (SANTA CATARINA, 2018b, não paginado), tendo como base:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação Escolar Indígena e as Diretrizes da Educação Básica;
- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena;
- VI. a inclusão de conhecimentos interculturais no currículo, considerando os conteúdos científicos pertinentes ao projeto societário da comunidade escolar indígena;
- VII. a organização de calendário escolar específico garantindo o direito aos dias letivos de atividade estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB); (SANTA CATARINA, 2018b, não paginado, destaques acrescentados).

Logo, esse documento garante que as escolas indígenas funcionem de acordo com as demandas e desejos da comunidade indígena em que estão inseridas, considerando suas realidades sociolinguísticas e seus projetos societários. Nesse sentido, esse é mais um documento, no âmbito estadual, que reconhece a autonomia das escolas indígenas na gestão e organização de suas escolas. O que deveria incluir seus modos próprios de considerar e de promover o bilinguismo/multilinguismo e a interculturalidade no contexto de ensino-aprendizagem dessas escolas.

Contudo, apesar dessas políticas linguísticas explícitas com relação à utilização das línguas indígenas no contexto escolar, em nenhum dos documentos acima mencionados, seja a nível federal ou estadual, é reconhecida a prática da tradução e/ou interpretação no ambiente escolar enquanto parte integrante de uma política linguística. De igual modo, nenhum dos documentos admite a presença de profissionais tradutores e/ou intérpretes na prática escolar das escolas indígenas. Os referidos documentos acentuam que deve ser garantida às comunidades indígenas uma educação escolar específica, intercultural e bilíngue. Entretanto, a forma como essa educação diferenciada deve ser oferecida é uma questão em aberto, não há um modelo formatado de educação escolar indígena. Isso porque a educação escolar indígena deve ser construída com a participação da própria comunidade em que a escola está inserida e



de acordo com suas especificidades (Resolução CEB nº 03/BRASIL, 1999). A inclusão do bilinguismo na educação escolar em forma de lei, conforme destacado acima, faz parte do que concebemos como política linguística, mais especificamente, refere-se à política de gestão do Estado sobre os falantes e suas respectivas línguas, nos termos propostos por Spolsky (2016). Conforme Ruano (2020, p. 48), o uso e a promoção de mais de uma língua, em atenção ao multilinguismo, “é um elemento frequentemente citado em relação aos princípios e ideais mais elevados das sociedades democráticas, incluindo igualdade e pluralismo.”<sup>95</sup>.

Em relação à escola indígena Tekoá Marangatu, a inclusão do bilinguismo tem ocorrido, desde o início de funcionamento da escola, por meio de políticas de tradução e/ou de interpretação locais, seja em sala de aula ou nas demais atividades que ocorrem na escola. Conforme relatado no Capítulo 2, quando a escola foi fundada, os alunos falavam apenas o guarani, por isso, fez-se necessária a contratação de um professor não indígena para lecionar as aulas, já que à época não havia professores guarani formados, e de um professor indígena, que possuía a atribuição de intérprete. Porém, essa configuração, atualmente, tem provocado alguns conflitos relacionados ao entendimento sobre o que seria promover o bilinguismo ou multilinguismo na referida escola. Essa questão será abordada mais adiante. Dito isso, Meylaerts e Núñez (2018) defendem que um país que deseja manter um compromisso democrático com o multilinguismo deve incluir em suas políticas linguísticas opções sobre o uso ou não uso da tradução. Isto é, a opção pelo multilinguismo não passa somente pela escolha entre utilizar uma ou outra língua em um contexto, ou as duas, mas também trata-se da escolha por traduzir ou não uma ou outra língua. Sobretudo, um falante de determinada língua deveria poder optar por ouvir um enunciado em sua língua materna ou em uma outra língua, ainda que fale e/ou compreenda ambas.

Os documentos apresentados, apesar de enfatizarem a importância da continuidade e da valorização das línguas indígenas, não especificam o modo como isso deve acontecer nem contemplam algum modelo ou criam possibilidades de escolha, o que abre possibilidades para a inclusão de políticas linguísticas advindas da própria comunidade de fala. Contudo, conforme Goulart (2016, p. 35), a legislação “tem sido atravancada por uma noção homogênea e hegemônica de educação e escola” por parte de diferentes agentes. Situação que se reflete no tratamento genérico e simplificado do bilinguismo ou multilinguismo nas escolas

---

<sup>95</sup>No original: “is an element which is frequently cited in relation to the highest principles and ideals of democratic societies, including equality and pluralism.”

indígenas do país. Consideramos que essa abordagem genérica de língua, pelos documentos, invisibiliza as especificidades das práticas linguísticas no contexto escolar, incluindo as práticas de tradução. Para Martines e Fraga (2012), na medida em que uma política linguística é imposta como sendo “boa para todos” tem-se já nesse ponto um ato de apagamento e de exclusão, pois as comunidades são heterogêneas entre si, logo, não existe uma política linguística que poderá servir para todos. Como sabemos “a variedade de contextos e situações sociolinguísticas das comunidades indígenas no Brasil é bastante grande (D’ANGELIS, 2008). Conforme discorre D’Angelis (1999, p. 21-22) sobre as singularidades das escolas indígenas no Brasil:

[...] lembro sempre, e mais uma vez, que não há uma situação única e, provavelmente, sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em razão de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e ainda de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância.

Como forma de suprir a ausência de uma política de gestão que contemple as diferentes especificidades das comunidades indígenas do país, a Resolução CEB nº 03 enfatiza que deve ser considerada a participação das comunidades envolvidas na organização de suas escolas, conforme o artigo 3º:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999, não paginado).

Segundo Mubarak Sobrinho, Souza e Bettioli (2017, p. 68), “Nesse sentido, a escola indígena acaba tendo uma feição diferente em cada comunidade onde se concretiza e, apesar de ser um direito conquistado e reivindicado por eles, esta relação não ocorre sem conflitos”. Conforme será discutido na seção 4.1.2, a seguir, a participação da comunidade na organização e gestão da escola indígena nem sempre é considerada pelos órgãos competentes,

pois a contratação de intérpretes, por exemplo, enquanto uma demanda da comunidade para a promoção da língua guarani na escola, não tem sido favorecida. Do ponto de vista dos órgãos governamentais um modelo de educação intercultural e bilíngue deve considerar, sobretudo, a presença de professores indígenas em sala de aula, pois eles seriam os principais responsáveis pela promoção da língua indígena e dos etnoconhecimentos nesse contexto. Essa é uma tendência que pode ser observada ao longo de todo território brasileiro e latino americano. Seguramente, a conquista da sala de aula pelos(as) professores(as) indígenas possui uma relevância indiscutível para essas populações. Por meio do professorado indígena bem como da gestão indígena nas escolas das comunidades, é possível que essas escolas tornem-se ainda mais próximas das realidades e formas de organização dessas comunidades. Trata-se, como já mencionado anteriormente, de um processo de indigenização das escolas que estão inseridas dentro das comunidades indígenas do país.

Por isso, nosso objetivo com esta dissertação não é desacreditar o funcionamento desse método – tão essencial e que reflete as conquistas históricas dos povos indígenas frente ao Estado brasileiro –, pois reconhecemos e sabemos de sua importância, mas, sobretudo, trata-se de apresentar um outro formato de educação escolar indígena que está sendo desenvolvido no contexto estudado e que possui efeitos significativos nesse cenário, uma vez que, no presente momento, tem atendido às demandas da comunidade, além de sinalizar para um processo de construção de autonomia dessa escola indígena na gestão e organização escolar. Ao mesmo tempo essa escolha da comunidade pode revelar suas crenças e ideologias com relação às línguas em questão, o guarani e o português, bem como ao ensino e à aprendizagem escolar.

Finalmente, a confecção e o uso de materiais didático-pedagógicos também entra em questão nas discussões que serão apresentadas. Isso porque os tipos de materiais específicos ao contexto sócio-cultural e escritos na língua materna dos alunos também torna-se uma questão de política linguística – tais especificidades integram as chamadas políticas linguísticas de *corpus*. Conforme enfatiza a Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999, disposta acima, e a Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012, esse é um direito que deve ser assegurado aos(as) alunos(as) de escolas em comunidades indígenas. Além disso, quando esses materiais disponibilizados na língua indígena e adaptados ao contexto dos estudantes são elaborados a partir de outros materiais escritos em língua portuguesa ou em outra língua indígena, tem-se, nesse caso, um exemplo de política de

tradução. Quando a produção de materiais didáticos existe, na maioria das vezes, ela está relacionada a políticas linguísticas de tradução que visam à promoção das línguas envolvidas.

Contudo, a disponibilidade de materiais didáticos consoante às especificidades dos alunos não é uma realidade em sua totalidade, com relação ao contexto estudado. Esse assunto será retomado na seção seguinte que trata das políticas linguísticas e de tradução que acontecem cotidianamente na escola Tekoá Marangatu. Sendo assim, na próxima seção, explanaremos as políticas linguísticas que ocorrem no cenário investigado, em domínio local, que visam ao fomento do bilinguismo ou multilinguismo, em tensionamento com o âmbito da gestão estatal das línguas no cenário escolar. De acordo com Costa (2014), as políticas linguísticas não se restringem a movimentos vindos do Estado, as políticas locais das comunidades, e até mesmo individuais, podem proporcionar mudanças significativas para as línguas. Em seguida, na mesma seção, retomaremos a discussão e exemplificação de como a produção de materiais didáticos voltados à realidade da comunidade pode ser encarada como uma política linguística e de tradução.

#### **4.1.2 Políticas de tradução da/na Tekoá Marangatu**

O ano de 2020, período em que esta pesquisa estava em andamento, foi um ano bastante incomum para toda a humanidade. Na EIEF Tekoá Marangatu não seria diferente. Entretanto, já nas primeiras semanas do período letivo compreendido nesse ínterim algumas mudanças começaram a surgir. Conforme apresentado desde o início desta dissertação, o quadro de funcionários da escola é composto, sobremaneira, pelos chamados professores intérpretes, os quais atuam nas turmas desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental anos iniciais, até o Ensino Fundamental anos finais – do pré-escolar ao 9º ano –, e na Educação de Jovens e Adultos – EJA 1 e EJA 2, com exceção das turmas do Magistério. Isso porque todos(as) os(as) estudantes possuem como língua materna o guarani; e costumam utilizar a língua portuguesa somente no contato com os não indígenas, que acontece, predominantemente, na escola (com as professoras e professores e demais funcionárias e funcionários), ou fora da aldeia. Papá (entrevista em: 24/10/2019) é quem descreve essa presença significativa do guarani entre os membros da comunidade:

[...] A nossa língua aqui é guarani, assim, a gente mantém nossa língua, a gente fala nossa língua, da gente né. Aqui todo mundo é falante, né, as crianças pequenas, os adultos, todos são falantes. A gente fala em português quando a gente sai da aldeia,

fora da aldeia, aí a gente tem que conversar em português né, mas aqui todos falam, a gente conversa em guarani mesmo [...] (PAPÁ, 24/10/2019).

Em razão disso, como uma forma de auxiliar os(as) alunos(as) na interação com os(as) professores(as) não indígenas, falantes de português, e na interpretação dos conteúdos técnico-científicos e não indígenas, que são ensinados na escola, o(a) professor(a) intérprete acompanha cada uma das referidas turmas em todas as disciplinas escolares. Nesse contexto, a língua portuguesa é considerada a língua de instrução dos estudantes, através da qual terão acesso aos conhecimentos escolares e com a qual poderão se relacionar com o mundo fora da aldeia. Conforme Spolsky (2005, p. 2155),

Quando e onde as escolas existem, elas assumem da família a tarefa de socialização, cuja característica central é o desenvolvimento da competência linguística dos jovens. Há uma série de perguntas básicas que surgem regularmente na política de ensino de línguas. Em primeiro lugar, é a decisão sobre a língua a ser usada como meio de instrução. É raro as crianças que chegam à escola já terem controle sobre a língua ou línguas que o sistema escolar deseja que elas saibam.<sup>96</sup>

Essa alternativa adotada na comunidade, em favor da utilização da língua portuguesa como língua de instrução em sala de aula concomitante ao uso da interpretação, pode estar relacionada a suas crenças em relação à língua e à tradução. Pois, essas escolhas envolvem questões como a valoração que é dada a prática da tradução no contexto escolar e os meios necessários para se atingir determinados fins (NÚÑEZ, 2016). Sendo assim, o que a comunidade espera da escola é que as crianças, seus(suas) filhos(as), aprendam o português como língua de instrução, para que isso os auxilie no contato com os não indígenas, mas sem que sua língua materna seja deixada para trás, conforme pontuaram os participantes ao longo desta dissertação (Capítulo 2, seção 2.2.1.1). Desse modo, é possível afirmar que o professor intérprete integra uma política linguística que foi proposta pela própria comunidade:

O papel do intérprete ali é que tem alguns alunos que têm dificuldade de entender em português, falar, perguntar, ou interpretar o texto, a palavra. Então como tem dificuldade, o bilíngue vai falando em guarani, explicando direitinho como é. Então pra isso que o intérprete tá na sala. (PAPÁ, 24/10/2019).

---

<sup>96</sup>No original: “When and where schools exist, they take over from the family the task of socialization, a central feature of which is developing the language competence of young people. There are a number of basic questions that arise regularly in language education policy. First and foremost is the decision on the language to be used as medium of instruction. It is rare for children coming to school to have control already over the language or languages that the school system will want them to know.”

Conforme observado na fala de Papá, acima, a comunidade acredita que com o intermédio do intérprete os alunos que possuem alguma dificuldade para entender, falar, perguntar ou interpretar um texto em português podem ter acesso aos conteúdos escolares que são apresentados pelos professores não indígenas. A crença na tradução reside na ideia de que através dessa prática é possível garantir igualdade de acesso aos conhecimentos escolares, como uma ferramenta de integração (NÚÑEZ, 2016). Mas, sobretudo, a tradução nesse contexto pode garantir a diversidade, “como uma forma de manter a identidade através da diferença”<sup>97</sup> (CRONIN, 2009b, p. 171). A tradução, nesse cenário, não é vista como um problema, mas como uma solução (NÚÑEZ, 2016).

Entretanto, a comunidade escolar, que conta com a participação ativa dos membros da aldeia, vem enfrentando alguns processos burocráticos relacionados à contratação dos professores intérpretes no âmbito do governo do estado. Como essa categoria profissional não é contemplada em nenhuma das leis referentes à educação escolar indígena, a contratação desses profissionais ocorre através da matriz de “orientação pedagógica”. O que de certa maneira revela que não se trata de um trabalho técnico, mas também pedagógico e linguístico-discursivo. Contudo, no ano de 2020, a instituição foi questionada sobre a quantidade de orientadores pedagógicos que estavam sendo contratados – embora fosse de conhecimento dos órgãos competentes a especificidade desse escola com relação a essas contratações –, e por mais que os líderes da comunidade tentassem justificar suas escolhas e particularidades com relação ao quadro de funcionários, tendo em vista as dificuldades de alguns alunos(as) para compreender tanto os conteúdos escolares quanto a língua portuguesa e em razão de os professores serem não indígenas, o sistema de ensino estadual não permitiu a contratação desses profissionais nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, durante o referido ano letivo<sup>98</sup>.

Conforme Gersem Baniwa (2012, p. 2018), a “burocracia da administração pública tem sido a maior responsável pela negação e pelo desrespeito aos direitos indígenas no Brasil”. Segundo o pesquisador indígena, a administração pública precisa pensar e construir novos instrumentos de atendimento aos direitos indígenas, fundamentados em autonomias administrativas. Para Baniwa (2012, p. 218), o estado força os povos indígenas a se

---

<sup>97</sup>No original: “as a way of maintaining identity through difference.”

<sup>98</sup>No ano seguinte, em 2021, a contratação desses profissionais também não aconteceu, pelo menos até o momento de finalização deste texto.

enquadrarem em categorias, abrindo a possibilidade de acesso a políticas, programas e recursos que, no entanto, “tem criado conflitos e mais dificuldades para a garantia dos direitos específicos e diferenciados, na medida em que as identidades, os projetos societários e as particularidades locais e étnicas são desconsiderados”. Ainda segundo o autor, muitas vezes, as populações indígenas são obrigadas a adotar em suas comunidades esse modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos como forma de garantir seus direitos à cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos, e, no caso aqui apresentado, também a recursos humanos.

Dentre os argumentos utilizados para a não contratação desses profissionais, está a constatação de que há uma tendência de que as escolas indígenas do país contratem seus próprios professores indígenas para atuarem em suas escolas. Assim, esses professores indígenas poderiam fazer a mediação entre os alunos indígenas e os conteúdos não indígenas, bem como entre o guarani e o português. Contudo, os líderes da comunidade enfatizam que na aldeia não há professores com formação ou preparados para estarem em sala de aula e que por isso a comunidade prefere manter assim como está, com os professores não indígenas e os intérpretes atuando em conjunto. Essa característica da escola Tekoá Marangatu sinaliza, enfatizamos, a construção de sua autonomia – mediante suas especificidades –, frente ao sistema educacional brasileiro. Isso não significa desconsiderar o processo histórico de construção de escolas indígenas autônomas feitas por e para indígenas, com quadro de professores(as) e de funcionários(as) indígenas, tanto em sala de aula quanto na gestão escolar; mas de buscar outras alternativas a essa construção de autonomia, pelo menos enquanto na escola ainda não há professores(as) indígenas guarani formados e efetivados para atuarem em sala de aula e na direção da escola. Segundo as lideranças, esse modelo têm funcionado na escola e contribui para que os objetivos da comunidade sejam atingidos. Contudo, mediante esse impasse, os intérpretes que seriam contratados para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e nas turmas do EJA iniciaram as atividades escolares e permaneceram em suas funções durante duas semanas, mas, na falta de garantia sobre a finalização do processo de contratação, que de fato não aconteceu no referido ano, pararam de frequentar as aulas.

Essa condição nos remete a uma situação descrita por D’Angelis (2008) que alude a um modelo de educação da década de 1970, quando se instituía o bilinguismo de transição nas escolas indígenas. Nesse modelo, a língua materna era aceita somente durante a alfabetização,

pois se acreditava que essa era uma forma de as crianças gradualmente aprenderem a língua majoritária. Sendo assim, a língua indígena só era tolerada até determinada etapa de escolarização e apenas em alguns casos ainda necessários para esclarecimentos. De igual maneira, os professores intérpretes estão sendo admitidos apenas nas séries iniciais de escolarização, de modo que depois, é esperado que as crianças já tenham familiaridade suficiente com o português para não precisarem desse intermediário. Tendo em vista esse modelo, D'Angelis (2008, não paginado) nos alerta para os riscos de um programa educacional pautado nessa ideia:

Todo programa educacional dito “bilíngüe” calcado nesse modelo transicional contém, implícito (e é dispensável, realmente, explicitá-lo, pois os efeitos e objetivos são atingidos do mesmo modo, senão de modo ainda melhor) um discurso que se inculca na criança indígena: de que sua língua materna é limitada, pobre de recursos, dispensável e, mesmo, inútil para muitas coisas. E, em contrapartida, que a língua nacional majoritária – o Português, no caso – é uma língua rica, complexa, de recursos [sic] ilimitados, e indispensável para realização ou para o conhecimento de inúmeras coisas.

Podemos indagar se o Estado ainda acredita nesse modelo de educação transicional, em que a língua indígena deve ser tolerada até determinada etapa, depois, os alunos precisam, obrigatoriamente, ter assimilado a língua portuguesa de modo a compreender bem e saber se expressar abertamente nessa língua. Como podemos perceber, os intérpretes são aceitos, sim, mas apenas até que os(as) alunos(as) atinjam determinada etapa. Vale ainda lembrar um fato trazido anteriormente em relação aos frequentes deslocamentos que ocorrem entre as famílias guarani<sup>99</sup>. Parte dos(as) estudantes matriculados na EIEF Tekoá Marangatu são nascidos e residentes da aldeia Marangatu, contudo, outra parte não possui morada fixa ou regular nessa aldeia. Sendo assim, ao longo do ano letivo, a escola recebe alunos(as) advindos de outras aldeias e de outras instituições; alguns desses alunos, antes de ingressar na escola Marangatu, frequentavam escolas com sistema multiseriado, outros, por diferentes motivos, podem estar há algum tempo sem frequentar a escola, o que dificulta sua inserção em meio aos alunos regulares da Tekoá Marangatu, a depender do nível de aprendizagem dos conteúdos e da língua portuguesa. Com isso, evidentemente, nem sempre um(a) estudante terá percorrido todos os anos das etapas iniciais até chegar aos anos finais na escola Tekoá Marangatu, o que

---

<sup>99</sup>Alguns dos motivos que ocasionam os frequentes deslocamentos dos guarani entre uma aldeia e outra foram apresentados no Capítulo 2, seção 2.2.



ocasiona certos desnivelamentos com relação à aprendizagem desses(as) alunos(as), tanto dos conteúdos quanto da língua portuguesa. Por isso, não é possível afirmar que todos(as) os(as) alunos(as) matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental possuem o mesmo nível de conhecimento com relação à língua portuguesa e que todos podem “se virar” nessa língua.

Evidentemente, tanto os(as) alunos(as) como os(as) professores(as) ficaram desassistidos sem os(as) professores(as) intérpretes em sala de aula, pois a comunicação e o acesso aos conhecimentos educacionais, já fragmentados historicamente pelo contexto escolar, ficam ainda mais inatingíveis sem a presença dos intérpretes, pois são eles que traduzem para a língua e a cultura guarani aquilo que é ensinado pelos(as) professores(as) na língua portuguesa e de acordo com a cultura ocidental. O(A) professor(a) não indígena muitas vezes não consegue se fazer ser compreendido pelo(a) aluno(a) Guarani e essa compreensão só se torna possível através da mediação linguística e cultural que acontece por meio da interpretação. Por parte dos estudantes, parece haver maior confiança para que a interação com os(as) professores(as) não indígenas ocorra quando isso acontece por intermédio do intérprete. Alguns(mas) alunos(as) demonstram certa insegurança para se expressar na língua portuguesa, ou, em determinados casos, sentem-se envergonhados por muitas vezes não compreender as explicações dos(a) professores(as) (anotações avulsas em Diário de campo). Essa barreira comunicativa não se constitui apenas de questões linguísticas mas também culturais, formas diferentes de ver, de interpretar e até mesmo de questionar a maneira como o mundo está organizado.

Durante a pandemia esses obstáculos ficaram ainda mais visíveis. Com o distanciamento social os(as) professores(as) das turmas e das disciplinas passaram a encaminhar aos(às) estudantes conteúdos e atividades na forma de materiais impressos e on-line, muitos dos(as) quais – principalmente para aqueles estudantes que não possuíam acesso à internet – precisavam ser lidos e interpretados pelos(as) próprios(as) alunos(as). Nas turmas em que houve a contratação dos intérpretes, educação infantil e anos iniciais, os chamados “bilíngues” puderam continuar auxiliarem os estudantes durante o período de isolamento, pois, apesar de estarem isolados do mundo e das pessoas de fora, permaneceram de certo modo convivendo na aldeia, ainda que com alguns limites e medidas de segurança impostas. Desse modo, os(as) estudantes recebiam o auxílio dos professores intérpretes na realização das atividades que eram encaminhadas pelas professoras, de modo que ao final do ano letivo obtiveram um bom aproveitamento. Por outro lado, nas turmas em que os(as) estudantes

perderam os professores intérpretes a aprendizagem ficou bastante comprometida durante o distanciamento social. Parte dos(as) estudantes não conseguiam compreender as atividades encaminhadas pelos(as) professores(as), de modo que muitas dessas atividades retornavam para os(as) professores(as) em branco, ou nem retornavam. Uma peça-chave para esse momento foi a atuação de um orientador pedagógico guarani, contratado, nesse caso, para essa mesma função, que serviu como intermediário entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes<sup>100</sup>. O orientador, nesse momento, desempenhou a tarefa do intérprete, fazendo a mediação entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes, através dos conteúdos e das atividades que eram encaminhados. Após receber e analisar as atividades propostas pelos(as) professores(as), o orientador pedagógico fazia a tradução das atividades para a língua guarani, explicando, minuciosamente, para os estudantes aquilo que estava sendo passado pelos professores, seja dos materiais impressos ou on-line ou dos vídeos elaborados pelos(as) docentes como complementos dos conteúdos e das atividades. Além disso, o orientador também se disponibilizava para atender aos estudantes na escola, caso precisassem (anotações avulsas em Diário de campo). Entretanto, acentua-se que essa tarefa de tradução dos conteúdos caberia ao(à) professor(a) intérprete de cada uma das turmas e que o orientador, sozinho, estava atendendo a todas as turmas e a todos(as) os(as) professores(as) e desempenhando tarefas que não seriam de sua incumbência.

Para Meylaerts (2017), as políticas linguísticas de gestão, que se dizem democráticas, precisam incluir opções de uso ou não de procedimentos de mediação, como a tradução, entre autoridades e cidadãos (nesse caso, consideramos as professoras e os professores como autoridades no cenário educacional, ainda que não sejam elas e eles os responsáveis diretos pelas políticas linguísticas de gestão). Sendo assim, os cidadãos e as cidadãs, sendo eles, nesse caso, os(as) estudantes da Tekoá Marangatú, poderiam optar por se comunicar com seus professores na língua portuguesa ou na sua própria língua, ou em ambas.

Na falta dos(as) intérpretes, nesse cenário, como garantir o uso e a valorização da língua guarani e os processos próprios de aprendizagem? Ou, ainda, como valorizar sua autonomia nesse processo sem o atendimento a suas necessidades? Faz-se necessário que as políticas linguísticas e, mais especificamente, as políticas de tradução tomem lugar nas questões relacionadas à diversidade linguística, aos direitos linguísticos e à justiça social, em

---

<sup>100</sup>Importa considerar que em outros anos o referido orientador pedagógico já foi contratado como professor intérprete.

diferentes domínios e, principalmente, naqueles que dizem respeito às políticas de Estado. Conforme Meylaerts (2011), por meio de uma política de tradução, um governo pode regular o acesso ou a exclusão de pessoas da vida e dos serviços públicos. As políticas de tradução são fundamentais para promover – ou impedir, no caso de não tradução – o direito democrático dos cidadãos de se comunicar com as autoridades (MEYLAERTS, 2011). A tradução é um instrumento importante de visibilidade dos sujeitos:

Nesse sentido, a tradução ajuda a destacar as necessidades daqueles que não falam a língua dominante com proficiência ou que têm uma língua principal diferente. De certa forma, quando nenhuma tradução é fornecida, os falantes de línguas não dominantes ficam invisíveis.<sup>101</sup> (NÚÑEZ, 2016, p. 23)<sup>102</sup>.

O modelo educacional adotado pelo estado de Santa Catarina que não favorece a prática da interpretação e, portanto, não valoriza os intérpretes guarani dessa escola, reforça a ideia de que o aprendizado do idioma nacional é a melhor forma de integração das minorias linguísticas. Segundo Meylaerts (2018), trata-se de uma política linguística e de tradução monolíngue, a qual em vez de reconhecer os direitos e a identidade linguística das minorias, fomenta uma tendência a sua assimilação linguística. Ainda, segundo a autora, nesse modelo, as autoridades usam uma única língua para se comunicar com os cidadãos em um ambiente público e não concedem aos falantes de minorias linguísticas o direito de reivindicar a tradução, pois é esperado que os falantes aprendam a língua oficial do país. Nesse cenário, a tradução é, em grande medida, obrigatória para a língua oficial e não obrigatória para as línguas minoritárias (MEYLAERTS, 2017). Ademais, segundo essa percepção, se as pessoas desejam se comunicar com as autoridades, elas precisam traduzir-se a si mesmas (MEYLAERTS, 2018). Desse modo, a não tradução institucional anda de mãos dadas com o multilinguismo pessoal e a autotradução<sup>103</sup>, quer dizer, as pessoas devem se fazer multilíngues quando o Estado é monolíngue. O contrário acontece quando o Estado é multilíngue e as

<sup>101</sup>No original: “In this sense, translation helps to highlight the needs of those who either do not speak the dominant language with proficiency or who have a different main language. In a way, when no translation is provided, speakers of non-dominant languages become invisible.”

<sup>102</sup>Essa avaliação é uma das crenças de tradução observadas no âmbito do governo local da Escócia que se reflete nas políticas de gestão destacadas por Núñez (2016), mas que pode ser estendida ao contexto das crenças locais, não governamentais, que aqui se apresentam.

<sup>103</sup>Na definição de Grutman (2009b), a autotradução pode se referir tanto ao ato de traduzir os próprios textos para outra língua quanto ao resultado de tal empreendimento. Ainda que o conceito apresentado esteja se referindo à tradução de textos escritos, podemos estendê-lo à tradução realizada através da interpretação oral. Assim, a autotradução denota que os falantes sejam, ao menos, bilíngues, isto é, que saibam sua língua materna e, no mínimo, a língua nacional de um país.

peças têm liberdade para serem monolíngues em suas línguas maternas (MEYLAERTS, 2018).

Embora conste nas legislações brasileiras que as populações indígenas têm direito de acesso à educação em suas línguas maternas, o que caracterizaria, em tese, uma política linguística do multilinguismo, as comunidades também podem optar por utilizar a língua portuguesa como língua de instrução<sup>104</sup>, como acontece na EIEF Tekoá Marangatu<sup>105</sup>. O que se observa, por um lado, é a crença por parte da comunidade de que a aprendizagem da/na língua portuguesa pode trazer benefícios para seus membros, uma vez que atualmente – e com vistas para o futuro – ela é encarada como uma ferramenta de luta e de sobrevivência da comunidade na sua relação com os não indígenas. Por outro lado, existe o compromisso da comunidade com seu patrimônio linguístico, religioso e identitário, quando decide não abandonar a língua materna em detrimento da língua portuguesa, tendo em vista que a língua não serve apenas para a comunicação, mas marca, sobretudo, seu relacionamento com uma cosmovisão particular (SPOLSKY, 2016). O uso da língua, para Masolo (2010, p. 330) “é, em si, um valor, uma arte em que o desempenho das pessoas é medido, admirado e recompensado de diversas maneiras.”. A língua de uma comunidade reflete a estrutura de seu mundo, “isto é, como ela entende, define e procede à taxonomia das ideias sobre si própria, as suas relações, as suas hierarquias e o seu ecossistema, com os seus valores e perigos” (MASOLO, 2010, p. 330). “Encapsuladas em uma línguas estão a maior parte da história de uma comunidade e muito de sua identidade cultural.” (CRYSTAL, 2005, p. 68). D’Angelis (2002b, p. 382) pontua que a língua “é o meio pelo qual cada novo membro da sociedade acessa a cultura historicamente construída.” Além disso, conforme Cronin (2009b, p. 171):

Uma dimensão muitas vezes específica das línguas minoritárias na tradução é a importância do simbólico em oposição à função informativa da linguagem. Ou seja, por razões políticas ou outras, os falantes de línguas minoritárias podem ter um conhecimento perfeitamente bom de uma língua dominante [...], mas ainda assim insistem na tradução de e para essa língua. Tradução, nesse caso, não é sobre tornar a

---

<sup>104</sup>Como observado anteriormente, a instituição escolar é o principal meio de acesso dos(as) alunos(as) da Tekoá Marangatu à língua portuguesa, por isso o interesse da comunidade em utilizar esse espaço para a aprendizagem dessa língua. O guarani, por sua vez, é a língua majoritária no contexto local da Tekoá.

<sup>105</sup>Pode-se dizer que o ensino na EIEF Tekoá Marangatu, no que se refere à língua utilizada, acontece de forma híbrida, de modo que os professores indígenas administram suas aulas na língua materna dos alunos, enquanto os professores não indígenas desenvolvem suas atividades na língua portuguesa.

comunicação possível, mas sobre estabelecer identidade ou representar uma forma de resistência às reivindicações da língua hegemônica.<sup>106</sup>

Para Crystal (2005, p. 107), “uma comunidade pode fazer uso rotineiro de algumas línguas, mas o uso de cada uma está relacionado a uma situação social particular. Uma língua pode ser usada em casa, outra no mercado, uma terceira na igreja, uma quarta na escola, e assim por diante.”. Nesse sentido, conforme Avendaño (2012), a competência ativa em ambas as línguas os permite participar de dois mundos, o mundo guarani e o mundo dos brancos, com o código linguístico associado a cada um deles. Faz-se necessário que os órgãos responsáveis pela educação indígena estejam abertos ao diálogo e se sensibilizem quando às escolhas feitas pela comunidade com relação à função de cada uma das línguas nesse contexto. Contudo, a questão linguística relacionada a qual língua pode ser utilizada em determinado contexto também não deve ser encarada em uma perspectiva dicotômica: uma ou outra língua. As duas línguas tem sido consideradas importantes para a comunidade, pelos motivos já apresentados, e nem sempre essas línguas são utilizadas separadamente. Para a comunidade indígena da aldeia Marangatu ter o ensino ministrado na língua portuguesa por professores não indígena tem sido, nesse momento, uma das principais formas que a comunidade encontrou para ter acesso à língua portuguesa, que é o idioma reconhecido como oficial do Brasil. Sendo o português a língua oficial do país, ou, conforme Meylaerts (2010), a língua institucionalizada, é por meio dela que os cidadãos têm o direito de votar, de ir à escola ou à universidade, de receber documentos oficiais da administração etc. Contudo, essa escolha da comunidade não significa abandonar a língua materna o abdicar do acesso aos conhecimentos também em sua língua.

Por essa razão, ainda que as legislações apresentem uma política linguística voltada ao multilinguismo no ambiente educacional, a falta de uma política de tradução (re)força, nesse caso específico, um monolinguismo institucional (MEYLAERTS; NÚÑEZ, 2018). O “não direito” (*no affirmative right*) concedido às minorias linguísticas de reivindicar uma tradução caracteriza, segundo Meylaerts e Núñez (2018), uma política linguística monolíngue, ainda que isso não seja explicitado. Goulart (2016), em seu contexto de investigação no

---

<sup>106</sup>No original: “A dimension which is often specific to minority languages in translation is the importance of the symbolic as opposed to the informational function of language. That is to say, for political or other reasons speakers of minority languages may have a perfectly good knowledge of a dominant language [...] but still insist on translation from and into that language. Translation in this instance is not about making communication possible but about establishing identity or enacting a form of resistance to the claims of the hegemonic language.”

estado do Paraná, entre comunidades indígenas Guarani e Kaingang, levanta uma preocupação que de certa maneira se relacionada com as preocupações apresentadas pela comunidade indígenas Tekoá Marangatu: a aprendizagem da língua portuguesa. A autora aponta que existem discordâncias entre os(as) professores indígenas em relação à possibilidade de que o Ensino Médio seja cursado na aldeia, conforme relata:

[...] de um lado, a possibilidade de concluir os estudos na T.I<sup>107</sup> é encarada de extrema importância, tanto pelo seu sentido político de afirmação identitária quanto pela segurança em estar distante dos perigos da cidade e, por outro lado, o afastamento do ensino urbano tem causado certa preocupação entre familiares e professores, que veem no ensino da cidade a oportunidade de ter um melhor aprendizado do português. Na percepção de alguns, o ensino na cidade propicia uma interação ampliada com os não indígenas, interação essa considerada essencial por parte de alguns Kaingang e Guarani, que vislumbram a vida universitária como um projeto de futuro para si ou para seus filhos. (GOULART, 2016, p. 33).

A partir da investigação de Goulart (2016) podemos inferir que a preocupação com a aprendizagem da língua portuguesa não é uma questão apenas da comunidade indígena Tekoá Marangatu, outros cenários também apresentam essa problemática. Diversas populações indígenas que vivem em território brasileiro percebem as consequências da aprendizagem ou não da língua portuguesa, principalmente com relação a situações futuras de sobrevivência, conforme relatado por Jetyju (entrevista em: 26/09/2019) nas falas anteriores. Essa situação é ainda mais perceptível quando se trata de populações indígenas que residem em terras muito próximas dos centros urbanos, como é o caso da Tekoá Marangatu. Conforme relata Papá, a seguir, a opção pelos(as) professores(as) juruá em sala de aula acontece, também, em razão da preocupação da comunidade com relação à aprendizagem tanto da cultura não indígena quando da língua portuguesa:

A gente pensou nisso porque os alunos vão aprendendo duas línguas ao mesmo tempo, né. Aí pra ter equilíbrio, assim, só pra não levar o lado do branco tem professor indígena, professor guarani, ensinando. E também, porque agora em diante a gente precisa também estudar a cultura não indígena também, pra saber.... e posteriormente a gente vai se defendendo, né, d'o nosso direito, assim, pra gente saber se defender, falar também em português. Porque se a gente não falar nada em português, se a gente não sabe falar direito em português, pra nós é complicado também agora, atualmente né, por isso a gente pretende estudar e aprender as duas línguas ao mesmo tempo né. (Papá, 24/10/2019).

---

<sup>107</sup>Sigla que designa Terra Indígena.

Conforme evidenciado na fala acima, importa para a comunidade a aprendizagem das duas línguas ao mesmo tempo. Além disso, segundo Papá, precisa haver um equilíbrio entre o que é indígena e o que é não indígena. O que caracteriza, conforme Goulart (2016), uma afirmação identitária, que é representada tanto pelos(as) professores(as) indígenas em sala de aula ministrando parte das disciplinas quanto pelos(as) professores(as) intérpretes. Contudo, ainda que a manutenção da língua guarani e da identidade indígena seja uma questão presente na Tekoá Marangatu, a comunidade também se preocupa com questões futuras:

Porque na verdade alguns pessoas vai ter que se preparar e praticar e trabalhar lá fora com o tempo, porque com o tempo não vai ter mais vaga só na aldeia, aí a gente já pensou tudo isso, conversando na reunião.  
[...] Mas só que a gente não tem mais como viver como antigamente, isso é bem nítido, visível, porque não dá mais. A gente se preocupa mais, nós, é manter a língua, cultura, não deixar essas coisas aí, de rezar, espiritualidade, língua, cultura. A gente sempre manter. Tem que manter isso aí. Mas é um pouco difícil [...]. (JETYJU, 26//09/2019).

Desse modo, podemos inferir que a inserção dos(as) intérpretes em sala de aula é uma forma de resolver ou, pelo menos, de amenizar essa problemática que se coloca diante do contexto escolar indígena, isto é, a aprendizagem da cultura não indígena e da língua portuguesa, sem que isso signifique abandonar o que é guarani. Assim como observado por Avendaño (2012), no contexto do povo indígena maleku, situado na Costa Rica, “a crença de que ambas as línguas devem coexistir (o mantimento do bilinguismo ativo) parece predominar e ser defendida, tendo em vista que cada uma das línguas envolvidas cumpre funções específicas dentro do repertório.”<sup>108</sup> Segundo o autor, isso ocorre em razão de os membros da comunidade conceberem o fato de possuir as duas línguas em seu repertório linguístico como uma vantagem, pois assim é possível se comunicar com os não indígenas e ter acesso à educação formal (e às demais vantagens decorrentes dela); ao mesmo tempo em que é possível recorrer a língua de seu povo como um código crítico e com funções identitárias.

Conforme é possível constatar através dos dados de fala apresentados ao longo desta dissertação, o português, nesse contexto, possui um caráter funcional, de instrumentalização dos estudantes indígenas; enquanto o guarani é a língua das relações socioculturais e

---

<sup>108</sup>No original: “Empero, la creencia de que ambas lenguas deberían coexistir (el mantenimiento del bilingüismo activo) parece predominar y defenderse, en vista de que cada uno de los idiomas involucrados cumple funciones específicas dentro del repertorio.”

identitária desses(as) estudantes. Posto isso, o lugar que as línguas ocupam ou o lugar conferido às línguas pela/na comunidade revela o papel das ideologias linguísticas, tanto na sociedade indígena quanto não indígena (AVENDAÑO, 2012). Importante pontuar, novamente, que apesar de considerarem a preservação da língua guarani por questões ontológicas e identitárias, a comunidade percebe a importância de aprender a língua portuguesa. Segundo os próprios participantes, a aprendizagem da língua portuguesa é uma questão de necessidade para a comunidade, pois, futuramente, seus(suas) filhos(as) precisarão sair da aldeia para continuar seus estudos ou trabalhar. Além disso, o conhecimento da língua portuguesa implica se defender e conhecer os seus direitos. Outrossim, a comunidade percebe a valoração que é dada à língua portuguesa pela sociedade envolvente, e para um bom relacionamento com o não indígena é necessário conhecer a cultura e a língua do juruá, a fim de também compartilhar com os não indígenas seus conhecimentos. Para Costa (2014), uma das razões para a penetração da língua portuguesa nas comunidades indígenas é a falta de políticas de fortalecimento das línguas indígenas faladas no Brasil. Contudo, o desejo da comunidade é que os juruá também conheçam sua cultura e sua língua para poder, da mesma forma, respeitar suas particularidades. Segundo Crystal (2005), os falantes de línguas minoritárias também querem ver sua língua tratada com respeito pela cultura dominante, oportunidades de utilizá-la em público e vê-la valorizada.

Embora muitos(as) os(as) alunos(as) compreendam e falem o português, alguns significados só ganham sentido quando traduzidos ou interpretados para suas línguas maternas, pois existem, evidentemente, barreiras culturais entre as línguas utilizadas na escola, que só podem ser esmaecidas com o intermédio dos intérpretes – por meio do que reconhecemos como tradução intercultural (assunto explorado na seção 4.2) –, os quais possuem uma experiência mais duradoura com a língua portuguesa e uma maior familiaridade com a formação escolar; pois alguns dos intérpretes possuem o Ensino Médio completo e outros são formados ou estão em processo de formação pelo curso de Magistério que é oferecido na escola, quer dizer, estão há mais tempo imersos em ambas as culturas, guarani e não indígena escolar, o que possibilita que as barreiras impostas pelas diferenças linguísticas e culturais sejam amenizadas.

Reconhecemos que, idealmente, a formação em interpretação, mais especificamente em interpretação comunitária, seria um cenário ideal para a prática profissional desses intérpretes. Conforme Wadensjö (2009), o apoio ao treinamento adequado e à



profissionalização da interpretação comunitária também podem ser vistos como um reflexo da preocupação das autoridades em garantir o acesso de pessoas que não podem ou não querem se comunicar na língua oficial aos serviços públicos. Entretanto, o cenário brasileiro não é favorável, nem nunca foi, no quesito formação de intérpretes para atuarem no contexto comunitário. Os cursos em andamento no país limitam-se à formação para interpretação de conferências internacionais, com contornos entre o par de línguas português-ínglês (Cf. QUEIROZ, 2011). Conforme discutido no Capítulo 3, o reconhecimento da interpretação como profissão implica, todavia, a existência de um conjunto de conhecimentos sobre o fazer intérprete, o que depende, por um lado, do interesse de pesquisadores em relação ao assunto; por outro, de lutas políticas relacionadas aos direitos linguísticos.

Santos e Lacerda (2015) pontuam que os surdos vêm se destacando no cenário nacional em relação às lutas pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos, o que tem culminado em diversas leis de acesso aos serviços públicos por meio da Libras. Por exemplo, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) propõe a Educação Bilíngue para as pessoas surdas e aponta a necessidade da presença de intérpretes de língua de sinais (ILS). Em seguida, a Lei 12.319 (BRASIL, 2010) regulamenta a profissão do intérprete de Libras, o que, conforme as autoras, tem tornado a entrada de intérpretes no espaço escolar cada vez mais frequente. Ainda segundo Santos e Lacerda (2015, p. 509), “A criação/existência de um cargo e a descrição de suas atribuições legais indica a necessidade desse profissional e cria condições legais para sua presença em instituições educacionais.” O intérprete de Libras em sala de aula possibilita que os estudantes surdos tenham acesso aos mesmos conhecimentos que os alunos ouvintes.

Esse é um passo que ainda precisa ser dado em relação às legislações sobre os direitos linguísticos dos povos indígenas, pois, em cenários como o da EIEF Tekoá Marangatu, em que a comunidade escolhe ter intérpretes em sala de aula – por não dispor de professores(as) guarani formados para lecionarem aulas na comunidade, e por essa razão, contar com professores(as) não indígenas em sala de aula, falantes de português –, os alunos poderiam ter acesso a esses conhecimentos efetivamente em suas próprias línguas. Tendo em vista a especificidade dessa escola, sua forma de organização e, principalmente, o desejo da comunidade envolvida, o sistema de ensino deveria assegurar esse modo de funcionamento, o qual ao mesmo tempo em que oferece o ensino bilíngue a seus(suas) alunos(as) proporciona a

imersão em ambas as culturas por meio de seus professores indígenas e não indígenas e através do crivo dos(as) intérpretes guarani.

Dito isso, pode-se observar que a escola, junto com toda a comunidade escolar, formada tanto por membros da aldeia como por funcionários e professores não indígenas, desempenha em sua prática políticas de tradução para promoção do multilinguismo – conforme direcionam as políticas linguísticas nacionais e estaduais em relação às línguas indígenas no contexto educacional, logo, políticas linguísticas de gestão, nos termos propostos por Spolsky (2004, 2005) – quando busca oferecer aos(às) estudantes que não possuem conhecimento pleno da língua portuguesa os serviços de interpretação para o acesso aos conhecimentos escolares em suas línguas maternas. Desse modo, verifica-se a promoção por parte da comunidade de práticas voltadas a políticas linguísticas e de tradução próprias, derivadas de suas ideologias e crenças de linguagem (SPOLSKY, 2005), as quais se voltam, ao mesmo tempo, à aprendizagem da língua portuguesa como forma de acesso aos bens e serviços públicos do país e à preservação da língua guarani.

Entretanto, o que se percebe é que no entendimento dos órgãos responsáveis por dar suporte às escolas indígenas, e, no sistema de ensino de modo geral, apesar das legislações que garantem autonomia e organização própria nas escolas indígenas, esse tipo de prática – de tradução – não corresponde às políticas linguísticas de gestão para manutenção e valorização das línguas indígenas, uma vez que não há explicitamente nas leis um detalhamento de que oferecer suporte por meio da tradução ou da interpretação seja uma forma de promover uma educação bilíngue a não falantes de português. Isso demonstra, reiteramos, um estado monolíngue, principalmente no tocante a sua ideologia e prática (SPOLSKY, 2005). Por isso, a necessidade de se considerar o desenvolvimento de políticas de tradução declaradas como parte de uma política linguística de gestão efetiva do multilinguismo/plurilinguístico nacional. Sobre a postura do Estado brasileiro com relação às especificidades das comunidades indígenas, Baniwa (2012) pontua que a racionalidade universalizante do Estado contrapõem-se às especificidades socioculturais e, acrescentamos, sociolinguísticas, dos povos indígenas. Como consequência, as “políticas públicas têm o componente de universalização em seus pressupostos” que contradiz os direitos dos povos indígenas à organização própria e à autonomia (BANIWA, 2021, p. 217).

Mesmo os professores guarani não conseguem lecionar suas aulas inteiramente na língua materna dos(as) estudantes, pois existe uma notória carência de materiais didáticos em

língua guarani na instituição de ensino. Alguns poucos materiais confeccionados na língua dos(as) alunos(as) são frutos de projetos e de cursos de formação continuada de professores indígenas. A exemplo dos materiais confeccionados no âmbito do programa de formação continuada de professores indígenas *Ação Saberes Indígenas na Escola*<sup>109</sup>. Embora muito importantes e de uma riqueza imensa, esses materiais ficam restritos a conteúdos culturais guarani, a descrições de elementos dessa cultura e a histórias guarani<sup>110</sup>. A grande maioria, se não a totalidade, dos materiais didáticos das disciplinas fornecidos para a escola são aqueles utilizados em toda a rede de ensino do país, logo, escritos em língua portuguesa e, muitas vezes, com conteúdos descontextualizados. Ou seja, o acesso aos conteúdos escolares formais somente é possível através do conhecimento da língua dominante; os estudantes não têm acesso aos conteúdos escolares “universais” ou a outros conhecimentos em sua língua materna.

Nesse sentido, importa considerar que mesmo os materiais didáticos que trabalham com conteúdos da cultura hegemônica deveriam atentar para um trabalho contextualizado, que respeite os processos próprios de aprendizagem do povo indígena a que é destinado bem como suas línguas (RUBIM; FAULSTICH, 2014). Com isso, percebe-se mais uma vez a evidente importância do(a) professor(a) intérprete nesse processo de negociação entre a língua portuguesa, que vem escrita nos livros, e a leitura e interpretação que fazem os(as) estudantes, que possuem o guarani como língua materna, desses textos. Salientamos que é de extrema importância que os materiais acima mencionados referentes aos conhecimentos indígenas, com os conteúdos que apresentam, sejam trabalhados na educação escolar dos estudantes, contudo, é notório que a educação escolar – inclusive que é requerida pela comunidade – não se restringe a esses saberes, uma vez que os(as) estudantes necessitam também de outros conhecimentos para acessar o ensino superior, por exemplo. Mesmo porque, como frisado pelos participantes das entrevistas, os conhecimentos tradicionais da cultura guarani são trabalhados também em casa e na comunidade, com a família e com os mais velhos.

Diante disso, como fica a produção de materiais didáticos diversificados e escritos na língua dos estudantes? Que tratem, evidentemente, da cultura guarani mas também que tragam os conhecimentos externos na língua dos(as) estudantes. Os(As) estudantes têm direito

---

<sup>109</sup>Mais informação sobre o programa em: <http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 16 abr. 2021.

<sup>110</sup>Parte desses materiais pode ser acessado em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188508>. Acesso em: 16 abr. 2021.

de acesso aos conhecimentos de fora também em suas línguas. Espera-se que os(as) professores(as) empenhem um tempo a mais em sala de aula ou extraclasse para fazer a tradução dos livros didáticos para suas línguas? A questão do material didático ofertado para a escola não é um objeto que cabe a esta investigação, contudo, ao longo das idas a campo, ficou evidente que o material recebido pela escola, como livros didáticos e literários, é majoritariamente escrito em língua portuguesa. Essa precariedade em relação aos materiais didáticos escritos nas línguas indígenas das comunidades já é sentida desde a pesquisa apresentada em Oliveira (2018) no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina em que os professores trazem essa questão à tona.

Quando não há uma política de tradução e de produção de materiais didáticos para/nas línguas indígenas que são usadas pelos falantes de minorias linguísticas que frequentam a escola, a língua se torna uma barreira ao acesso igualitário desses indivíduos à escolarização em relação aos falantes da língua dominante (NÚÑEZ, 2016). Mubarak Sobrinho, Souza e Bettiol (2017, p. 70) pontuam que “não podemos pensar em escola específica com material didático generalista que privilegie somente os conteúdos não indígenas, elaborados a partir da cultura não indígena.” Desse modo, a prática interpretativa que ocorre em sala de aula mais uma vez assume um papel importante, pois se torna um meio de superação dessa barreira linguística que se impõe aos livros didáticos.

Algumas discussões levantadas em meios institucionais e em cursos de formação de professores indígenas laçam a responsabilidade da confecção de materiais didáticos em línguas indígenas para os próprios docentes indígenas. Isto é, resolve-se que as próprias professoras e professores indígenas produzam esse material didático. Contudo, indagamos, com quais incentivos e recursos? Essa é uma problemática que merece sua devida atenção. Conforme observa Spolsky (2016), ainda que o ensino inicial em língua materna seja uma proposta frequentemente apoiada por muitas pesquisas educacionais, isso raramente acontece: “Em muitos casos, os alunos e até mesmo os professores falam um dialeto ou vernáculo diferente da língua oficial, contudo, raramente existem livros didáticos nessa língua.”<sup>111</sup> (SPOLSKY, 2016, p. 4). Para Núñez (2016, p. 15), “Sempre que houver esforços para oferecer serviços bilíngues, alguma forma de tradução deve ocorrer”<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup>No original: “In many cases, pupils and even teachers speak a dialect or vernacular other than the official language, though textbooks are seldom available in it.”

<sup>112</sup>No original: “Whenever there are efforts to offer bilingual services, some form of translation must take place.”

Finalmente, Santos e Francisco (2018) afirmam que tanto as políticas linguísticas quanto as políticas de tradução não se limitam às leis. Para Spolsky (2005), mesmo onde existem políticas linguísticas formais ou escritas, seus efeitos nas práticas locais não são garantidos nem consistentes. As políticas de gestão podem ser diferentes das práticas e das crenças, ou, ainda, as políticas de gerenciamento e de práticas podem ser ambas diferentes das crenças. Assim, “[...] práticas de linguagem, crenças e gestão não são necessariamente congruentes.”<sup>113</sup> (SPOLSKY, 2005, p. 2160). Isso depende, também, de quais gerenciamentos, práticas e crenças são analisados. Neste caso, foram avaliadas as políticas linguísticas de gestão das esferas federal e estadual, que, aparentemente, não possuem políticas de tradução explícitas, em contraposição às políticas de práticas e de crenças da comunidade local.

Outra possível abordagem seria a análise de gestão, de práticas e de crenças de um mesmo agente, quer dizer, uma análise das três dimensões no nível do governo nacional ou estadual, por exemplo. Embora seja esperado que na medida em que um órgão estabelece determinadas políticas linguísticas que buscam promover as línguas minoritárias suas práticas e crenças estejam de acordo com a gestão, o que se tem observado *in loco* não parece corresponder ao papel. Entretanto, essa é uma questão que necessita de uma análise mais aprofundada. Santos e Francisco (2018) apontam, ainda, que quando são consideradas apenas as leis na análise das políticas linguísticas e/ou das políticas de tradução corre-se o risco de um estado de letargia, quer dizer, a falsa ideia de que apenas as leis bastariam para que os direitos linguísticos de determinados falantes fossem conquistados.

Por isso, segundo as autoras, as leis devem ser constantemente revisadas e reconfiguradas de acordo com as demandas das comunidades linguísticas. Isto é, as práticas e crenças da comunidade podem ser uma base para uma nova ou revisada gestão linguística (SPOLSKY, 2005). Outro risco, segundo Santos e Francisco (2018, p. 2946), decorre da “invisibilidade de movimentos que continuam resistindo ao controle estatal e permitem possíveis alternativas, que muitas vezes não são incluídas em documentos legais”<sup>114</sup>. Uma política linguística mais abrangente, ou, mais especificamente, uma política de tradução, no nível da gestão, planejamento, sistematização e implementação, poderia beneficiar outras

---

<sup>113</sup>No original: “[...] language practices, beliefs, and management are not necessarily congruent.”

<sup>114</sup>No original: “invisibility of movements that continue to resist state control and allow possible alternatives, which are often not included in legal documents.”

comunidade de minorias linguísticas em contextos escolares ou em outros contextos. Conforme Meylaerts (2017), para que uma política de gestão tenha efeitos reais, ela precisa estar em diálogo com as práticas e crenças de linguagem: “A gestão linguística permanece um sonho até que seja implementada, e seu potencial de implementação depende em grande parte de sua congruência com as práticas e ideologia da comunidade.”<sup>115</sup> (SPOLSKY, 2005, p. 2161).

Essa relação entre políticas linguísticas e políticas de tradução promove tencionamentos no sentido da exclusão e negação dos sujeitos falantes de línguas minoritárias, tendo em vista que a privação do direito à tradução provoca a não participação dos sujeitos não só dos serviços públicos de um Estado mas também acarreta a privação de outros direitos, como o da própria manifestação identitária. Desse modo, as políticas linguísticas e, mais especificamente, as políticas de tradução são parte de um projeto maior de democratização, capazes de avaliar e até mesmo de corrigir desigualdades concernentes ao direito linguístico dos povos indígenas (MCCARTY, 2008). O que se evidencia com relação as políticas linguísticas – de tradução e de interpretação – locais revela que as políticas do estado de Santa Catarina, isto é, de gestão, são falhas ao não considerar a tradução e a interpretação como uma possibilidade em sala de aula. Além disso, percebemos que os órgãos responsáveis buscam uma “padronização” das escolas indígenas de modo que, ao considerar a utilização das línguas maternas no ensino escolar, acreditam que existe uma única maneira para que isso seja feito: com professores indígenas em sala de aulas; quando, por outro lado, a comunidade entende que a língua guarani está presente na escola mesmo que os professores sejam não indígenas, pois toda a comunidade é falante de sua língua materna, os(as) alunos(as) falam a língua materna, a língua materna está presente em todas as práticas sociais da comunidade, inclusive, as escolares. Acreditamos sim que uma escola indígena composta por professores(as) indígenas seja uma forma eficaz de tornar a educação escolar intercultural e bilíngues, mas precisamos salientar que outras formas de organização precisam ser consideradas, a depender das singularidades, especificidades e desejos das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Diante disso, o papel do intérprete nesse meio mostra-se primordial, uma vez que ele é o agenciador e negociador de significados, é quem cruza as fronteiras entre as culturas indígenas e não indígenas, é quem torna o diálogo entre as línguas guarani e português

---

<sup>115</sup>No original: “Language management remains a dream until it is implemented, and its potential for implementation depends in large measure on its congruity to the practices and ideology of the community.”

possível. O intérprete é por excelência um mediador e tradutor cultural. Descritas e analisadas às práticas e ideologias linguísticas desenvolvidas na Tekoá Marangatu, a seção seguinte explora o conceito de tradução cultural desenvolvido por Souza Santos (2010b) e o relaciona ao contexto estudado.

## 4.2 TRADUÇÃO CULTURAL

As discussões apresentadas nas seções anteriores nos levam a um ponto de encontro entre tradução linguística e tradução cultural. Conforme constatamos, a tradução em contextos multiculturais não se limita à tradução linguística, isto é, a tradução não se basta na transposição de códigos linguísticos de uma língua para outra, mas sim na transmutação e/ou reacomodação de signos e significados culturalmente construídos. Bachmann-Medick (2006) pondera que, relacionada à prática antropológica, a tradução cultural pode ser entendida como um processo criativo de tradução que sintetiza e, virtualmente, inventa entidades culturais unificadas. Dessa maneira, a tradução cultural é, em certa medida, construção cultural. Do ponto de vista do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2014) toda tradução interlingual envolve considerações culturais, portanto, a linha entre interlingual e intercultural é no mínimo confusa. Ainda a partir de uma abordagem antropológica pós-colonial, Bachmann-Medick (2006) argumenta que a própria cultura passa a ser vista como um processo de tradução. E, como resultado, a tradução passa a ser um local dinâmico de negociação das diferenças. A tradução, por esse viés, torna-se um problema quando, segundo Bachmann-Medick (2006), outras culturas são ainda mais distorcidas por descrever ideias e concepções dentro de um sistema conceitual ocidental.

Dito isso, conforme pontua o intérprete Xondaro, ainda que parte dos conhecimentos repassados aos alunos na escola sejam da cultura ocidental, há o entendimento de que esses saberes precisam ser ressignificados em relação à cultura guarani, isto é, qual é a visão guarani sobre aquele objeto (ou conteúdo escolar) que está sendo estudado. Os conhecimentos científicos que são ensinados na escola, na língua portuguesa, não devem ser simplesmente transferidos aos(às) estudantes através da língua guarani, nem encarados como verdades absolutas, precisam ser ressignificados e pensados criticamente. Dois exemplos que podem ser trazidos sobre essa ressignificação de conhecimentos foram apontados por Jetyju e Xondaro e serão apresentado a seguir. Para o intérprete Xondaro, interessa que os alunos

conheçam as duas visões de mundo e, ainda, segundo ele, os dois conhecimentos devem ser respeitados, tanto os conhecimentos indígenas quando os conhecimentos dos juruá.

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

O trabalho do intérprete nesse momento é o de realocar o conhecimento de maneira que ele possa fazer sentido dentro dos conhecimentos pré-escolares dos alunos, que foram construídos no cerne da cultura na qual estão inseridos. Pois, embora o objetivo da escola seja o de expandir a bagagem cultural dos alunos, dando-lhes meios de acesso aos conhecimentos historicamente construídos na sociedade (dominante), a escola não deve ignorar aquilo que os alunos já trazem consigo, em vez disso, deve-se utilizar daquilo que os alunos já compreendem sobre o mundo que os rodeia para que os novos conhecimentos sejam alcançados, construindo uma ponte capaz de ligar esses modos de saber.

Conforme Bahadir (2004 *apud* Pinheiro, 2014), do ponto de vista do intérprete não indígena, o intérprete comunitário precisa analisar e refletir sobre determinada cultura para traduzi-la a outra. Por isso, historicamente, os intérpretes de sociedades indígenas precisaram se envolver com as comunidades nas quais atuavam (PINHEIRO, 2014). Silvana Aguiar dos Santos (2006, p. 31), em sua pesquisa sobre os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, afirma que o ato interpretativo requer do profissional “o conhecimento das características específicas de cada língua, isto é, costumes, expressões, culturas, representações sobre as diferentes formas de entender a sociedade, as escolhas das palavras adequadas” etc. Do mesmo modo, mas do ponto de vista do intérprete guarani, Xondaro (entrevista em: 26/09/2019) afirma que não basta pegar o conhecimento e passar de uma língua para outra – embora essa prática seja reconhecida como tradução literal e já tenha sido bastante utilizada ao longo da história da tradução. O conhecimento construído ou transmitido em uma determinada língua-fonte (ou cultura-fonte) precisa receber um tratamento, quer dizer, uma abordagem reflexiva, para ser expresso na chamada língua-meta (ou cultura-meta), de modo que faça sentido, pois “o ato interpretativo não é uma simples transferência linguística, é sim um ato de tradução cultural” (SANTOS, S., 2006, p. 99). Para Crystal (2005), o princípio de



que tudo dito em uma língua precisa ser transposto para outra precisa ser repensado. Conforme o autor, é comum se ter experiências em uma língua sobre as quais não é possível falar em outra. Por esse viés, Pöchhacker (2004, p. 59) ao considerar que “a produção do intérprete deve ser adaptada às necessidades comunicativas do público cultural-alvo”<sup>116</sup> estabelece que “o intérprete é, por definição e necessidade, um mediador cultural.”<sup>117</sup> (PÖCHHACKER, 2004, p. 59)

Desse modo, ambos os saberes precisam ser combinados, comparados ou complementados. Para Delisle e Woodsworth (1998), os tradutores, e portanto os intérpretes, cruzam e esmaecem as fronteiras entre os valores culturais estrangeiros e aqueles de sua própria sociedade. Para os autores, “essas fronteiras são mais fluidas e menos circunscritas do que se pensa.” (DELISLE; WOODSWORTH, 1998, p. 202). Para Boaventura de Sousa Santos (2014), o espaço intermediário que torna a tradução possível é considerado uma zona de contato translacional.

Em geral, as zonas de contato são campos sociais nos quais diferentes mundos da vida cultural se encontram, medeiam, negociam e se chocam. Zonas de contato são, portanto, zonas em que idéias normativas, conhecimentos, formas de poder, universos simbólicos e agências rivais se encontram em condições geralmente desiguais e resistem, rejeitam, assimilam, imitam, traduzem e subvertem uns aos outros, dando origem a constelações culturais híbridas em que a desigualdade das trocas pode ser reforçada ou reduzida.<sup>118</sup> (SANTOS, B., 2014, não paginado).

Mais especificamente sobre a ideia de educação intercultural e bilíngue, para Xondaro, ao contrário do que foi posto ao longo dos anos pelo pensamento abissal<sup>119</sup>, conforme termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2010a) – que caminha em direção a uma sobreposição dos conhecimentos da ciência moderna ocidental em relação aos demais conhecimentos –, parte-se da ideia de que os conhecimentos guarani e não indígenas devem caminhar juntos, um ao lado do outro.

<sup>116</sup>No original: “interpreter’s output must be adapted to the communicative needs of the target-cultural audience”.

<sup>117</sup>No original: “the interpreter is, by definition and necessity, a cultural mediator”.

<sup>118</sup>No original: “In general, contact zones are social fields in which different cultural life worlds meet, mediate, negotiate, and clash. Contact zones are therefore zones in which rival normative ideas, knowledges, power forms, symbolic universes, and agencies meet in usually unequal conditions and resist, reject, assimilate, imitate, translate, and subvert each other, thus giving rise to hybrid cultural constellations in which the inequality of exchanges may be either reinforced or reduced.”

<sup>119</sup>Para Boaventura de Sousa Santos, ao longo de sua grande coletânea sobre as Epistemologias do Sul, o pensamento abissal refere-se ao conjunto de ideias e pensamentos da ciência moderna ocidental, ou do Norte, que dicotomiza, ou divide, a humanidade entre humano e sub-humano, tradicionais e modernos, primitivos e civilizados, conhecimento científico e conhecimento popular.

Como eu tô trabalhando ali com a professora não indígena, ela tá dando a aula lá do jeito que ela estudava antes né, tá repassando, então, eu vou ter que trabalhar tudo elas de novo pra traduzir esses..., o trabalho que ela tá dando. Depois desse daí, qual que é a visão guarani, daí vou ter que estudar de novo na língua guarani, conhecimentos em guarani, depois pra traduzir o trabalho dela, como é a visão daquela guarani que vê, como é que os juruá tão vendo né. Como desses de ciência, de astros né. Tem o mundo, e o sol e a lua. Na visão, nos conhecimentos indígenas, o sol e a lua é pessoa, é gente, é Deus, que tem vida. Entendeu? Mas na visão dos não índio é uma estrela grandão que tá aquecendo essa terra, e a lua é uma pedra que o sol clareia, do sol bate na lua e acende ela e faz luz assim, é uma pedra. Mas só que nos conhecimentos indígenas é pessoa, gente que tem vida, ela que tá dando vida pra nós e é assim. E aí tem que trabalhar tudo isso aí pra repassar né. (XONDARO, 26/09/2019).<sup>120</sup>

Percebe-se que há uma certa disposição do intérprete, nesse contexto, para a reelaboração dos conceitos apresentados pela professora. Não se trata de apenas transpor os conhecimentos de uma língua para a outra, mas, sobretudo, de acionar os conhecimentos da própria cultura para fazer uma espécie de comparação e equiparação entre esses conhecimentos, de modo a encontrar tanto as semelhanças quanto as diferenças existentes entre os saberes de ambas culturas. A interpretação consiste na tarefa de fornecer explicações ou alterar referências do original a fim de superar algumas dificuldades culturais (PÖCHHACKER, 2004). Apesar disso, na perspectiva do pensamento ocidental, ou do Norte, o que se colocou ao longo da história foi um policiamento das fronteiras do conhecimento, que teve como consequência um epistemicídio maciço e uma riqueza imensa de experiências cognitivas desperdiçadas (SANTOS, B., 2010a). Para recuperar algumas dessas experiências, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010a), recorre-se hoje à tradução intercultural. Contudo, faz-se necessário que algumas questões sejam levadas em consideração nesse processo, como:

Que tipos de relacionamentos são possíveis entre os diferentes conhecimentos? Como distinguir incomensurabilidade, contradição, incompatibilidade, e complementariedade? Onde provém a vontade de traduzir? Quem são os tradutores? Como escolher os parceiros e tópicos de tradução? Como formar decisões partilhadas e distingui-las das impostas? Como assegurar que a tradução intercultural não se transforma numa versão renovada do pensamento abissal, numa versão 'suavizada' de imperialismo e colonialismo? (SANTOS, B., 2010a, p. 65)

Ou ainda,

---

<sup>120</sup>Trechos dessa fala já foram apresentados anteriormente (Capítulo 3, seção 3.1.2).

Como podemos identificar a perspectiva dos oprimidos em termos cognitivos? Como podemos traduzir essa perspectiva para outros conhecimentos e linguagens? Na busca por alternativas à dominação e opressão, como podemos distinguir entre alternativas ao sistema de opressão e dominação e alternativas dentro do sistema; mais especificamente, como podemos distinguir entre alternativas ao capitalismo e alternativas dentro do capitalismo? Em suma, como lutar contra as linhas abissais usando instrumentos conceituais e políticos que não as reproduzem? Qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento ou de uma razão cosmopolita subalterna nas lutas sociais e nas instituições educacionais?<sup>121</sup> (SANTOS, B., 2014, não paginado).

Sobre esses questionamentos, Sturge (2009) pondera que muitos debates têm focado nos perigos de, por um lado, um estilo de tradução “orientalizante” associado a representações hierárquicas de outras culturas como primitivas e inferiores à civilização ocidental normativa; e, por outro lado, um estilo “apropriativo” que minimiza a distinção de outras visões de mundo e reivindica a validade universal para aquilo que pode de fato ser considerado categorias domésticas do pensamento. O que se percebe no contexto estudado com relação à mediação que é feita pelo professor intérprete guarani é que a tradução dos conteúdos e conceitos passa pelo crivo do(a) intérprete cultural, conforme apontado anteriormente, de modo que os conhecimentos são recontextualizados dentro da cultura guarani. Outro exemplo que pode ser apresentado com relação a essa recontextualização de significados – se assim podemos chamar – é apontado por Jetyju no que diz respeito à visão guarani sobre a natureza. Conforme o relato, o mundo, a terra em si, é um ser com vida, que assim como os seres humanos possui partes/membros que formam o todo:

Porque na verdade o mundo, o globo, esse globo que a gente tem, o mundo em si, é como se fosse um ser humano também, como nós. Nós temos cabelo, olho, ouvido, dedo, sangue, coração, cérebro, o mundo em si também é isso. Porque Deus colocou assim perfeito, não foi colocado pra o ser humano, ou qualquer indivíduo, estraga ou tirar, extrair de mais, um dia o mundo não vai se sentir bem também, tá começando a adoecer já, e a consequência sempre é maior, e o ser humano não enxerga isso, até o momento. E, então é isso, como a água, a água é o sangue de um planeta, mata é o cabelo, tipo assim vai indo... Mas só que o ser humano tá acabando com isso, e o mundo com o tempo não vai aguentar. O petróleo, gasolina, essas coisas aí tudo extraído? Então o ser humano em si tem que pensar mais também. (JETYJU, 26/09/2019)

---

<sup>121</sup>No original: “How can we identify the perspective of the oppressed in cognitive terms? How can we translate this perspective into other knowledges and languages? In the search for alternatives to domination and oppression, how can we distinguish between alternatives to the system of oppression and domination and alternatives within the system; more specifically, how do we distinguish between alternatives to capitalism and alternatives within capitalism? In sum, how to fight against the abyssal lines using conceptual and political instruments that do not reproduce them? What would be the impact of a postabyssal conception of knowledge or of a subaltern cosmopolitan reason both upon social struggles and upon educational institutions?”

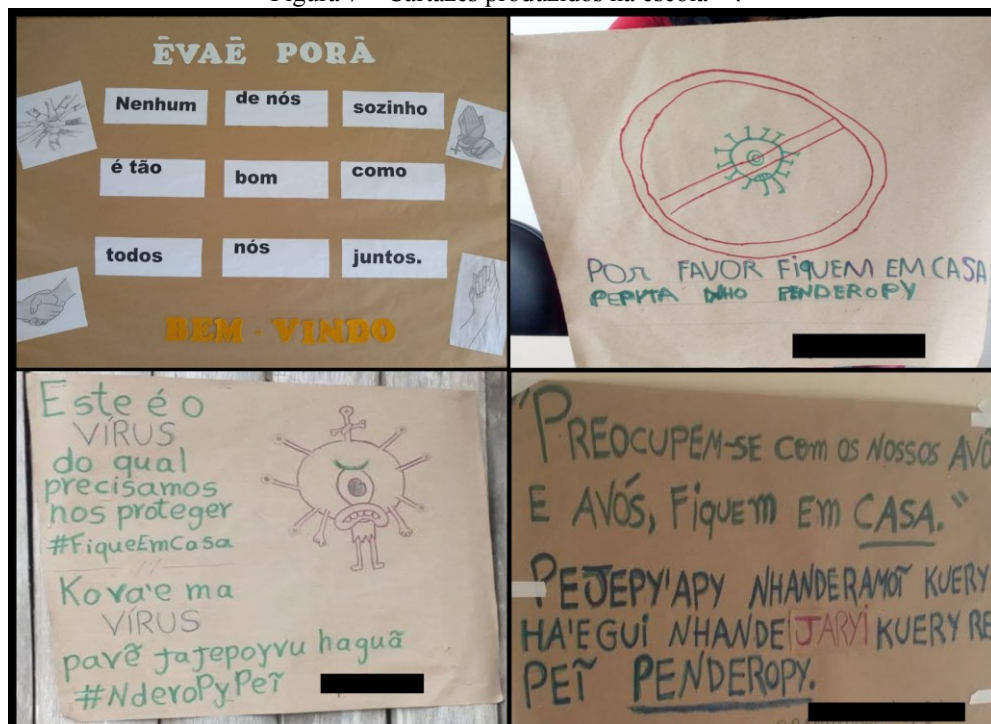
Sendo assim, conforme relatado por Xondaro, anteriormente, a tarefa do intérprete não se limita à tradução do conteúdo transmitido pelo professor em sala de aula, mas de uma reconfiguração desses conhecimentos. De modo que os conhecimentos são avaliados, comparados e complementados aos conhecimentos de mundo da cultura em que os alunos estão inseridos. Essa forma de traduzibilidade que o professor intérprete descreve pode ser caracterizada como um processo de translanguagem que, segundo García e Wei (2014), vai além da troca de código e de tradução, pois envolve engajamento para entender mundos distintos em relação a seus significados, relacionados a regimes metadiscursivos. Para Viveiros de Castro (2018), a tradução cultural não é um processo de indução, isto é, não se trata de encontrar pontos comuns em detrimento das diferenças, nem mesmo um processo de dedução, qual seja, aplicar um princípio de unificação natural à diversidade cultural para determinar ou decretar seu significado *a priori*; mas, trata-se, sobretudo, de perceber a diferença como um princípio e uma condição para a tradução.

Para Blackledge e Creese (2016), a translanguagem vai além da questão de qual língua está, ou deveria estar, em uso. Além disso, em se tratando de estarem em sala de aula, esse processo pode ser considerado translanguagem também pelo fato de os falantes bilíngues atuam em inúmeras formas multimodais – lendo, escrevendo, anotando, discutindo, assinando etc. –, utilizando, muitas vezes, uma língua de entrada e outra de saída, isto é, uma para ler e/ou ouvir e outra para escrever e/ou falar (GARCÍA; WEI, 2014). Além disso, para Sturge (2009), quando as experiências multimodais e mediadas oralmente são retrabalhadas, por exemplo, em um texto escrito, ou o contrário, isso não é simplesmente uma questão de tradução interlingual, ou intersemiótica, mas também uma tradução entre diferentes contextos culturais. Conforme Bachmann-Medick (2006), em se tratando de tradução cultural, a dificuldade é ainda maior quando discursos e práticas orais são transportados para uma forma fixa de escrita, ou vice-versa. Essa prática de translanguagem em que são utilizadas uma língua de entrada e outra de saída – e em modalidades distintas – pôde ser observada diversas vezes durante as aulas. Mas a que mais chamou a atenção foi durante uma das aulas de Arte Guarani que é ministrada por uma professora indígena.

Durante uma pesquisa de campo, os(as) estudantes de uma das turmas da professora percorriam a aldeia observando os tipos de plantas presentes nas mediações da escola. O fato que chamou a atenção foi perceber que enquanto a professora tecia explicações sobre as

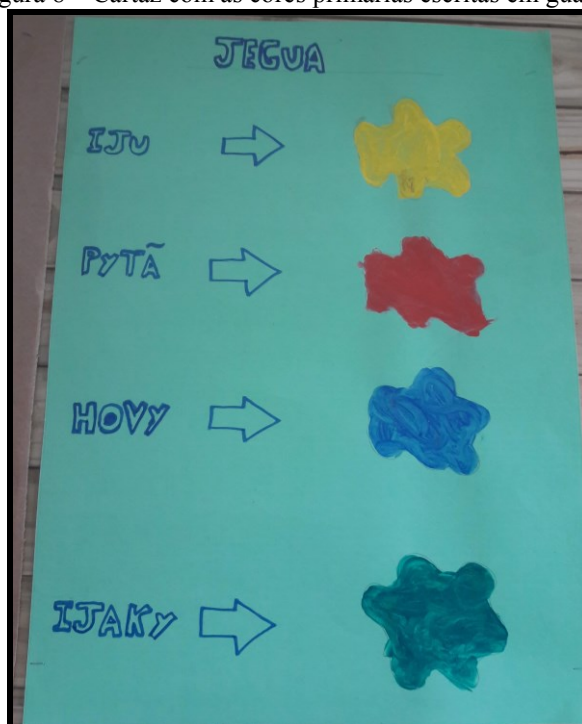
plantas (seus nomes, suas funções medicinais e como as plantas eram utilizadas na confecção de artesanatos) em guarani, os(as) estudantes faziam anotações no caderno em português (Diário de campo 29/08/2019). Essa observação com relação à língua utilizada oralmente nas explicações da professora e à língua utilizada para fazer anotações no caderno pode caracterizar uma diferenciação entre essas línguas com relação aos seus usos e a suas funções na vida dos estudantes. Ao passo que a língua guarani é utilizada predominantemente nas práticas cotidianas orais da comunidade, como na transmissão dos conhecimentos próprios da cultura, como é o caso da confecção de artesanatos e de utensílios de diversas naturezas (atualmente também utilizados como uma fonte de renda); a língua portuguesa serve, preponderantemente, como língua de instrução, utilizada, majoritariamente, na escola, em práticas de leitura e de escrita, é a língua que os estudantes veem, costumeiramente, representada dos livros didáticos.

Outro exemplo que pode ser mencionado, que envolve práticas de translinguagem, refere-se aos trabalhos desenvolvidos na escola que compreendem a confecção de cartazes, em que diferentes linguagens são utilizadas – verbal, visual, escrita, oral (no momento da montagem) etc. – e nos quais as palavras e frases que os compõem aparecem, normalmente, nas duas línguas – guarani e português (Figura 7). Como tal, em uma aula sobre as cores primárias, em uma das turmas das séries iniciais, em que os(as) estudantes eram instruídos a pintar uma cartolina para montar um cartaz (Figura 8), utilizando as referidas cores, a professora juntamente com o professor intérprete da turma nomeavam as cores em português e em guarani para que, na sequência, os(as) alunos(as) identificassem as cores indicadas e pudessem pintar a cartolina (Diário de campo 28/09/2019). Em uma outra atividade que envolvia, além das cores, números e problemas matemáticos, nessa mesma turma, no momento de os alunos nomearem as cores, a professora apontava para cada uma delas e esperava a resposta dos alunos, reiterando que eles deveriam responder em português e em guarani. No momento de dizer os nomes em guarani quem fazia as intervenções era o professor intérprete (Diário de campo 28/09/2019).

Figura 7 – Cartazes produzidos na escola<sup>122</sup>.

Fonte: Arquivo da escola.

Figura 8 – Cartaz com as cores primárias escritas em guarani



Fonte: Arquivo da autora.

<sup>122</sup>O cartaz de boas-vindas reproduzido na imagem foi confeccionado por Papá que é coordenador pedagógico na escola e, quando necessário, também desempenha a função de intérprete, como nos momentos de aulas não presenciais. Os demais cartazes sobre a Covid-19 foram confeccionados por alguns estudantes.

Conforme Martin-Jones, Blackledge e Creese (2012, p. 10), a translanguagem se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais falantes multilíngues se envolvem, à medida que utilizam os recursos disponíveis em seus repertórios linguísticos. Contudo, a translanguagem não inclui apenas o “uso da língua em contextos multilíngues”, pois não mantém seu foco na linguagem em si, mas sim torna aparente que não há fronteiras bem definidas entre as línguas utilizadas na comunicação. Conforme Makoni e Pennycook (2015), as línguas, assim como as fronteiras que existem entre elas, são construções discursivas, que foram inventadas através de processos de nomeação e de classificação. Para Pennycook e Makoni (2020), uma compreensão reformulada do multiculturalismo em termos de vitalidade torna possível avançar nas questões de escolha entre uma ou outra língua de instrução e, em vez disso, considerar a possibilidade de um conjunto mais dinâmico de línguas disponíveis na educação. Além disso, embora a língua seja o elemento de maior destaque em se tratando da prática interpretativa, o trabalho de tradução “depende também de formas de comunicação não linguísticas e paralinguísticas, linguagem corporal, gestos, risos, expressões faciais, silêncios, a organização e a arquitetura do espaço, a gestão do tempo e do ritmo, e assim por diante.”<sup>123</sup> (SANTOS, B., 2014, não paginado).

Ainda com relação à prática interpretativa descrita pelo professor intérprete anteriormente, quando ele menciona o fato de que o conhecimento passado pela professora precisa ser estudado novamente em guarani para depois ser repassado para os(as) alunos(as) conforme os conhecimentos guarani, essa prática acontece, na maioria das vezes, de forma espontânea, pois esses são conhecimentos de domínio do intérprete, que está imerso em ambas as culturas. Quando Xondaro menciona essa prática – embora, acredite-se que muitas vezes possa haver um momento em que os(as) professores(as) intérpretes ou professores indígenas em geral se debruçam sobre os conhecimentos da cultura ocidental para ressignificá-los em guarani –, o que se observa é uma instantaneidade na “tradução” dos conteúdos passados pelos(as) professores(as) não indígenas em sala de aula, de modo que, durante a explicação de um conteúdo ou de uma atividade, o(a) intérprete, em sala de aula, ao se deparar com um(a) aluno(a) que não consegue compreender ou interpretar por conta própria aquilo que o(a) professor(a) não indígena apresenta, utilizando seus recursos linguísticos e

---

<sup>123</sup>No original: “depends as well upon nonlinguistic and paralinguistic forms of communication, body language, gestures, laughter, facial expressions, silences, the organization and architecture of space, the management of time and rhythm, and so on.”

metalinguísticos, é capaz de retextualizar o objeto em estudo na língua guarani de modo que o(a/s) aluno(a/s) possa(m) compreender.

Essa prática de ressignificação já era percebida nos contextos coloniais, por exemplo, no estudo feito por Severo e Queriquelli (2012), em que se destaca o hibridismo religioso, linguístico e discursivo que surge através dos contatos entre as diferentes culturas. Segundo os autores, os discursos religiosos ao circularem no interior de línguas indígenas não foram apropriados passivamente, mas ressignificados de acordo com o universo cultural de cada povo. Silva-Reis e Bagno (2018) acrescentam que ao traduzir um conceito como “Deus” ou “demônio” para uma língua indígena o que acontece é a criação de novas entidades metafísicas, pois estes recebem elementos próprios da cosmologia e mitologia indígenas. Mais complexa ainda se torna a introdução desses conceitos a culturas que sequer tinham ou têm em suas visões de mundo entidades equivalentes àquelas apresentadas pelos colonizadores. Delisle e Woodsworth (1998) pontuam que o ato da tradução em si passou a ser um método a mais, entre outros, para a criação de novos valores e, portanto, para a criação de novas formas de ver e de imaginar o mundo. Não tanto importava o que a tradução de certos conhecimentos causaria nas diversas populações, os apagamentos culturais e as formas de invisibilização de conhecimentos próprios, importava que os saberes da cultura hegemônica fossem transpassados para os povos “culturalmente inferiores”. Segundo Costa (2014, p. 51), “claramente, havia a intensão de substituição do discurso nativo pelo discurso eurocêntrico.”

Retomando ainda o conceito de translanguagem, segundo García e Wei (2014), tal estratégia quando utilizada nas escolas não apenas cria a possibilidade de que estudantes bilíngues usem todo o seu repertório linguístico e semiótico para dar sentido, mas também que os(as) professores(as) “aceitem isso” como uma prática pedagógica legítima. Para os autores, a translanguagem, como um processo socioeducativo, permite que os alunos construam e modifiquem constantemente suas identidades e valores socioculturais, à medida que respondem a suas condições históricas de forma crítica e criativa.

A criatividade é a capacidade de escolher entre seguir e desrespeitar as regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem. É sobre empurrar e quebrar as fronteiras entre o antigo e o novo, o convencional e o original e o aceitável e o desafiador. Criticidade refere-se à capacidade de usar as evidências disponíveis de forma adequada, sistemática e perspicaz para informar visões consideradas de fenômenos culturais, sociais, políticos e linguísticos, questionar e problematizar a sabedoria recebida e expressar visões de forma adequada por meio de respostas fundamentadas às situações. Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados: não se



pode empurrar ou quebrar limites sem ser crítico; e a melhor expressão de sua criticidade é sua criatividade.<sup>124</sup> (GARCÍA; WEI, 2014, p. 67).

A translanguagem possibilita que os alunos contestem as ideologias: “uma única língua” ou “uma língua de cada vez” de salas de aula tradicionais. Isso significa que, no contexto da sala de aula em que se permite a utilização de duas línguas, e não apenas da língua hegemônica, os alunos são capazes de desenvolver suas capacidades críticas em relação a construções históricas tidas como as únicas legitimadas a estarem presentes nas salas de aula (GARCÍA; WEI, 2014). Boaventura de Sousa Santos (2014) enfatiza que as zonas de contato geradas pela tradução intercultural são espaços-tempos de mediação e de negociação e que a tradução reduz a desigualdade das relações translacionais.

Os alunos desenvolvem, assim, seus sentidos críticos e criativos, relacionando o aprendizado transmitido pela escola a seu contexto social e fazendo reflexões acerca do “estado natural das coisas”. Conforme aponta Paulo Freire (1997), essa conscientização construída em sala de aula, que vai além do ensino de conteúdos, torna a prática educativa uma ação política. Essa formação crítica e a possibilidade de escolha entre uma ou outra língua é apontada por Xondaro que também já foi aluno da Tekoá Marangatu:

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

Para García e Wei (2014, p. 68), a translanguagem na educação incentiva performances bilíngues e, ao fazer isso, permitem que os alunos se movam simultaneamente ao longo do *continuum* de duas línguas socialmente construídas, de acordo com os padrões da comunidade e do lar, bem como os da escola. Assim é possível conhecer o que é de fora, que

---

<sup>124</sup>No original: ““creativity is the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behavior, including the use of language. It is about pushing and breaking the boundaries between the old and the new, the conventional and the original and the acceptable and the challenging. Criticality refers to the ability to use available evidence appropriately, systematically and insightfully to inform considered views of cultural, social, political and linguistic phenomena, to question and problematize received wisdom, and to express views adequately through reasoned responses to situations. These two concepts are intrinsically linked: one cannot push or break boundaries without being critical; and the best expression of one’s criticality is one’s creativity.” (GARCÍA E WEI, 2014).

é apresentado pela escola, ao mesmo tempo em que se valoriza o que é local. Para Sturge (2009, p. 69), com base em Wolf (2002), a tradução não é uma simples troca de conjuntos de palavras, “mas um processo de mistura e contaminação mútua”<sup>125</sup>; também não se trata de “um movimento da ‘fonte’ para o ‘alvo’, mas localizado em um ‘terceiro espaço’ além de ambos”<sup>126</sup> (WOLF, 2002 *apud* STURGE, 2009, p. 69), de modo que os conflitos decorrentes da diferença cultural e os diferentes discursos sociais envolvidos nesses conflitos sejam negociados. A tradução envolve, sobretudo, adaptação e mudança (STURGE, 2009). “A tradução cultural, nesse sentido, oferece uma dissolução de algumas categorias-chave de estudos de tradução: a noção de culturas linguísticas separadas entre ‘origem’ e ‘alvo’ e, de fato, modelos binários ou dualísticos em geral.”<sup>127</sup> (STURGE, 2009, p. 69). Conforme Bachmann-Medick (2006, p. 39), “O ‘compromisso da tradução’ seria então algo semelhante à negociação cultural ou à transformação cultural.”<sup>128</sup>. Para Toury (1995, p. 27), “as atividades de tradução e seus produtos não só podem como causam mudanças na cultura *alvo*.”<sup>129</sup>

#### 4.2.1 Tradução interlingual e tradução intercultural: duas faces da mesma moeda?

Sendo a tradução cultural considerada uma atividade mais ampla com relação à tradução interlingual, Dols e Calafat (2020), ao analisar as semelhanças e disparidades de seus domínios, argumentam que o uso de um termo alternativo poderia evitar o aparecimento de injustificadas resistências. Com isso, os autores pontuam que outras expressões já teriam sido propostas para se referir a essa atividade mais ampla, de modo que a tradução ganharia lugar como um subconjunto dentro deles. Dos termos utilizados, os autores apontam alguns que, inclusive, já suscitaram nas análises apresentadas nesta dissertação, como: transferência e mediação. Contudo, tendo em vista os dados de fala apresentados ao longo desta dissertação, não nos parece viável fazer uma separação entre tradução interlingual e tradução intercultural no contexto que aqui se apresenta, pois, conforme foi possível observar ao longo das discussões propostas, o que ocorre é a sobreposição entre o que seria considerado tradução

<sup>125</sup>No original: “but a process of mixing and mutual contamination”.

<sup>126</sup>No original: “a movement from ‘source’ to ‘target’ but located in a ‘third space’ beyond both”.

<sup>127</sup>No original: “Cultural translation in this sense offers a dissolution of some key categories of translation studies: the notion of separate ‘source’ and ‘target’ language-cultures and indeed binary or dualistic models in general.”

<sup>128</sup>No original: “The ‘commitment of translation’ would then be something akin to cultural negotiation or cultural transformation.”

<sup>129</sup>No original: “translation activities and their products not only can, but do cause changes in the *target* culture.”

interlingual e tradução cultural. Isso porque, ao passo que a tradução ocorre entre as línguas guarani e português, a tradução também opera no sentido de ajustar, complementar, acrescentar e até mesmo excluir elementos de uma cultura para ajustar-se ou complementar a outra. Nesse sentido, o que ocorre é um alargamento do conceito de tradução, que não se limita à língua.

Para Viveiros de Castro (2018), contudo, baseado em sua teoria do perspectivismo, a tradução não corresponde à busca por sinônimos para as representações que outras espécies de sujeito usam para falar da mesma coisa, mas sim de “evitar perder de vista a diferença escondida dentro de ‘homônimos’ equivocais entre nossa língua e a língua de outras espécies, já que nós e eles nunca estamos falando das mesmas coisas.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 252). Para o autor, não se trata de visões de mundo distintas, mas de mundos distintos em si mesmos. Por isso, o autor considera que traduzir é sempre trair: “Uma boa tradução é uma que permite que os conceitos alienígenas deformem e subvertam a caixa de ferramentas conceitual do tradutor para que o *intentio* da língua original possa ser expresso dentro da língua nova.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 250). Tal perspectiva conduziria, segundo o autor, a consideração ameríndia de que existe uma unidade espiritual entre os seres e as coisas e uma diversidade corpórea entre esses elementos – isto é, uma “cultura”, múltiplas “naturezas” –, diferentemente do pensamento multiculturalista moderno e antropológico que se fundamenta na unidade da natureza e na pluralidade de culturas. Ademais, Viveiros de Castro (2018) considera o ato de traduzir um potencializador da equivocação, isto é, um alargador das diferenças. Para o autor a equivocação não impede a relação entre mundos distintos, ao contrário, é algo que funda e impulsiona as relações. Traduzir é, sobretudo, presumir que as diferenças existem e comunicar através delas.

O que tudo a ciência tá estudando, nós sabemos também, mas só que a gente não tem essa de ver o bichinho, ou alguma coisinha que tá ali pra tá fazendo alguma coisa, como por exemplo uma doença né, os juruá já consegue ver, mas o guarani não consegue ver aquele que tem ali que tá destruindo, mas sabe que tipo que é. [...] E como a chuva né, aquele trovoadas e raios tal, então aquele, os conhecimentos na visão do guarani são Deus que tá fazendo isso, é o Deus que está andando ali em cima da nuvens, mas só que os juruá já vê que é o vento forte se batia e faz aquele fâisca né, como se fosse uma pressão, né, um negócio ali, e foi estudado e foi comprovado, é daquele jeito. Mas só que não consegue ver o Deus, o que tá ali. Isso nunca vai ser visto por nós se a gente não acreditar. Só se a gente acredita mesmo. É o que o Jesus<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup>Jesus, na visão dos guarani, é comparado ou igualado ao filho de Nhanderu Tupã, ambos são divindades na cultura guarani e teriam sido os primeiros seres humanos a viverem na terra. Tupã é reconhecido como um

falou, aquele que acredita é que conseguirá chegar no reino de Deus né. [...] \*\*\* A natureza faz isso, se faz, mas sem o Deus não ia acontecer todo percurso né. Como a árvore, o mar, mato, a água, tudo tem vida, até a pedra tem vida, mas só que na visão do juruá já não é vivo. Pra nós já tem vida. (XONDARO, 25/10/2019).

Masolo (2010), com base em Helen Verran (2001), aponta que não só os métodos culturalmente familiares para se chegar a conceitos básicos de conhecimento do mundo não são reconhecidos, como os modelos ocidentais específicos têm sido privilegiados em relação aos outros, ao serem tratados como essência da racionalidade. Ainda com relação ao perspectivismo, Viveiros de Castro (2018) observa que enquanto para o etnocentrismo europeu do século XVI o que definia os indígenas como humanos ou não humanos era se eles possuíam almas; para o etnocentrismo ameríndio o que definia os europeus como humanos ou não humanos era se eles possuíam corpos. Ou seja, enquanto o perspectivismo indígena situava as diferenças cruciais entre a diversidade de sujeitos no plano do corpo (seriam os europeus humanos ou espíritos?); os europeus buscavam as diferenças na presença ou ausência de alma (seriam os indígenas humanos ou animais?) (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Para Viveiros de Castro (2018, p. 253) “Os europeus nunca duvidaram que os indígenas possuíam corpos. Afinal, os animais os têm também. Do outro lado, os indígenas jamais duvidaram que os europeus possuíam almas. Animais e espíritos também as têm.”. Finalmente, para o autor, uma equivocação não é apenas uma falha em compreender, “mas uma falha em compreender que compreensões não são necessariamente as mesmas, e que elas não estão relacionadas a modos imaginários de ‘ver o mundo’ mas aos mundos distintos que são vistos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 255). Mesmo quando mal-entendidos são transformados em entendimentos, tais compreensões persistem em não serem as mesmas (VIVEIROS DE CASTRO, 2018).

Para Butler (2000 *apud* DOLS; CALAFAT, 2020), a tarefa do tradutor pós-colonial é justamente trazer à tona a não convergência dos discursos. Ou, ainda, reconhecer que certas ideias e formas são intraduzíveis (BALIBAR, 2004 *apud* DOLS; CALAFAT, 2020). Nesse sentido, Sturge (2009) avalia que uma abordagem mais ampla da tradução na sua relação com

---

Nhanderu, isto é, um Deus, e Jesus seria o filho que ele encaminhou para a terra, por isso, segundo Xondaro (entrevista em: 26/09/2019), os não indígenas só conhecem um Deus, porque esse Deus enviou seu filho para a terra. Mas na visão guarani existem outros deuses, todos chamados de Nhanderu. Essas divindades deram vida aos seres humanos e a todas as criaturas e plantas da terra, inclusive, aos lagos, rios, pedras e a todos os espíritos que vivem na natureza. Esses primeiros seres humanos, os deuses, são imortais e cuidam da vida de todos na terra. (XONDARO, 26/09/2019). Em suma, Nhanderu é como os Guarani chamam Deus e como eles explicam a existência de Nhanderu para que os não Guarani compreendam.

as culturas não exclui o significado de “tradução” como uma prática interlingual, o que ocorre é um interesse em sentidos mais amplos de tradução do que apenas o movimento da língua-fonte para a língua-alvo. Além de que, ainda segundo Dols e Calafat (2020, p. 99), “a tradução é regulada por normas sociais, o que significa que, como construção social e cultural, a noção de tradução ‘aceitável’ e ‘correta’ não está gravada na pedra.”<sup>131</sup> Um dos pontos principais de contraste entre os dois tipos de tradução, interlingual e (inter)cultural, está em que a tradução cultural poderia ser percebida, e até mesmo criticada, como “política”, enquanto a tradução “adequada”, aquela que está de acordo com as normas dominantes, é neutra, apolítica, fiel e invisível quando bem feita (DOLS; CALAFAT, 2020), podendo ser equiparada à tradução literal referida anteriormente.

Dols e Calafat (2020) baseados em Butler afirmam que a tradução não é intrinsecamente emancipatória, pois pode funcionar, assim como já funcionou no passado, como promotora de objetivos da expansão colonial, quando utilizada para implantar valores dominantes na linguagem dos subordinados. Sem “um esforço consciente e um compromisso político por parte do tradutor, a tradução pode ser um veículo de dominação e opressão, colonial ou não.”<sup>132</sup> (DOLS; CALAFAT, 2020, p. 100). Um dos riscos eminentes da tradução cultural decorre de que tudo se torne uma adaptação ao idioma dominante do capitalismo ocidental, destruindo assim as diferenças ou relegando-as às margens da sociedade global (BACHMANN-MEDICK, 2006; STURGE, 2009). Para Boaventura de Sousa Santos (2014, não paginado), a “tradução intercultural é a alternativa tanto ao universalismo abstrato que fundamenta as teorias gerais centradas no Ocidente quanto à ideia de incomensurabilidade entre culturas”. Outrossim, a parcialidade envolvida em qualquer tradução e as inevitáveis escolhas em sua elaboração não são falhas, mas sim condições necessárias do ato de traduzir (GENTZLER; TYMOCZKO, 2002, *apud* DOLS; CALAFAT; 2020).

Dols e Calafat (2020) defendem que “Em vez de acatar cegamente as normas – por exemplo, a insistência na pureza e integridade da língua-alvo – todo tradutor deve contemplar a possibilidade de uma ética da impureza, especialmente quando agir de outra forma arriscaria

---

<sup>131</sup>No original: “translation is regulated by social norms, which means that, as a social and cultural construct, the notion of ‘acceptable’ or ‘correct’ translation is not set in stone.”

<sup>132</sup>No original: “a conscious effort and a political commitment on the part of the translator, translation can be a vehicle for domination and oppression, colonial or otherwise.”

contribuir para a opressão dos que não têm voz”<sup>133</sup>. Por fim, segundo a teoria do perspectivismo de Viveiros de Castro (2018), a tradução é uma operação de diferenciação, que conecta discursos à medida que eles não dizem a mesma coisa, à medida que apontam para exterioridades discordantes, para além dos homônimos equivocais entre eles. Para o autor “a diferença é, portanto, uma condição da significação e não um impeditivo.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 262). Na seção seguinte, passamos a discutir a tradução através de dois pontos, talvez, distintos, mas não necessariamente excludentes: a tradução enquanto uma aliada à ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos; e a tradução como possibilidade para uma economia de saberes, isto é, enquanto uma ferramenta de resistência, necessária para a manutenção e a preservação de determinados conhecimentos.

#### 4.2.2 Tradução, ecologia e economia de saberes

A ecologia de saberes, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos, considera a multiplicidade de conhecimentos culturalmente construídos e transmitidos por diferentes grupos socioculturais em uma copresença e equivalência, isto é, os múltiplos saberes existentes nas mais diversas sociedades, seguindo uma epistemologia que se diz pós-abissal, confronta a lógica da monocultura do conhecimento científico e do rigor ao identificar outros saberes e outros critérios de rigor e de validade (SANTOS, B., 2014). Conforme o autor, é uma “ecologia” porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo a ciência moderna um deles) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem que sua autonomia seja comprometida. Em se tratando do pensamento pós-abissal, na visão do autor, este parte da ideia de que “a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, B., 2010a, p. 51). O pensamento pós-abissal envolve uma ruptura com as formas ocidentais modernas de pensamento e de ação (SANTOS, B., 2010a). Além disso, possui como premissa a ideia da diversidade epistemológica, ou, ainda, a renúncia de qualquer epistemologia geral. O que se busca é uma “epistemologia geral residual” ou “negativa”: “uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, B., 2010a, p. 55).

---

<sup>133</sup>No original: “Instead of blindly abiding by the norms – for instance, the insistence on the purity and integrity of the target language – every translator should contemplate the possibility of an ethics of impurity, especially when to do otherwise would risk contributing to the oppression of the voiceless”

Segundo relatos dos entrevistados, a escola nem sempre foi bem aceita pelos Guarani, inclusive, pelas lideranças e pelos fundadores da Tekoá Marangatu. Apenas recentemente a escola passou a ser considerada pelo grupo. Sendo assim, quando as famílias se mudaram para a localidade Cachoeira dos Inácios em Imaruí, uma unidade foi instalada dentro da comunidade. Quando questiona sobre sua preocupação com a introdução da escola na aldeia e sua relação com a educação dos mais jovens e o consequente afastamento dos ensinamentos guarani, Xejaryi esclarece<sup>134</sup>:

A preocupação dela é que, duas coisas que ela tem né..., porque ela falou que na decisão de receber a escola dentro da aldeia, que ela com o marido dela fundaram né..., é ter, primeiro momento que entrou na cabeça delas que pra aceitar a escola é porque tendo, pensa que através dessa escola que pudesse os alunos aprender e interagir com o branco né, conhecer e tentar e conseguir dialogar com as pessoas pra representar a aldeia ou a nação indígena, pra ter uma defesa bom, né, pra sempre tá defendendo a aldeia, e isso é a primeira preocupação dela que tem né, primeiro, primeira preocupação é isso. E quer que os alunos vê esse ponto e chegar nesse ponto, a vontade dela. E outra preocupação dela é de os alunos aprender, conhecer os conhecimentos dos branco e acabar pega a estrada e vai embora, e não retorna né, aí tem essa segunda preocupação dela. Porque... mas mesmo assim ela tá falando que, como ela, não vai ter toda força pra tá segurando, mas é... um ou dois, alguma dos netos dela vai ter que sair. Talvez isso acontece né, tá propondo antes de acontecer. Daí ela falou que se isso não valer a pena de segurar os neto aqui dentro da aldeia através, depois de todo estudo que teve, que se faça bom aproveitamento né, não vai tentar segurar mais do máximo que pode, que se decidir de sair pra fora, que pode sair, mas aquele que quer ficar, também pode ficar, como ela falou. Mas tem a esperança que eles tem é isso né, aprender a língua portuguesa e tentar defender, conversar, falar e apresentar qual é a visão do povos indígenas guarani, qual é o pensamento disso né, qual o entendimento por parte da natureza, de várias coisas que os branco precisam aprender né. Isso que é a preocupação dela. (XEJARYI, 25/10/2019).

Pelas palavras de Xejaryi é possível perceber a tradução cultural, ou intercultural, como uma forma de diálogo entre o mundo indígena, guarani, e o mundo não indígena. Apesar das preocupações de Xejaryi com relação à escola, há o entendimento de que com a aprendizagem da língua portuguesa e, portanto, dos conhecimentos não indígena é possível que os guarani transmitam para os juruá suas próprias visões de mundo e tudo aquilo que os brancos ainda precisam aprender com os indígenas, em uma troca recíproca. Para Boaventura de Sousa Santos (2014), a tradução intercultural envolve o compartilhamento não só de significados mas também de paixões, sentimentos e emoções. A escola não foi aceita na comunidade apenas para que os Guarani aprendessem a língua e o conhecimentos dos não indígenas, mas também para que os Guarani pudessem ensinar sua língua e seus conhecimentos para os juruá. A aprendizagem da língua e da cultura dos não indígenas, nesse

---

<sup>134</sup>Reforçamos que as falas apresentadas como sendo de Xejaryi foram interpretadas por Xondaro.

sentido, por meio da tradução, não se interessa em absorver ou em aceitar os conhecimentos e a língua dos juruá como verdades absolutas ou como melhores do que a língua e os conhecimentos guarani, como defendido anteriormente, mas de apreender os conhecimentos dos juruá para poder também ensinar aos juruá seus conhecimentos sobre o mundo e seus valores. Para Costa (2014, p. 51), “o desconhecimento do discurso do outro representa perda de espaços para novos discursos.”. Por isso, para a comunidade é importante conhecer não apenas a língua do outro, mas também sua maneira de ver o mundo, seu discurso e sua retórica. Desse modo, é possível estender sua própria discursividade ao outro.

Contudo, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010a), as profundas diferenças entre saberes trazem à tona a questão da incomensurabilidade, um argumento utilizado pela epistemologia abissal para descreditar a possibilidade de uma ecologia dos saberes. Conquanto, “Tudo depende do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural. Através da tradução, torna-se possível identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis.” (SANTOS, B., 2010a, p. 62). A incomensurabilidade pode ser observada quando os entrevistados afirmam que falta respeito por parte dos não indígenas com relação aos seus conhecimentos e sua maneira de viver e de encarar o mundo, tanto no tocante à ciência ocidental quanto por parte do senso comum, que reflete o pensamento abissal da ciência moderna e seus discursos de verdade (FOUCAULT, 1984). Uma forma de superar essa falta de entendimento dos não indígenas com relação ao modo de vida guarani, é, segundo Xejaryi (entrevista em: 25/10/2019): “conversar, falar e apresentar qual é a visão do povos indígenas guarani, qual é o pensamento disso né, qual o entendimento por parte da natureza, de várias coisas que os branco precisam aprender né [...]”. Dessa maneira, é possível também, resistir, conforme apontado pelos entrevistados, resistir ao pensamento abissal.

Um outro modo de utilizar a tradução como forma de resistência é não cedendo totalmente à transposição dos conhecimentos culturalmente construídos e transmitidos entre as gerações ao pensamento abissal mesmo com intenções pós-abissais, pois o pensamento abissal, muitas vezes, utiliza-se, de conhecimentos outros para alimentar seu próprio núcleo opressor. Por isso, defendemos aqui uma “economia de saberes”. Ou seja, a possibilidade de não abertura definitiva ao pensamento ocidental até que este esteja preparado para considerar as ideias, os valores e os saberes do Sul enquanto unidades legítimas e autônomas. Economia aqui não está relacionada, portanto, ao sentido capitalista ocidental de acúmulo de bens, mas



ao comedimento e controle de determinados conhecimentos, compreendidos como bens imateriais – para utilizarmos um termo empregado pela Organização das Nações Unidas (ONU), ainda que externados em diversas formas de materialidades. Nesse sentido também, Foucault (1984), em seu ensaio intitulado *Porque estudar o poder: a questão do sujeito*, faz uso do termo “economia” para pensar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder. Conforme relatado por Papá, ainda existe grande resistência por parte dos mais velhos quando se trata de transmitir os conhecimentos da cultura guarani para os não indígenas:

Os mais velhos, o meu tio, minha mãe, eles, assim, a gente pode tá assim... falar um pouco, quando vocês tem pergunta, quer saber, mas só que os mais velhos assim não permite que a gente fale tudo, explica tudo mesmo não permite. Aí a gente fala um pouco mas sempre guarda um pouco assim. (PAPÁ, 24/10/2019).

Essa arte de preservar os conhecimentos dentro da própria cultura fez com que ao longo do tempo os Guarani mantivessem e perpetuassem seus saberes milenares entre as gerações Guarani. Conforme Crystal (2005), a tradução não deve ser guiada por um paradigma de “traduzir tudo”, mas sim por um paradigma pragmático em que se considere traduzir quando for útil fazê-lo. Conforme relatado por Jetyju, a estratégia utilizada pelos Guarani para não entrar em conflito com os não indígenas sempre foi recuar:

Os mais velhos sempre se preocupam nessa parte da língua que é nosso, e o guarani mantém ainda a língua cem por cento, e o guarani resistiu mais porque o guarani já era bem calmo e inteligente. Tanto é que os outros povos que era aqui no litoral, a maioria vive no litoral, porque antigamente era mais perigo lá no centro, como agora lá pro Oeste assim, lá pro lado. Aí sempre vivia no litoral o povo indígena, mas só que a partir do momento que os não indígenas chegam aqui no Brasil, o povo indígena que é Tupi Guarani, é tronco, muitas pessoas fala que a gente é..., até entre nós né falamos, eu falo por mim, aqui que a gente foi inteligente e calmo, tanto é que as outras pessoas não queria sair, e por isso que tiveram conflito. [...] enquanto isso, Guarani, que é do Tupi Guarani, já se recuava, já subiu essa Serra aí, já foi pra lá. Porque até esse tempo não tinha Paraguai, Uruguai, Argentina, não tinha nada, era única só, era Pindorama o Brasil inteiro. Pindó é o palmeira, como o Brasil tinha muito, os povos indígenas chamaram Pindorama, não era Brasil, pra nós é Pindorama, continua sendo mas só que a gente nem fala. [...] Aí o Guarani já se recuava, foi embora, foi pro mato, vai embora. Aí por isso que muitos foram extinto, morreram, alguns se mantém até agora também, mas só que o Guarani é por isso que resistiu, por que Guarani é mais quietinho, mais tímido, sei lá. Aí foi embora. Aí, mas com o passar do tempo, século, sei lá, tempão, aí o pessoal voltou de novo. (JETYJU, 26/09/2019).

Conforme descrito por Jetyju acima, os povos Guarani conseguiram manter por muito tempo seu modo de vida e sua formação cultural porque sempre que os invasores tentavam se aproximar eles recuavam. Ao perceber que os portugueses não tinham interesse

em ouvir os povos indígenas, mas sim em impor suas forma de vida e suas regras, eles decidiram que a maneira que eles tinham para continuar vivendo do seu jeito era ir para longe dos invasores. Desse modo, conseguiram, ao longo do tempo, manter sua língua e sua cultura. Para Cronin (2003), o papel da tradução no processo de empobrecimento linguístico, em que a cada duas semana um língua morre em algum lugar do mundo, é profundamente ambíguo. Nesse sentido, o autor considera que “A tradução é predadora e distribuidora, inimiga e amiga.”<sup>135</sup> (CRONIN, 2003, p. 142). Cronin (2003) defende que, no contexto da globalização, os benefícios da tradução serão acumulados apenas se concebidos a partir de uma ecologia da tradução que controle os falantes e tradutores de línguas minoritárias com relação a: o que, quando e como os textos podem ser traduzidos para dentro e para fora de suas línguas. Isto é, um controle cultural a partir de dentro, em que a comunidade toma decisões que salvaguardam seus valores culturais, incluindo, língua, costumes, conhecimentos, crenças e estilos de vida. Para o autor, esse controle deve ser visto como um empoderamento, e não como uma restrição. A tradução em um mundo globalizado tem o potencial de fortalecer a localização (cultural) das comunidades de fala (CRONIN, 2003).

Outro ponto central para uma ecologia da tradução, segundo Cronin (2003), refere-se a direcionalidade, para o autor, nenhuma tradução pode ser unidirecional, por mais nobre que sejam as intenções: “As línguas não funcionam apenas para nos dar informações sobre onde vivemos, mas também sobre coisas que acontecem onde não vivemos.”<sup>136</sup> (CRONIN, 2003, p. 169). Um dilema enfrentado muitas vezes por falantes de línguas minoritárias que não possuem proficiência em uma língua majoritária é a marginalização do acesso a conhecimentos e informações relativas a assuntos regionais, nacionais e até mesmo internacionais (BATIBO, 2001 *apud* CRONIN, 2003). Essa situação impossibilita que os falantes de línguas minoritárias participem e tomem decisões relacionadas a assuntos das esferas regionais, nacionais ou internacionais. Desse modo, “Disponibilizar conhecimento e informação em línguas minoritárias não é apenas uma forma eficaz de estender o alcance e a utilidade das línguas em questão, mas também permite que o regional, o nacional e o global

---

<sup>135</sup>No original: “Translation is both predator and deliverer, enemy and friend.”

<sup>136</sup>No original: “Languages not only function to give us information about where we live, they also tell us about things taking place where we do not live.”

sejam tornados locais de uma forma politicamente capacitada [...]”<sup>137</sup> e possibilita que os sujeitos recuperem o controle sobre seus destinos políticos, econômicos e culturais (CRONIN, 2003, p. 169). Boaventura de Sousa Santos (2014, não paginado) defende que a tradução intercultural “é uma ferramenta capaz de minimizar os obstáculos à articulação política entre diferentes grupos e movimentos sociais que lutam em todo o mundo por justiça social e dignidade humana, quando tais obstáculos se devem à diferença cultural e à ininteligibilidade recíproca.”<sup>138</sup>

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2014) a tradução intercultural pode ser vista como uma forma de reinventar a emancipação social e a imaginação política insurgente. Tradução intercultural é também tradução interpública, processo capaz de promover uma política de intermovimento na origem da globalização contra-hegemônica (SANTOS, B., 2014).

Além de falar línguas diferentes e provir de trajetórias históricas distintas, tais grupos e movimentos formulam seus repertórios de luta com base não apenas nos contextos sociais e políticos específicos em que atuam, mas também em diferentes premissas culturais e universos simbólicos. Em última instância, apenas os significados culturais compartilhados transformam as demandas em objetivos pelos quais vale a pena lutar. Como parte de um projeto interpúblico, a tradução intercultural está, portanto, preocupada tanto com a importância da tradução quanto com as relações de poder envolvidas no trabalho de tradução.<sup>139</sup> (SANTOS, B., 2014, p. não paginado).

Ainda para Boaventura de Sousa Santos (2014, não paginado),

[A] tradução intercultural consiste em buscar preocupações isomórficas e suposições subjacentes entre as culturas, identificando diferenças e semelhanças e desenvolvendo, quando apropriado, novas formas híbridas de compreensão cultural e intercomunicação que podem ser úteis para favorecer interações e fortalecer alianças entre movimentos sociais, lutando, em diferentes contextos culturais, contra o capitalismo, colonialismo e patriarcado e por justiça social, dignidade humana ou decência humana. A tradução intercultural questiona tanto as dicotomias reificadas

<sup>137</sup>No original: “Making knowledge and information available in minority languages is not only an effective way of extending the range and usefulness of the languages concerned but it also allows the regional, the national and the global to be made local in a way that is politically enabling”

<sup>138</sup>No original: “is a tool to minimize the obstacles to political articulation among different social groups and movements fighting across the globe for social justice and human dignity when said obstacles are due to cultural difference and reciprocal unintelligibility.”

<sup>139</sup>No original: “Besides speaking different languages and coming from different historical trajectories, such groups and movements formulate their repertoires of struggle based not only on the specific social and political contexts in which they operate but also on different cultural premises and symbolic universes. In the last instance, only shared cultural meanings turn demands into objectives worth fighting for. As part of an interpolitical project, intercultural translation is therefore concerned both with why translating is important and with the power relations involved in the work of translation.”

entre conhecimentos alternativos (por exemplo, conhecimento indígena versus conhecimento científico) e o status abstrato desigual de diferentes conhecimentos (por exemplo, conhecimento indígena como uma reivindicação válida de identidade versus conhecimento científico como uma reivindicação válida da verdade).<sup>140</sup>

Conforme afirma Nunes (2010, p. 273), a posição de Boaventura de Sousa Santos consiste em “tomar como ponto de partida da sua concepção de conhecimento a experiência e o mundo dos oprimidos”. Nessa perspectiva, a ciência e a epistemologia ocidental não desaparecem, mas passam a existir em uma ecologia de saberes, isto é, são considerados como mais um dentre tantos outros em “uma diversidade cujos limites são impossíveis de estabelecer previamente ao envolvimento ativo com essas formas” (NUNES, 2010, p. 280). Para Pennycook e Makoni (2020), embora muitas vezes as ecologias de saberes possam parecer incomparáveis ou incomensuráveis, sua coerência se encontra e é facilitada pela tradução intercultural. Conforme defendemos desde o início desta dissertação, nos inscrevemos no viés das abordagens teórico-epistemológicas que buscam defender as chamadas epistemologias do Sul, as quais, conforme Nunes (2010, p. 284), vinculam-se a:

experiências históricas que situam os seus protagonistas e que permitem vincular esse projeto a uma mais ampla ‘constelação de libertação’. A epistemologia do Sul aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser ‘traduzido’ ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal. Se todos os saberes são reconhecidos, a validade de cada um deles depende do modo como está vinculado às condições situadas e pragmáticas da sua produção e apropriação. As hierarquias dos saberes não podem ser definidas a partir da soberania epistémica de um modo de saber ou de uma instância ‘externa’ aos saberes, mas de forma pragmática, isto é, indissociável das práticas situadas e de produção dos saberes.

O pragmatismo a que se refere o autor diz respeito, sobretudo, à vinculação dos saberes com o mundo e as experiências dos oprimidos como local de partida e de chegada de uma outra concepção do que conta como conhecimento ou como saber, em outras palavras, possui como ponto de partida e de encontro as experiências de populações, grupos e coletivos

---

<sup>140</sup>No original: “intercultural translation consists of searching for isomorphic concerns and underlying assumptions among cultures, identifying differences and similarities, and developing, whenever appropriate, new hybrid forms of cultural understanding and intercommunication that may be useful in favoring interactions and strengthening alliances among social movements fighting, in different cultural contexts, against capitalism, colonialism, and patriarchy and for social justice, human dignity, or human decency. Intercultural translation questions both the reified dichotomies among alternative knowledges (e.g., indigenous knowledge versus scientific knowledge) and the unequal abstract status of different knowledges (e.g., indigenous knowledge as a valid claim of identity versus scientific knowledge as a valid claim of truth).”

subalternos, especialmente aqueles que se encontram no Sul global. A tradução intercultural desempenha um papel significativo como mediadora entre discursos epistemológicos e culturais potencialmente incomensuráveis (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Desse modo, encerramos as linhas teórico-analíticas desta dissertação, retomando ao ponto de partida deste trabalho, por uma defesa dos saberes e conhecimentos de povos que durante décadas e séculos foram considerados desprovidos de quaisquer conhecimentos enquadrados como legítimos.

Finalmente, para Boaventura de Sousa Santos (2014), abrir-se para aprender com o Sul torna-se o próprio processo de tradução intercultural, por meio da qual o Sul anti-imperialista é construído, tanto no Norte quando no Sul global, como parte integrante de uma globalização contra-hegemônica. Para o autor, ecologias de saber e tradução intercultural são ferramentas centrais para o pensamento pós-abissal. Conforme Pennycook e Makoni (2020), enquanto pesquisadores devemos estar atentos às correntes globais de produção de conhecimento e tentar buscar interromper e mudar a forma como o conhecimento acontece, abrindo-se a novos e alternativos tipos de conhecimento.

Em linhas gerais, é possível perceber, novamente, que a comunidade apresenta suas próprias concepções sobre o que conta como ensino, educação e escola. O próprio conceito de escola, embora seja algo que tenha vindo de fora para dentro do contexto indígena, ganha novos significados para/na comunidade; assim como, ganham novos significados aquilo que é repassado como um objeto de estudo dentro da escola: a exemplo das línguas. Para a comunidade, a escola é o lugar do diálogo entre culturas, do compartilhamento, e não de imposição de uma cultura sobre outra. Sendo assim, não se trata somente de aprender sobre a cultura do não indígena, mas também de ensinar ao juruá a cultura guarani. A interculturalidade é percebida como uma via de mão dupla. Por esse ângulo, não apenas os indígenas aprendem – os(as) alunos(as) e os(as) intérpretes – como também os(as) professores(as) não indígenas aprendem através da convivência com esse meio, e são afetados por ele. Essa constatação é parte de uma experiência própria de aprendizagem enquanto professora dessa escola e em diálogo com outros(as) professores(as) que compartilham desse sentimento. As aprendizagens sobre a cultura e o modo de ser guarani são constantes em nossas rotinas, mesmo no ano em que fomos afastados fisicamente desse meio em razão da pandemia da Covid-19. Os momentos de experiência e de convívio que foram proporcionados através da prática docente na escola, a qual compartilha também das práticas de ensino

guarani, trouxeram-me grandes ensinamentos e reflexões pessoais, sobre a própria cultura na qual me encontro inserida – instituída no Norte global.

Feitas essas discussões a respeito da tradução enquanto um entrecruzamento e um diálogo entre diferentes culturas, na sequência, passamos às considerações finais desta dissertação, momento em que buscamos uma sistematização mais abrangente sobre o papel e as atribuições do intérprete no contexto estudado; e reapresentamos algumas das discussões trazidas ao longo do texto. Contudo, acreditamos que tais reflexões e ponderações não devam ser apreciadas como conclusivas, uma vez que esta dissertação permanece aberta ao diálogo com outras visões sobre os assuntos que foram tratados e que estes por si só não se encerram nestas páginas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados apresentados no decorrer desta dissertação, a instituição escolar, como a concebemos através dos moldes ocidentais, é um organismo recém introduzido na cultura e no modo de vida Guarani Mbya. Anteriormente à inserção das escolas nas aldeias guarani, os conhecimentos construídos socialmente eram ensinados através da oralidade em práticas cotidianas ou na Opy, a Casa de Reza, como é chamada pelos Guarani para o entendimento dos não indígenas. Contudo, a Casa de Reza, além de servir para fins religiosos, atende também a outras demandas, operando como hospital, prefeitura, escola etc. Um dos fatores responsáveis pela introdução da instituição escolar ocidental na comunidade foi a necessidade de sobrevivência e de resistência. Por viverem muito próximos do meio urbano e pela escassez de recursos para alimentação e abrigo, devido ao tamanho reduzido de terra, muitos povos indígenas se veem obrigados a aderir ao modo de vida dos não indígenas. Isto é, a sobrevivência através da compra e do consumo de mercadorias essenciais para a manutenção da vida. Para que isso seja possível, é necessário, ainda, que se consiga dinheiro, o qual somente é praticável de forma honesta através do trabalho. A resistência, por sua vez, acontece no próprio ato de existir.

Devido a essas necessidades de sobrevivência e também como forma de garantia de direitos, os povos indígenas atualmente têm aceitado e, inclusive, demandado por escolas em suas comunidades. De acordo com os dados de fala dos participantes, a aprendizagem da língua portuguesa bem como dos conhecimentos escolares tornou-se uma forma de luta e de defesa do povo Guarani. Sendo assim, a educação escolar ganha um novo significado no contexto indígena guarani, trata-se também de uma formação política que visa a defesa e a luta por seus direitos. A escola também é o local onde se aprende para poder lutar por sua identidade e reafirmar suas raízes. Segundo os relatos, a comunidade não deseja abandonar a língua guarani em detrimento da língua portuguesa, nem sua cultura em lugar da cultura hegemônica; mas, para a comunidade, aprender a língua portuguesa e a forma como os não indígenas entendem o mundo é uma maneira de poder dialogar e apresentar para os não indígenas também sua língua e visão de mundo. Os membros da comunidade Tekoá Marangatu, possuem plena consciência de que a escola é um mecanismo de fora, do homem branco, e que sua escola verdadeira é a Opy. Por isso, compreendem que a escola deve ensinar

a língua do não indígena e os conhecimentos não indígenas; contudo, sem abandonar os conhecimentos guarani, nem substituir esses últimos pelos primeiros.

Sendo assim, a função da escola, nesse contexto, tem sido a de fazer uma conexão entre os conhecimentos guarani e os conhecimentos não indígenas. Expandindo o repertório cultural dos(as) alunos(as). Nesse sentido, a maneira que a escola encontrou para fazer isso, desde o início de seu funcionamento, foi através dos professores intérpretes. Sistemáticamente, podemos elencar as atribuições que são concedidas aos(às) professores(as) intérprete da EIEF Tekoá Marangatu – isto é, as incumbências outorgadas pela comunidade na qual as práticas de interpretação e de tradução acontecem (TOURY, 1995) – da seguinte forma: (i) o(a) professor(a) intérprete é o(a) **responsável pelo diálogo (inter)cultural** que acontece entre as culturas guarani e não indígena no contexto escolar, evitando a sobreposição de uma cultura sobre outra. A partir desse ponto, o papel de (ii) **mediador cultural** ganha destaque quando o(a) professor(a) intérprete é quem negocia as fronteiras entre as línguas, ora demarcando essas fronteiras, simbolicamente, ora esmaecendo essas fronteiras. Nesse sentido, evidencia-se também a (iii) **agentividade** com que o(a) professor(a) intérprete opera. Por meio da agentividade, o(a) intérprete(a) é quem decide sobre aquilo que deve ou não ser traduzido; sobre como os enunciados podem ou devem ser traduzidos; sobre os limites da tradução; sobre o que pode cruzar e quebrar as fronteiras linguísticas e culturais; e sobre o que deve permanecer do outro lado da fronteira.

Além disso, o(a) intérprete em sala de aula é um (iv) **facilitador**, alguém capaz de tornar os enunciados – que por vezes parecem incompreensíveis – acessíveis aos(às) estudantes, quando considerada sua função de intérprete educacional, discutida na seção 3.1.1. O(A) professor(a) intérprete, nesse contexto, é também (v) **agente pedagógico** na medida em que auxilia os(as) professores(as) na preparação de suas aulas, na elaboração de materiais didáticos, instrucionais e de apoio (traduzidos ou não), na orientação sobre como trabalhar determinados assuntos ou conteúdos. O papel do(a) professor(a) intérprete tem sido também o de (vi) **promotor da língua guarani no espaço escolar**, evitando, novamente, uma sobreposição dos conhecimentos e da língua hegemônica em detrimento da cultura e da língua guarani. Por fim, os(as) professores(as) intérpretes também tem sido responsáveis por (vii) **ressignificar certos conteúdos e seus significados** à medida que os enunciados são translanguageados entre as línguas guarani-português, ou vice-versa. O que possibilita, mais uma vez, que a interculturalidade e o diálogo entre essas culturas aconteça efetivamente. Isso



faz com que novas formas críticas e criativas de pensamento possam emergir desse contexto, pois essa relação cria novos caminhos e novas possibilidades de escolhas.

Desse modo, os(as) professores(as) intérpretes da Tekoá Marangatu têm buscado uma conexão entre os saberes indígenas e não indígenas, de modo a levarem os dois conhecimentos juntos, sem que um se sobreponha ao outro, pois consideram ambos os saberes importantes para a comunidade. O primeiro, o saber tradicional, como uma forma de continuação daquilo que os constitui enquanto pertencentes ao povo Guarani; e o segundo, o saber considerado de outra cultura, como forma de conhecer o outro para saber mais de si mesmo e para se defender. Os chamados conhecimentos tradicionais não são percebidos aqui como algo ligado a uma localidade ou temporalidade do passado, mas sim como conhecimentos que têm também uma contemporaneidade, que leem o mundo, compreendem e atuam sobre o presente (WALSH, 2009).

Ao contrário do que se tem colocado, os conhecimentos indígenas, guarani ou de outros grupos indígenas, não estão presos a um passado que os torna primitivos ou atrasados, ainda que tragam elementos da ancestralidade para explicar o presente – como faz também a cultura ocidental cristã, que curiosamente não recebe as conotações que recebem outras formas de crença e de espiritualidade. Os conhecimentos indígenas estão vivos, renovam-se e fazem sentido no pensamento contemporâneo desses grupos. Entretanto, uma visão ocidental sobre esses conhecimentos coloca-os em uma posição de invisibilidade, como saber cultural em oposição ao saber científico. Cusicanqui (2012) pontua que a noção de conhecimentos tradicionais situados na origem remete a um passado imaginado como quieto, estático e arcaico, negando a contemporaneidade das populações indígenas e excluindo-as das lutas da modernidade. Contudo, importa salientar que nenhuma cultura é estática, assim como nenhum conhecimento fica parado no tempo, todas as formas de saberes são transformadas e atualizadas constantemente por seus usuários.

Os membros da comunidade entrevistados, por sua vez, pontuam que os conhecimentos ditos científicos, presentes na escola, também estão presentes na cultura guarani, contudo os não indígenas possuem uma visão de mundo diferente dos Guarani. Um exemplo apresentado por Jetyju (entrevista em: 26/09/2019) reside no fato de que os Guarani não separam os conhecimentos em partes (ou disciplinas) como fazem os não indígenas, os conhecimentos são transmitidos em sua totalidade. Por não possuírem técnicas que possibilitem a fragmentação dos conhecimentos para explicá-los – pelo menos não conforme

os moldes eurocêntricos – os conhecimentos indígenas são vistos como menos científicos que os conhecimentos da ciência moderna. Entretanto, esse olhar fragmentário já vem sendo questionado na própria academia no que concerne à área da pedagogia que têm buscado uma junção das disciplinas escolares em “grandes áreas do conhecimento”, ou através do que se tem chamado de interdisciplinaridade, mostrando que existem “outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas” (SANTOS, B., 2010, p. 58).

Apesar de a comunidade ainda dispor da presença predominante de professores não indígenas em sala de aula e de desejarem que os alunos aprendem bem a língua portuguesa e os conhecimentos não indígenas, a presença dos(as) professores(as) intérpretes indica que a língua dos alunos também tem lugar e vez na escola, não apenas a língua portuguesa, e que os(as) alunos(as) devem ser respeitados e atendidos caso queiram ou necessitem que a aprendizagem se passe na língua guarani. Os(As) professores(as) intérpretes não só traduzem os conteúdos apresentados pelos(as) professores(as) não indígenas, mas sua presença e a atividade que desenvolvem demonstram que a língua guarani também deve fazer parte do espaço da sala de aula.

Em relação ao trabalho conjunto entre o(a) docente e o(a) intérprete<sup>141</sup>, essa maneira como o ensino ocorre na escola torna a compreensão dos conteúdos mais acessível aos(às) estudantes, pois o intérprete é capaz de tornar aquilo que antes era inatingível para os(as) alunos(as), devido a barreiras linguísticas, inteligível, principalmente, quando essas barreiras não são apenas linguísticas mas também culturais. Além disso, o(a) intérprete é capaz de (re)significar os conteúdos não indígenas à medida que eles são translanguageados para o guarani de forma que possam fazer sentido no encontro entre os conhecimentos dos estudantes, construídos dentro da cultura guarani, e os conteúdos escolares, da cultura de fora. Segundo García e Wei (2014), a translanguagem transgride e desestabiliza as hierarquias linguísticas e, ao mesmo tempo, expande e estende práticas que são tipicamente valorizadas

---

<sup>141</sup>Normalmente, os(as) intérpretes se posicionam (fisicamente) ao lado do(a) professor(a) em sala de aula, embora alguns fiquem no fundo da sala, ou entre os alunos. Existe certa cobrança por parte da própria comunidade para que os intérpretes de fato trabalhem em conjunto com os(as) professores(as) das disciplinas e para que trabalhem ativamente no auxílio dos(as) alunos(as). Enquanto nos anos iniciais, esse trabalho conjunto é mais perceptível; nos anos finais, esse processo é mais difícil de ser realizado, a razão disso talvez seja o fato de as turmas terem professores(as) diferentes em cada uma das disciplinas, o que dificulta o compartilhamento das atividades entre professores(as) e intérpretes. Além disso, a maioria dos(as) intérpretes são também alunos(as) do Magistério no contraturno, não restando muito tempo, por parte deles(as), nem dos(as) professores(as), para essa interação. O tempo que os(as) professores(as) têm para planejar as aulas já é bastante curto e essa preparação e trabalho em conjunto demandaria um tempo extra de trabalho.

na escola e no mundo cotidiano de comunidades e lares. A translanguagem reforça a ideia de que não existem fronteiras nítidas entre as línguas utilizadas em uma relação bilíngue ou multilíngue (GARCÍA, 2010 *apud* BLACKLEDGE; CREESE, 2016). Além disso, a translanguagem desestabiliza uma definição estática que concebe a língua como autônoma e pura, e usada “originalmente” por um grupo específico de pessoas cuja identidade depende desta (GARCÍA; WEI, 2014).

Conforme afirmam os próprios membros da comunidade, ser indígena está no conjunto do ser, não pode ser simplificado a uma característica apenas, como a língua: “na verdade, indígena vai ser o nosso pensamento, a nossa educação, nosso conhecimento, o nosso sangue, pensamento, isso vai ser indígena, sempre, sempre, sempre” (JETYJU, 26/09/2019). Isto é, o contato e o aprendizado da língua portuguesa e dos conhecimentos não indígenas, na escola, não fará com que os membros dessa comunidade deixem os conhecimentos guarani para trás, ou mesmo deixem de ser Guarani, porque eles têm muito forte dentro de si o que é ser um Guarani e, em sua essência, sempre serão Guarani. Conforme apontado diversas vezes pelos participantes, ser indígena, ou ser Guarani, está no próprio sangue. Contudo, faz-se necessário que o ensino de línguas e a própria educação não ignorem a invisibilidade, o racismo, a negação, a discriminação e “todas as injustiças sociais perpetradas contra as populações indígenas em nome da modernidade, do desenvolvimento e do progresso” (LÓPEZ, 2016, p. 3).

Embora os conteúdos formais ensinados na escola sejam ainda majoritariamente da cultura ocidental, o fato de a escola incorporar os valores guarani, de contar com a participação de toda a comunidade nas discussões e planejamentos, de ser feita em conjunto com a comunidade – mais diretamente com as lideranças e os membros que trabalham na escola –, de contar com a presença de professores(as) intérpretes em sala de aula, explicando e (re)contextualizando os conteúdos na língua materna dos alunos, faz com que a escola seja intercultural e bilíngue, conforme indicam os documentos oficiais. Os membros dessa comunidade têm plena consciência de que a escola, nesse formato, não é parte integrante de sua cultura, mas sim que é o meio de acesso à cultura dos juruá, de modo que eles possam conhecer esses conhecimentos para fortalecer e defender ainda mais o que é seu. Conforme discutido ao longo do texto, não interessa à comunidade que os conhecimentos da cultura Guarani sejam incorporados a todo e qualquer custo no contexto escolar, pois, para os membros da comunidade, esses conhecimentos poderiam perder seu verdadeiro sentido e

significado: “Porque se pegar o conhecimento guarani, aplicar aqui, vai dar bagunça” (XONDARO, 26/09/2019).

O que se tem percebido em certa medida nas escolas indígenas, conforme apontado por Goulart (2016), é uma tendência à interculturalidade funcional, de modo que a educação escolar é moldada e formatada para funcionar como as escolas não indígenas enquanto os elementos da cultura na qual a escola está inserida não passam de folclorizações que servem para “dizer que tem” algo da cultura na escola. Collet (2001 *apud* FAUSTINO, 2006) destaca que há uma inversão conceitual da cultura que ao ser deslocada para o currículo escolar de forma fragmentada transforma os conhecimentos em elementos folclorizados. Diferentemente desse tipo de escolarização, a Tekoá Marangatu se mostra consciente da distância que existe entre educação guarani e educação não indígena, por isso parece despertar em suas práticas uma interculturalidade crítica. A Tekoá Marangatu não se deixa levar pela ilusão de que tratar os elementos guarani na escola vai fazer com que a escola deixe de ser a escola dos juruá para se tornar escola guarani. Por isso, sua escola permanece sendo a Opy, a Casa de Reza, onde os conhecimentos guarani são transmitidos e têm seus significados e valores preservados, sem cair na armadilha da folclorização.

Sobre a introdução da instituição escolar em sociedades indígenas, D’Angelis (1999, p. 22) escreve:

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio. Ele vem sendo assumido por muita gente em muitos lugares, o que tem gerado muitas experiências importantíssimas que, aos poucos, vão permitindo um certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova, mas em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construiu uma “escola indígena”. O que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena.

Por mais que o texto de D’Angelis tenha sido escrito originalmente em 1995, as questões apontadas pelo autor se mostram ainda bastante atuais. Conforme o autor, em texto mais recente, “em qualquer campo de ação indigenista, nada que se diga pode ser entendido como receita, nada se pode generalizar para ‘os povos indígenas’, nem mesmo para ‘os povos indígenas no Brasil’ ou para ‘as línguas indígenas no Brasil’.” (D’ANGELIS, 2007, p. 1).

Conforme se observou ao longo da história, a prática de interpretação mostrava-se ligada quase que exclusivamente a contextos religiosos e educacionais (no caso, à educação

formal). Costa (2014) observa que as traduções para as línguas indígenas representaram, durante séculos, tentativas de conversão ao cristianismo – em alguns casos, isso continua até hoje. “Músicas em igrejas nas línguas indígenas não representavam fortalecimento para o grupo, mas uma busca pelo convencimento e pela tentativa de se chegar pela língua indígena, mas já objetivando sua substituição.” (COSTA, 2014, p. 66). Além disso, pareciam partir sempre de uma mesma direção colonizador-colonizados, ou cultura dominante-cultura dominada. A prática de interpretação que surgiu no início do contato com os povos ameríndios estava, predominantemente, a serviço daqueles que tinham interesse em regular e controlar outras línguas, outras culturas, em contextos de relações de poder. Mas essa situação parece se reverter no contexto aqui estudado, visto que os professores intérpretes podem acompanhar e adequar os conhecimentos que são apreendidos na escola aos saberes da cultura guarani, incluindo sua própria discursividade.

Com relação às políticas linguísticas de tradução e de interpretação, faz-se necessário que sejam criadas políticas linguísticas oficiais, no âmbito do Estado, que se comprometam com os serviços de tradução e de interpretação em diferentes esferas, inclusive, na área educacional. O que se observa em relação às políticas linguísticas nacionais vigentes, em diversos pontos, é uma tendência ao monolinguismo institucional (BAALBAKI; ANDRADE, 2016; MEYLAERTS; NÚÑEZ, 2018). Conforme Baalbaki e Andrade (2016, p. 84), isso ocorre porque apesar das políticas linguísticas explícitas para a promoção do multilinguismo, ou do plurilinguismo, “há um retorno invertido ao sujeito da língua minoritária, funcionando pelo apagamento de sua singularidade”. A assistência por meio da tradução e da interpretação é essencial para o acesso dos cidadãos aos bens e serviços públicos de um país, conforme defendido ao longo desta dissertação. Na visão de Costa (2014), as instituições que tendem ao monolinguismo não conseguem atender a seu público, ou não são competentes em suas funções. Em se tratando da escolarização, a introdução de intérpretes em sala de aula deve ser um direito daqueles que não se comunicam ou que não desejam se comunicar na língua falada pelo professor(a) em sala de aula. Dessa forma, por meio da prática de tradução e de interpretação mesmo aqueles que desejam continuar se comunicando em sua língua materna podem ter o direito de acesso à educação formal garantido. Entretanto, o intérprete indígena do século XXI deve ir na contramão daquele formato de interpretação instituído através dos moldes das políticas indigenistas dos séculos passados que buscavam a assimilação das

populações indígenas ao conjunto de valores eurocêntricos e a passagem gradual das línguas indígenas para a língua portuguesa.

Uma política linguística de tradução e de interpretação que visa a valorização e a sobrevivência das línguas indígenas deve ser a favor não apenas da diversidade linguística mas também da diversidade discursiva. De um novo multilinguismo e multiculturalismo que não apague as singularidades dos povos que possuem suas próprias formas de enxergar o mundo em detrimento de um universalismo inventado. O intérprete educacional deste século não deve ser colocado em uma posição secundária, como eram colocados os monitores bilíngues do século XX, eles devem ser parte do processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as), contribuindo para que as aulas sejam ainda mais fecundas, cruzando e confrontando conhecimentos, esmaecendo fronteiras, em um constante processo dialógico. De acordo com Costa (2014, p. 67), “As línguas indígenas brasileiras, em comum acordo com as mudanças que a sociedade brasileira vem sofrendo e provocando, estão exigindo novos espaços.” Com isso, a atuação dos intérpretes deve estar presente não apenas em sala de aula, como defendido nesta dissertação, mas em todos os espaços de uso das pessoas que falam outras línguas para além da língua oficial do país, seja na educação como um todo (Educação Básica e Ensino Superior), na saúde, no sistema jurídico, nos programas de assistência, nos diferentes serviços públicos etc.

Por fim, os(as) professores(as) intérpretes da Tekoá Marangatu, não fazem a simples tradução ou mesmo a mediação entre os conhecimentos transmitidos pelo(a) professor(a) e recebidos pelos alunos, ou vice-versa, quando deslocam as palavras de uma língua para outra, transformam seus sentidos e significados, criam novos imaginários, entrecruzam símbolos culturais distintos. Pela tradução, também, os(as) professores(as) intérpretes são capazes de monitorar certos ensinamentos transmitidos pelo(a) professor(a) juruá, como uma forma de intervir ou administrar aquilo que os(as) professores(as) não indígenas acreditam transferir aos estudantes, seja através de uma comparação feita sobre determinado objeto, como no exemplo apresentado pelo professor intérprete Xondaro em relação aos astros, seja por meio de um comentário relacionado ao assunto. Por esse ângulo, o significado de “monitor”, nesse contexto, ganha outro sentido. Além disso, conseguem estabelecer certos limites entre os conhecimentos juruá e os conhecimentos guarani. Expandindo ou conservando seus próprios ensinamentos. Sendo assim, a função do(a) intérprete(a) é mais do que simplesmente traduzir ou interpretar, existe um envolvimento ativo do intérprete na interação entre os(as)

professores(as) e os(as) estudantes em sala de aula (ROY, 2000 *apud* PÖCHHACKER, 2004). A interpretação no contexto da Tekoá Marangatu não se basta na transferência interlingual de signos e significados, mas sim em uma troca intercultural de experiências, de negociação e de transformação cultural (BACHMANN-MEDICK, 2006; STURGE, 2009).

Conforme apontado na introdução desta dissertação, esta pesquisa se fez necessária em razão de que, conforme apontado por Alencar (2018), os censos educacionais não oferecem dados que revelam a grande diversidade e singularidade das escolas indígenas. O fato de a Escola Indígena de Ensino Fundamental Tekoá Marangatu contar com intérpretes educacionais em seu quadro de funcionários mostrou-se como uma descoberta reveladora de uma particularidade que pode contribuir para a criação de novas (ou até mesmo inéditas) políticas de tradução e de interpretação no que respeita às comunidades indígenas e suas escolas, ou ainda em outros espaços. Percebe-se que um movimento semelhante em relação à regulamentação e até mesmo à formação de intérpretes indígenas vem ocorrendo em outros países da América do Sul – embora não tenha sido possível no que compete a esta dissertação apresentar um levantamento detalhado sobre o tema. Contudo, no que diz respeito ao Brasil, esse tipo de política linguística, principalmente no cenário educacional, apresenta-se de maneira ainda muito tímida.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora?!** Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbya no sudeste do Pará. 2018, f. 262. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2018.
- AMATO, Amalia. The interpreter in multi-party medical encounters. *In*: WADENSJÖ, Cecilia; DIMITROVA, Birgitta Englund; NILSSON, Anna-Lena. **The Critical Link 4**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B.V., 2007.
- AMOROSO, Marta Rosa; SÁEZ, Oscar Cala Via. Filhos do Norte: o indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Donizete Benzi. (org.). **Temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. MEC/MARI/UNESCO: Brasília, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. [*.pdf*].
- ANGELELLI, Claudia V. **Revisiting the Interpreter's Role**: a study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.
- ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 7 jun. 2020.
- ARAÚJO, Bruno Roberto Nantes. **A escolarização de indígenas terena surdos: desafios e contradições na atuação do tradutor intérprete de línguas de sinais – TILS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201489/ARA%20Bruno%20Roberto%20Nantes%202018%20%28disserta%20a7%20a3o%29%20UFMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- ARAÚJO, Wesley Alves de. **A importância dos intérpretes para os intentos coloniais portugueses e franceses durante o século XVI no litoral brasileiro**. 2017. (Monografia) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3969/1/ARAUJO%20W.A.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- AVENDAÑO, Carlos Sánchez. Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático. **Filología y Lingüística**, n. 38, v.1, p. 163-190, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/12207/0>. Acesso em: 10 nov. 2020.



BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; ANDRADE, Thiago de Souza. Plurilinguismo em cena: processos de institucionalização e de legitimação de línguas indígenas. **Policromias**, jun. 2016, v. 1, n. 1. p. 69-87. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4093>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BACHMANN-MEDICK, Doris. Meanings of Translation in Cultural Anthropology. *In: Theo Hermans (ed.). **Translating Others***. Germany: Routledge. vol. 1. 2006. Translated by Kate Sturge.

BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. *In: RAMOS, Alcida Rita (org.). **Constituições nacionais e povos indígenas***. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012, p. 206-227. Disponível em: <https://cutt.ly/sxPTfq1>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves; WYLER, Lia. Brazilian tradition. *In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies***. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Um caso de política lingüística**: a questão do intérprete e do discurso religioso no brasil colonial. *Ameríndia* (Paris), n. 11, p. 1-8, 1986. Disponível em: [http://sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A\\_11\\_04.pdf](http://sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_11_04.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

BASTIN, Georges L. Latin American tradition. *In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies***. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Claudia Pereira; MEDEIROS, Julia Schneider. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. **Ver. Bras. Hist. Educ.**, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46286>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Language Education and Multilingualism. *In: MCCARTY, Teresa L.; MAY, Stephen (ed.). **Language Policy and Political Issues in Education***. Encyclopedia of Language and Education. Birmingham, UK: Springer International Publishing, 2016.

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

BONETTI, Taciana Medeiros. **Discutindo a gestão urbana de áreas costeiras**: o caso do Farol de Santa Marta/Laguna-SC. Dissertação – (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade). 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95354/292963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012, seção 1, p. 7. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 25 ago. 2020. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1999. 177 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC, 2002. 84 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 13, de 4 de fevereiro de 2021. Recomenda diretrizes ao tratamento das pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/02/2021&jornal=515&pagina=31>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. Portaria nº 419, de 17 de março de 2020. Estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20419-20-mjsp-funai.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20419-20-mjsp-funai.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus: Covid-19**. [2020]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 16 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BROWNLIE, Siobhan. Descriptive vs. committed approaches. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00681.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/925/1/LucianaLopesCoelho.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Manual**: Resolução 287/2019. Brasília, DF: CNJ, 2019a. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/Manual-Resolu%C3%A7%C3%A3o-287-2019-CNJ.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019**. Estabelece procedimentos ao tratamento das pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade, e dá diretrizes para assegurar os direitos dessa população no âmbito criminal do Poder Judiciário. BRASÍLIA, DF, 25 jun. 2019b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2959>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 19-35.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Línguas e línguas: mais especificidade do nordeste indígena. **Pontos de Interrogação**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014, Alagoinhas – BA. Número temático: Arquivos e testemunhos sobre língua, cultura e modos de vida indígena. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1681/1114>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CRONIN, Michael. Globalization. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009a.

CRONIN, Michael. Minority. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009b.

CRONIN, Michael. **Translation and Globalization**. Abingdon: Routledge, 2003.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Tradução de Ricardo Quintana.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992a.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992b.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. **The South Atlantic Quarterly**, Winter 2012. Translated into English by Brenda Baletti.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/a03v1949.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil meridional**. In: BRASA, 9. New Orleans/LO, USA, mar. 2008. p. 27-29. Contribuição à mesa-redonda coordenada por Leopoldina Araújo (UFPA) e Simoni M.B. Valadares (Univ. of New Mexico). Disponível em: [https://www.academia.edu/20769323/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Escolar\\_e\\_amea%C3%A7as\\_%C3%A0\\_sobreviv%C3%Aancia\\_das\\_L%C3%ADnguas\\_Ind%C3%ADgenas\\_no\\_Brasil\\_Meridional](https://www.academia.edu/20769323/Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar_e_amea%C3%A7as_%C3%A0_sobreviv%C3%Aancia_das_L%C3%ADnguas_Ind%C3%ADgenas_no_Brasil_Meridional). Acesso em: 12 out. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: Questões de língua e identidade. **Liames** 2, n. 2, p. 105-128, Campinas: IEL-UNICAMP, Primavera, 2002a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/1407>. Acesso em: 12 out. 2020.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história. In: CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (org.). Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL, 1., 2002, Belém. Tomo II. **Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002b. p. 377-383.

D'SOUZA, Radha. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **Ore roipota yvy porã**: “nós queremos terra boa”: territorialização guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/tese-maria-dorothea-post-darella-2004.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. **Os tradutores na história**. São Paulo: Ática, 1998.

DOLS, Gabriel; CALAFAT, Caterina. Cultural translation, universality and emancipation. **Translation & Interpreting**, v. 12, n. 2, 2020, p. 92-105. Disponível em: <https://www.transint.org/index.php/transint/article/view/1003>. Acesso em: 25 ago. 2020.

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

EVANS, Jonathan; FERNÁNDEZ, Fruela. Introduction: Emancipation, secret histories, and the language of hegemony. In: FERNÁNDEZ, Fruela; EVANS, Jonathan. **The Routledge Handbook of Translation and Politics**. Abingdon; New York: Routledge, 2018.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em: [https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10\\_06\\_claudia\\_fonseca.pdf](https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. *In*: FREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1984. p. 297-321. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4. ed., 1984. Organização e tradução de Roberto Machado.

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

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A**, São Paulo, vol.31 n. especial, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 fev. 2019. Acesso em: 13 fev. 2019.

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

GOMES, P. M. **Os índios e o brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991, 238 p.

GONÇALVES, Leonardo da Silva. **O Xondaro**: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>. Acesso em: 4 dez. 2020.

GOULART, Ana Caroline. Entre Saberes, Identidades e Jogos de Poder na Reestruturação da Educação Escolar Indígena no Paraná. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 7, jan.-abr., 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n7p24/0>. Acesso em: 21 dez. 2020.

GRUTMAN, Rainier. Multilingualism. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009a.

GRUTMAN, Rainier. Self-translation. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009b.

GUEROLA, Carlos. Maroto. “**Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena**”: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100529>. Acesso em: 16 mar. 2019.

GUEROLA, Carlos. Maroto. “**Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui**”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. 2017. 442 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017.

HERTOG, Erik. Community interpreting. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. **Handbook of translation studies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V., 2010.

HUI, Wang. Postcolonial approaches. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

LÓPEZ, Luis Enrique. Decolonization and Bilingual/Intercultural Education. *In*: MCCARTY, Teresa L., MAY, Stephen (ed.). **Language Policy and Political Issues in Education**: Encyclopedia of Language and Education. [s.l.]: Springer International Publishing AG, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319388998\\_Decolonization\\_and\\_BilingualIntercultural\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/319388998_Decolonization_and_BilingualIntercultural_Education). Acesso em: 16 set. 2020.

LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamérica. *In*: NICOLAIDES C., et al. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, 2015. Tradução de Cristine Gorski Severo. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9/33175>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MARTINES, Lilian Cristina do Amaral; FRAGA, Letícia. Co-oficialização do guarani em Tacuru/MS, um passo importante no cenário de políticas linguísticas brasileiro? *In*: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL), 10., 2012, Cascavel, PR: UNIOESTE. **Anais do X Encontro do CELSUL**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. p. 1-10. Disponível em: [https://www.academia.edu/36368717/CO\\_OFICIALIZA%C3%87AO\\_DO\\_GUARANI\\_EM\\_TACURU\\_MS\\_UM\\_PASSO\\_IMPORTANTE\\_NO\\_CEN%C3%81RIO\\_DE\\_POL%C3%8DTICAS\\_LINGU%C3%8DSTICAS\\_BRASILEIRO](https://www.academia.edu/36368717/CO_OFICIALIZA%C3%87AO_DO_GUARANI_EM_TACURU_MS_UM_PASSO_IMPORTANTE_NO_CEN%C3%81RIO_DE_POL%C3%8DTICAS_LINGU%C3%8DSTICAS_BRASILEIRO). Acesso em: 15 jan. 2021.

MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Introduction: A sociolinguistics of multilingualism for our times. *In*: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Abingdon; New York: Routledge, 2012.

MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MCCARTY, Teresa L. Language education planning and policies by and for indigenous peoples. *In*: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. [s.l.]: Springer Netherlands. 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008, p. 137-150. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226437759>. Acesso em: 16 set. 2020.

MEYLAERTS, Reine. Literary heteroglossia in translation: when the language of translation is the locus of ideological struggles. *In*: DUARTE, João Ferreira; ROSA, Alexandra Assis; SERUYA, Teresa (ed.). **Translation Studies at the Interface of Disciplines**. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p. 85-98.

MEYLAERTS, Reine. Multilingualism and translation. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. **Handbook of translation studies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V., 2010.

MEYLAERTS, Reine. Studying language and translation policies in Belgium: What can we learn from a complexity theory approach? **Paralèles**, n. 29, v. 1, avril 2017. Disponível em: [https://www.paralleles.unige.ch/files/8415/2839/0413/Paralleles\\_29-1\\_2017\\_meylaerts.pdf](https://www.paralleles.unige.ch/files/8415/2839/0413/Paralleles_29-1_2017_meylaerts.pdf). Acesso em: 31 jul. 2020.

MEYLAERTS, Reine. **The politics of translation in multilingual states**. Routledge, p. 221-237, 2018. Disponível em: <https://hiw.kuleuven.be/nl/nieuws-agenda/evenementen/1718/linguisticdiversityworkshop/meylaerts.pdf>. Acesso: 15 jan. 2020.

MEYLAERTS, Reine. Translation policy. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van (ed.). **Handbook of translation studies online**. Amsterdam and New York: John Benjamins, v. 2, 2011. p. 163-168. Disponível em: <<http://www.benjamins.com/online/hts>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MEYLAERTS, Reine; NÚÑEZ, Gabriel González. No language policy without translation policy: a comparasion of Flanders and Wales. **Writing and Language Studies Faculty Publications and Presentations**, v. 42, n. 2, 2018, p. 196-219. Disponível em: [https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=wls\\_fac](https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=wls_fac). Acesso em: 31 jul. 2020.

MIKKELSON, Holly. The professionalization of community interpreting. **aiic.net**, oct. 25, 2004. Disponível em: <https://aiic.net/p/1546>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MILTON, John; BANDIA, Paul. Introduction: Agents of Translation and Translation Studies. *In*: MILTON, John; BANDIA, Paul (ed.). **Agents of Translation**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em 16 out. 2020.



NAÇÕES UNIDAS. ONU celebra multilinguismo no Dia Internacional da Língua Materna. **ONU News**, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660821>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NOELLI, Francisco Silva. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39 n. 2. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111642/109672>. Acesso em: 3 dez. 2020.

NÓMBRAME. **Naguatlatos**. 2013-2020c. Disponível em: <https://www.nombra.me/buscar.html?cx=partner-pub-8633073805815442%3A2220668813&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=naguatlatos>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NÚÑEZ, Gabriel González. On Translation Policy. **Target**, v. 28, n. 1, 2016, p. 87-109. (John Benjamins Publishing Company). Disponível em: <https://benjamins.com/online/target/articles/target.28.1.04gon>. Acesso em: 31 jul. 2020.

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

ORIGUELA, Daniella Avelaneda. Interpretação comunitária, direitos humanos e assistência social: proposta de política pública no contexto brasileiro. **TradTerm**, São Paulo, v. 23, set. 2014, p. 225-240. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/85578>. Acesso em 16 jun. 2020.

PALOPOSKI, Outi. Limits of freedom: Agency, choice and constraints in the work of the translator. *In*: MILTON, John; BANDIA, Paul (ed.). **Agents of Translation**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

PANDA, Aditya Kumar. Politics and Translation. **The Criterion**, v. IV, issue II, April 2013.

PEIXOTO, Afrânio. (org.) **Cartas avulsas de jesuítas (1550-1568)**. Cartas Jesuíticas II. Rio de Janeiro, Publicações da Academia Brasileira de Letras, 1931.

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

PIERONI, Geraldo. Os excluídos do Reino: a Inquisição Portuguesa e o degredo para o Brasil-Colônia. **Textos de História**, v. 5, n. 2. 1997, p. 23-40. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/download/27763/23864/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

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

PÖCHHACKER, Franz. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. **Scientia Traductionis**, n. 7, 2010a, p. 61-75. Tradução de Mylene Queiroz.

PÖCHHACKER, Franz. Interpreting. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. **Handbook of translation studies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V., 2010b.

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

POLITICAS. Páginas UFSC. **II Seminário de Línguas Indígenas do Sul Da Mata Atlântica: Guarani, Kaingange e Xokleng – 7 e 8 nov 2019**. Última atualização em 23 jan. 2020. Disponível em: <https://politicasinguisticas.paginas.ufsc.br/eventos-organizados/ii-seminario-de-linguas-indigenas-do-sul-da-mata-atlantica-guarani-kaingang-e-xokleng/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PÖLLABAUER, Sonja. Community Interpreting. *In*: CHAPELLE, Carol A. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell/Wiley, 2013.

POMPEU, Ana Carolina Moura; CAVALLO, Patrizia. Bilinguismo, tradução e interpretação: percepção dos clientes quanto aos profissionais contratados. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 90-110, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2019v39n3p90>. Acesso em: 10 ago. 2020.

QUEIROZ, Mylene. **Interpretação médica no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

QUEIROZ, Mylene. Panorama da interpretação em contextos médicos no Brasil: perspectivas. **TradTerm**, São Paulo, v. 23, set. 2014, p. 193-223.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

RAMILO, Maria Celeste; FREITAS, Tiago. Transcrição Ortográfica de Textos Oraís: Problemas e Perspectivas. **Atas do Encontro Comemorativo do 25º Aniversário do CLUP**. Porto: CLUP, v. 2, p. 55-67, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 134 p.

ROSA, Alexandra Assis. Descriptive Translation Studies (DTS). *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van. **Handbook of translation studies**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V., 2010.

RUANO, M. Rosario Martín. Translation vis-à-vis democratic deficit in the digital era: Policies, practices and possibilities of institutional translation in increasingly diverse societies. **Translation & Interpreting**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/1074>. Acesso em: 7 ago. 2020.

RUBIM, Altaci Corrêa; FAULSTICH, Enilde. Aspectos de política linguística na elaboração de materiais didáticos para a língua Kokama. *In*: Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos, 17., 2014, Santiago de Chile. **UMCE-Portal de Revistas Acadêmicas**. Santiago de Chile: UMCE, v. 03, p. 113-127, 2014.

SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação Básica. **Parecer nº 282**, de 22 de novembro de 2005. Florianópolis, Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. 22 nov. 2005.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018a. 60 p.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria n/924 de 23/04/2020. **Diário Oficial Eletrônico de Santa Catarina**, Florianópolis, 24 abr. 2020. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/Portal/VisualizarCanal.aspx?cdCanal=37>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 068, de 11 de novembro de 2018**. Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas de Educação Indígena, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 11 dez. 2018b. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 505-533, jul.-dez., 2015.

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

SANTOS, Silvana Aguiar dos; FRANCISCO, Camila. Translation policies: a theme of linguistic policies? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 1, jan./mar. 2018, p. 2939-2949. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. **Os jesuítas e as línguas**: contexto colonial Brasil-África. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SEVERO, Cristine Gorski; QUERIQUELLI, Luiz Henrique. O papel das traduções na historiografia das línguas. *Confluência*, n. 43, 2º semestre 2012, p. 205-221, Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.academia.edu/36230545/O\\_papel\\_das\\_tradu%C3%A7%C3%B5es\\_na\\_historiografia\\_das\\_l%C3%ADnguas](https://www.academia.edu/36230545/O_papel_das_tradu%C3%A7%C3%B5es_na_historiografia_das_l%C3%ADnguas). Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Belarmino da. **Petyngua**: símbolo da vida guarani. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SILVA, Floriano da. **Comida guarani da aldeia Tekoa Marangatu na atualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA-REIS, Dennys; BAGNO, Marcos. A tradução como política linguística na colonização da Amazônia brasileira. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/1126/707>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA-REIS, Dennys; BAGNO, Marcos. Os intérpretes e a formação do Brasil: os quatro primeiros séculos de uma história esquecida. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 81-108, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n3p81>. Acesso em: 15 jan. 2020.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**: Justice against Epistemicide. New York: Taylor & Francis, 2014.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy in Education: History, Theory, Praxis. *In*: MCCARTY, Teresa; MAY, Stephen (ed.). **Language Policy and Political Issues in Education: Encyclopedia of Language and Education**. Springer International Publishing AG, 2016. Disponível em: [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-02320-5\\_1-1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-02320-5_1-1.pdf). Acesso em: 7 ago. 2020.

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

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. *In*: COHEN, James; MCALISTER, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MACSWAN, Jeff (ed.). **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.cascadilla.com/isb4.html>. Acesso em: 5 ago. 2020.

STERVID, Beatriz Terreri. Do texto ao contexto: uma análise comparativa das abordagens descritiva e funcional dos Estudos da Tradução. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 23, n. 39, jan.-abr. 2020, p. 1-24.

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

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**: Revista de Antropologia, v. 10, n. 1, Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

TURNER, Graham H. Professionalisation of interpreting with the community: refining the model. *In*: WADENSJÖ, Cecilia; DIMITROVA, Birgitta Englund; NILSSON, Anna-Lena. **The Critical Link 4**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B.V., 2007.

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

WADENSJÖ, Cecilia. Community interpreting. *In*: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (ed.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009.

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

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino bilíngue nas escolas indígenas: políticas linguísticas e educação

**Pesquisador:** CRISTINE GORSKI SEVERO

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 3

**CAAE:** 13004419.1.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.556.865

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado Ensino bilíngue nas escolas indígenas: políticas linguísticas e educação trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL do CCE da Universidade Federal de Santa Catarina, da aluna Beatriz de Oliveira sob orientação da prof. Dra. Cristine Gorski Severo que objetiva compreender o que é – ou o que se entende por – educação escolar indígena intercultural e bilíngue a partir de uma perspectiva guarani, este projeto de pesquisa visa dar proeminência às vozes silenciadas por saberes ditos universais. Como metodologia de pesquisa, busca-se a imersão em campo por meio da etnografia, de modo que os dados possam ser coletados e interpretados.

**Desenho:** 1) contato com lideranças da aldeia para pedir autorização de realização da pesquisa; 2) contato com a direção e professores da escola, para tornar possível minha investigação em sala de aula; 3) questionário aplicado a alunas, alunos, pais, professoras, professores e demais funcionários da escola; 4) observação do cotidiano escolar e tomada de notas; 5) análise dos dados a partir das questões centrais do projeto.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Compreender o que é, ou o que se entende por educação escolar indígena intercultural e bilíngue a partir de uma perspectiva guarani.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.556.865

**Objetivo Secundário:**

- a) Como acontece a educação intercultural e bilíngue na escola indígena? Como os professores esperam que aconteça?
- b) O que faz com que a educação escolar indígena seja considerada intercultural e bilíngue?
- c) Qual o papel que a escola exerce ao introduzir o ensino da língua indígena na grade curricular?
- d) O que se ganha ou se perde com a sistematização do ensino da língua e da cultura indígenas?
- e) De que modo a inserção da língua indígena na grade curricular pode contribuir para a valorização dessa língua e, principalmente, de seus falantes?
- f) O que os professores, demais funcionários da escola, alunos e pais de alunos pensam a respeito do ensino da língua indígena na escola?
- g) Há relação entre o ensino da língua e da cultura na escola e a transmissão intergeracional de ambas na comunidade? Se sim, qual?

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Informação dos riscos está adequada, sendo que o/a pesquisador/a informa: "Desconforto em relação a alguma pergunta relacionada à entrevista; algum incômodo devido à interpretações equivocadas ou julgamentos subjetivos em relação às respostas dadas ou ações observadas".

**Benefícios:**

Informação dos benefícios está adequada, sendo que o/a pesquisador/a informa: "Disseminação de conhecimentos sobre a cultura guarani; valorização de culturas e línguas indígenas; visibilidade indígena; fomento e participação no desenvolvimento de políticas linguísticas".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa bem elaborada, metodologia e problema de pesquisa bem explicitados e alinhados. Apresenta um roteiro de perguntas a serem feitas nas entrevistas com pelo menos cinco professores indígenas, das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Guarani, Artesanato Guarani e Cultura Guarani. Projeto foi avaliado e aprovado também pela CONEP e volta ao CEP para atendimento às últimas pendências.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) A redação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as indicações do documento orientações para evitar pendências do CEP/UFSC.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.556.865

2) Folha de Rosto assinada tanto pela pesquisadora prof. Dra. Cristine Görski Severo da Universidade Federal de Santa Catarina e pelo coordenador do PPGL do CCE Atílio Butturi Júnio.

3) Carta de anuência: carta de anuência assinada pela Diretora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tekoá Marangatu Rosimeri Ribeiro. Carta de anuência assinada também pelo cacique e professor Fabiano Alves.

4) TCLE: apresenta TCLE para pais dos alunos menores de idade, para os professores e demais profissionais e um TALE, muito bem redigidos atendem todas as exigências da 510/2018.

**Recomendações:**

Sem recomendações, sendo que as pendências 1.2 e 3.1 e 3.6 e 4 indicadas pela CONEP foram atendidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado. Sem pendências ou Inadequações pois verificamos o cumprimento das questões solicitadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 468 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, que manifestou-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto se atendidas as questões solicitadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1284380.pdf	14/08/2019 11:36:47		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_com_destaque.pdf	14/08/2019 11:33:37	Beatriz de Oliveira	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	14/08/2019 11:33:09	Beatriz de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_e_demais_funcionarios.pdf	14/08/2019 11:31:56	Beatriz de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_pais_com_destaque.pdf	14/08/2019 11:30:51	Beatriz de Oliveira	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.556.865

Ausência	TCLE_pais_com_destaque.pdf	14/08/2019 11:30:51	Beatriz de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	14/08/2019 11:26:34	Beatriz de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	14/08/2019 11:26:19	Beatriz de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Beatiz_de_Oliveira_com_destaque.pdf	14/08/2019 11:25:55	Beatriz de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Beatiz_de_Oliveira.pdf	14/08/2019 11:25:31	Beatriz de Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_entrada_em_TI.jpg	12/07/2019 11:16:13	Beatriz de Oliveira	Aceito
Outros	declaracao_cacique.jpg	25/04/2019 20:08:24	Beatriz de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_responsavel_instituicao.jpg	25/04/2019 20:07:38	Beatriz de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/04/2019 19:57:16	Beatriz de Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada.pdf	24/04/2019 10:12:17	Beatriz de Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:  
**Nelson Canzian da Silva**  
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retórica II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

## APÊNDICE B – CARTA DE ESCLARECIMENTO E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado(a) participante:**

Eu, Beatriz de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula, 201900029, portadora do CPF 098.338.309-76, RG 5.576.702 SSP-SC, telefone de contato (48) 99650-0538, e-mail [beatrizcontato@hotmail.com](mailto:beatrizcontato@hotmail.com), desenvolverei uma pesquisa com o título “Ensino intercultural e bilíngue nas escolas indígenas: políticas linguísticas e educação”. Para a realização do estudo, será feita a entrada em campo, na EIEF Tekoá Marangatu, a fim de serem coletados dados de pesquisa. A coleta de dados ocorrerá por meio de observação e participação da pesquisadora na rotina escolar – em sala de aula e demais atividades que venham a acontecer nesse espaço – e através da realização de entrevistas semiestruturadas. Meu objetivo é compreender o que é, ou o que se entende por, educação escolar indígena intercultural e bilíngue a partir de uma perspectiva guarani.

Para tanto, é necessário a concessão de sua permissão conforme exige a Resolução CNS n° 510 de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos –, situado na Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Prédio Reitoria II, sala 401, bairro Trindade, Florianópolis – SC, com o telefone (48) 3721 6094; e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) – órgão ligado diretamente ao Conselho Nacional de Saúde e criado através da Resolução CNS n° 196 de 1996, com função consultiva, deliberativa, normativa, educativa e de implementação das normas e das diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho –, localizada dentro do Ministério da Saúde, na Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B, Brasília – DF, com o telefone (61) 3315-2951.

Com essa pesquisa, buscamos contribuir socialmente com a disseminação de conhecimentos sobre a cultura guarani; a valorização de culturas e línguas indígenas; a visibilidade indígena como um todo; e estimular o envolvimento e a participação dos agentes



interessados no desenvolvimento de políticas linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos.

A geração de dados ocorrerá a partir da análise das aulas e das atividades assistidas pela pesquisadora e das entrevistas que serão realizadas com os professores e, se necessário, com os demais funcionários e alunos da escola. As entrevistas poderão ser gravadas, com duração de, aproximadamente, 30 minutos cada, ou serem apenas tomadas notas referentes a essas conversas, e serão realizadas nas dependências da escola onde a pesquisa se realizará, durante os intervalos das aulas, ou em outros momentos previamente combinados com os participantes.

Comprometo-me a utilizar os dados em questão somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de minha dissertação de mestrado e de artigos científicos em revistas especializadas, tornando possível a identificação dos participantes da pesquisa somente com a autorização dos envolvidos. Caso o participante opte por não ter sua identidade divulgada e prefira o sigilo e a confidencialidade, ou, ainda, que as informações fornecidas ou parte delas não sejam tratadas de forma pública, serão respeitadas suas condições e solicitações. No caso de o participante preferir manter o anonimato, serão utilizados procedimentos de tratamento dos dados que garantirão que os nomes reais dos participantes não sejam utilizados, sendo assim, os nomes dos participantes serão substituídos por codinomes que, de forma alguma, possam se remeter ou identificar o participante que optou por não ter seu nome divulgado. Na condição de haver informações fornecidas pelo participante cuja publicidade não seja de seu consentimento, essas informações serão imediatamente suprimidas do referido tratamento.

Sobre possíveis riscos, destacamos que talvez você venha a sentir alguns desconfortos em relação a algumas perguntas dirigidas a você, ou que pode incomodar-se com alguma interpretação que darei a suas respostas ou a atividades observadas. Sobre esses inconvenientes, devo acentuar que, caso não seja de sua vontade responder às perguntas, cabe a mim não insistir para que o faça, uma vez que buscamos, na realização desta pesquisa, minimizar todos os possíveis danos, a fim de que todos se sintam confortáveis e respeitados. Por ocasião das interpretações, comprometo-me a compartilhar os resultados antes mesmo da finalização da pesquisa, de modo que todas as dúvidas em relação à interpretação sejam esclarecidas, caso você não concorde com a análise feita sobre algo que foi dito por sua pessoa em algum momento durante a pesquisa, esses dados serão retirados da pesquisa. Faz-se necessário salientar que você possui total liberdade para recusar sua participação na pesquisa,



pós-graduação em linguística

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, UFSC, CEP: 88040-970, Trindade  
CEP 88040-970 - Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331 5561 - Fax: (048) 331 8804

E-mail: og@cce.ufsc.br  
Site: www.cce.ufsc.br/pg

a qualquer momento, mesmo após o consentimento através do **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**, sem qualquer prejuízo ou danos.

Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Caso você se sinta lesado, terá direito à indenização e, se tiver qualquer custo decorrente de sua participação nesta pesquisa, será inteiramente ressarcido. Havendo qualquer dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar assistência e/ou indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Informo, ainda, que a pesquisa cumprirá a **Resolução CNS nº 510 de 2016**, que trata das normas éticas da pesquisa, e que você tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a sentir-se seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante e após a realização do estudo. Se houver, eventualmente, qualquer dúvida em relação aos princípios éticos que fundamentam esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721.9581, e contatar a Profª Dra. Cristine Gorski Severo, orientadora desta pesquisa, pelo e-mail: [crisgorski@gmail.com](mailto:crisgorski@gmail.com); ou o Comitê de Ética da UFSC, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC, pelo telefone (48) 3721-6094 ou por e-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br).

Por fim, uma via desta Carta de Esclarecimento ficará em sua posse, pois constam nela aspectos fundamentais para sua proteção.

Afirmo que minha pesquisa conta com o consentimento da Coordenação do Curso, restando apenas a aprovação dos participantes da pesquisa. Assim sendo, convido-o(a) a assinar este **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**, caso concorde com a participação nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas:



pós-graduação em Linguística

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, CEP: 88040-900, Trindade  
 CEP 88040-970 - Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331 5561 - Fax: (048) 331 8904  
 E-mail: og@occe.ufsc.br  
 http://www.occe.ufsc.br/307-pg

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O estudo intitulado “**Ensino intercultural e bilingue nas escolas indígenas: políticas linguísticas e educação**”, a ser realizado na EIEF Tekoá Marangatu, terá seus dados gerados por meio de observação participante e de entrevistas, esses dados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de dissertação de mestrado e de artigos científicos em revistas especializadas, tornando possível a identificação do participante somente com a livre autorização do envolvido. A participação deste na pesquisa é isenta de quaisquer despesas e tem o mínimo de riscos possíveis, tendo em vista que as atividades escolares serão observadas e que as entrevistas serão realizadas nos intervalos das aulas ou em outros momentos previamente combinados com o participante, havendo ressarcimento no caso de eventuais gastos decorrentes da pesquisa. A pesquisadora responsável por este projeto e a mestranda comprometem-se em cumprir integralmente o conteúdo da Resolução CNS n° 510 de 2016, que trata das normas éticas da pesquisa, além de cumprir o conteúdo dos itens VI e VII, do Art. 9º, que preconizam a garantia de que o participante será indenizado e ressarcido caso ocorram danos ou despesas decorrentes da pesquisa, que fogem ao estabelecido neste documento. Além disso, é papel da pesquisadora tornar a pesquisa segura e confortável para todos os participantes. Ademais, o participante tem garantia de acesso aos resultados e pode esclarecer suas dúvidas durante ou após o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo intitulado “**Ensino intercultural e bilingue nas escolas indígenas: políticas linguísticas e educação**”, por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos e objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Concordo, pois, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido** que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante da pesquisa

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO A – TEXTO ELABORADO POR UMA PROFESSORA A PARTIR DO DEPOIMENTO DE PAIS DE ALUNOS PARA SER LIDO NO DIA DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL (07/09/2019): “INDEPENDÊNCIA?”**

*Independência?*

*O dia 07 de setembro é visto pela sociedade não indígena como uma data de comemoração pela Independência do Brasil.*

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

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

*Apesar de aprisionados ao nosso próprio território, continuamos lutando e resistindo a qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência.*

*Somos um povo que mantém forte suas raízes vencendo qualquer tipo de desigualdade social. Apesar de toda dificuldade enfrentada distribuimos harmonia, alegria, paz e união por onde passamos.*

*É através do nosso canto e da dança, passados de geração em geração, que encontramos forças para continuar lutando. É através das crianças que buscamos o fortalecimento para o nosso povo.*

*Uma das danças que é realizada como forma de fortalecimento e de resistência é a dança dos “Xondaro” que será realizada pelas turmas do 3º ano e do pré, pois acreditamos que as crianças são o futuro de uma nação e é nas mãos das crianças que está o nosso amanhã.*