

**Protagonismo Indígena e Pedagogia Intercultural:  
um estudo de caso envolvendo a Semana Cultural Tekoá  
Marangatu – Mbyá Guarani**

Indigenous Protagonism and Intercultural Pedagogy: a case study involving the  
Tekoá Marangatu - Mbyá Guarani Cultural Week

**Beatriz de Oliveira**

Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina  
(UNIEDU)

Florianópolis, Brasil

[b.oliveiralp@gmail.com](mailto:b.oliveiralp@gmail.com)

**Cristine Gorski Severo**

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Universidade Federal de  
Santa Catarina

Florianópolis, Brasil

[crisgorski@gmail.com](mailto:crisgorski@gmail.com)

**Resumo**

O Dia dos Povos Indígenas (Lei nº 14.402/2022), celebrado no dia 19 de abril, é uma data que visa a valorização dos diferentes povos indígenas que constituem a sociedade brasileira. Objetiva-se analisar o desenvolvimento de um evento escolar denominado Semana Cultural Tekoá Marangatu, organizado inicialmente em razão do dia 19 de abril, em uma comunidade indígena Mbyá Guarani, localizada no sul do estado de Santa Catarina, Brasil. Em 2023, em sua 10ª edição, a comunidade recebeu a visita de mais de 60 escolas, oriundas de diferentes cidades, somando em torno de 3 mil pessoas durante os quatro dias de evento. Argumentamos que esse interesse é efeito da aplicação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Neste artigo, discutiremos sobre o papel do povo Mbyá Guarani em relação aos temas: (i) protagonismo indígena; (ii) atividade pedagógica de valorização de sua cultura; (iii) experiência pedagógica intercultural; e (iv) educação linguística ampliada. Analisamos,

também, o lugar da língua indígena no contexto investigado, atentando para o papel pedagógico das paisagens linguística e sonora da comunidade no decorrer da Semana Cultural. Trata-se de um estudo de caso que ilustra o protagonismo indígena na promoção de encontros e experiências pedagógicas interculturais.

**Palavras-chave:** Povos Indígenas, Mbyá Guarani, Interculturalidade, Educação Linguística.

## Abstract

The Day of Indigenous Peoples (Lei nº 14.402/2022), celebrated on April 19, is a date that aims at valuing the different Indigenous peoples that make up Brazilian society. We aim at analyzing the creation of an Indigenous pedagogical event called Cultural Week Tekoá Marangatu, by the Indigenous Mbyá Guarani community, located in the south of the state of Santa Catarina, Brazil. In 2023, in its 10<sup>th</sup> edition, the community received the visit of more than 60 schools, originated from different cities, summing up to around 3 thousand people during the four-day event. We argue that this interest in Indigenous culture is the effect of the application of Law 11.645/08, which makes mandatory the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in schools. In this article, we discuss the role of the Mbyá Guarani people in relation to the themes: (i) Indigenous protagonism; (ii) pedagogical activities to valorize their culture; (iii) intercultural pedagogical experience; (iv) expanded linguistic education. We also analyze the place of the indigenous language, paying attention to the pedagogical role of the linguistic and sound landscapes of the community during the Cultural Week. This is a case study that illustrates the Indigenous protagonism in promoting intercultural pedagogical encounters and experiences.

**Keywords:** Indigenous People, Mbyá Guarani, Interculturality, Linguistic Education.

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Com a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003 e da Lei nº 11.645 de 2008, que modificaram a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)<sup>2</sup>, e instituíram a obrigatoriedade do ensino de *história e cultura afro-brasileira e indígena* nos estabelecimentos de ensino fundamental, professores/as se veem cobrados e desafiados a colocar em prática o teor da referida legislação (Colares, Gomes; & Colares, 2010; Fontenele & Cavalcante, 2020; Russo & Paladino, 2016). O presente texto busca apresentar o modo como uma escola indígena do povo Mbyá Guarani<sup>3</sup>, localizada na região sul do estado de Santa Catarina, Brasil, tem desempenhado o

<sup>1</sup> Agradecemos as sugestões feitas pelos/as pareceristas, que foram devidamente incorporadas ao texto.

<sup>2</sup> Destacamos que as referidas leis completam neste ano de 2023, respectivamente, 20 e 15 anos desde sua publicação.

<sup>3</sup> Utilizamos a nomenclatura Mbyá Guarani de acordo com o modo como a comunidade tem se identificado e de acordo com o trabalho desenvolvido por **Alves (2022)**, membro da comunidade onde a pesquisa foi realizada. Também

seu protagonismo ao contribuir, por meio da Semana Cultural, com práticas pedagógicas interculturais desenvolvendo relações entre a escola indígena e escolas não indígenas. Destacaremos, neste contexto, a maneira como a língua indígena mbyá guarani perpassa esses processos pedagógicos interculturais.

A Semana Cultural Tekoá Marangatu compreende uma série de atividades pedagógicas e culturais abertas à sociedade não indígena, promovidas pela comunidade indígena Tekoá Marangatu, no contexto de celebração do Dia dos Povos Indígenas, 19 de abril (Lei nº 14.402/2022). Narramos e analisamos a 10ª edição do evento, realizada em 2023, quando a comunidade recebeu a visita de mais de 60 escolas, totalizando cerca de 3 mil pessoas durante os quatro dias de evento. Sobre a data de 19 de abril, considerada como o Dia dos Povos Indígenas no Brasil, ao invés de reiterarmos estereótipos, nos embasamos nos escritos de Eliane Potiguara (2018, p. 47), que nos relembra:

Em 18 de abril de 1977, o líder indígena Marçal Tupã-y, assassinado em 25 de novembro de 1983, esteve nas terras do Sul do Brasil e disse:

Eu não fico quieto não!

Eu reclamo...

Eu falo...

Eu denuncio!...

Neste artigo, nossas reflexões destacam e valorizam o protagonismo indígena na construção de suas políticas educacionais e na narração de suas próprias histórias, em sintonia com um movimento indígena internacional e transnacional de valoração da posicionalidade e autoria indígena (Baniwa, 2019; Cusicanqui, 2015; Jecupé, 1998; Kovach, 2009; Krenak, 2020; Leonard, 2017; Martin; Mirraoopa, 2003; Munduruku, 2000; Potiguara, 2018; Rubim et al., 2022; Smith, 1999; Wilson, 2008; Yunkaporta, 2010). Alinhamos a voz autoral indígena com a concepção de educação intercultural e decolonial (Morana et al., 2008), que caracteriza e orienta as propostas educacionais indígenas no Brasil, conforme previsto nos seguintes documentos nacionais e internacionais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Resolução CNE/CEB nº 5, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), BNCC (2018), Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), entre outras. Essas normativas registram e reconhecem a singularidade da educação indígena, atentando para a importância do protagonismo e da agentividade indígena nesse processo (Severo & Oliveira, 2022).

---

optamos por não pluralizar a construção "mbyá guarani" quando nos referimos às pessoas e ao conjunto de construtos culturais da comunidade por observarmos durante a pesquisa em campo que o grupo não utiliza o "s" para pluralizar a palavra quando se referem a si mesmos enquanto grupo.

Exploramos um estudo de caso vivenciado por uma das autoras<sup>4</sup>, que atua junto à comunidade indígena. Entendemos que o estudo de caso pode contribuir para a compreensão – através da contextualização, análise e cotejamento de categorias teóricas – de práticas de uso e de aprendizagem de línguas, a partir de um evento e de seus organizadores tomados como referência empírica (Duff, 2008). Embora nossa identidade seja não indígena, destacamos a nossa inserção acadêmica e militante na interlocução com a pauta e com pesquisadoras/es e colegas indígenas, a exemplo de nossa atuação na Licenciatura Intercultural Indígena de uma universidade pública e da produção de pesquisas em parceria com estudantes e professores/as indígenas (Oliveira, 2020a; 2020b; Oliveira, 2023; Oliveira, no prelo; Oliveira & Severo, 2020; Severo & Makoni, 2021; Sagica & Oliveira, 2022; Severo & Oliveira, 2022; Severo & Makoni, 2023). Neste artigo, argumentamos que a realização da Semana Cultural contribui para uma expansão de práticas educacionais efetivamente interculturais, em que o povo Mbyá Guarani assume o protagonismo, especialmente no contexto de apropriação da data de 19 de abril como “lugar de fala” (Ribeiro, 2019) e de visibilidade social, no embalo do movimento “Nada para nós sem nós” (Rubim et al., 2022, p. 156). Esse protagonismo é identificado em relação: (i) à construção e legitimação de uma voz autoral indígena; (ii) à promoção de atividade pedagógica de valorização da própria cultura, em que sujeitos indígenas se tornam porta-vozes dessa experiência; (iii) à promoção de experiências pedagógicas interculturais; e (iv) ao fomento de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013). Esses elementos são perpassados pelo uso da língua materna indígena e pela negociação intercultural de sentidos envolvendo indígenas e não indígenas.

Com relação à educação escolar, Gersem Baniwa (2019) chama atenção para o fato de a escola ser um construto colonial, utilizado para a manutenção do *modos operandi*, *modos pensanti* e *modos vivendi* da sociedade moderna ocidental. Esse modelo escolar foi introduzido nas sociedades indígenas como um “um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humana”, um instrumento extremamente eficaz para a instauração da colonialidade (Baniwa, 2019, p. 60). Além disso, o próprio conceito de educação intercultural partiria, segundo o autor, de uma noção ocidental de interculturalidade e, por isso, precisaria ser cuidadosamente avaliado. Para Baniwa (2019), se a interculturalidade pretende superar a cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas, ela deve ser capaz de encarar os conhecimentos indígenas e não indígenas de maneira dialógica. Além disso, os sujeitos devem se apropriar desses conhecimentos com vistas à formação de uma consciência histórica. Desse modo, a (re)construção de conhecimentos possibilita transformar a sociedade na qual os sujeitos estão contextualmente e historicamente situados (Baniwa, 2019). Sandra Benites (2018, p. 33), por sua vez, assevera que: “A escola deve servir como um instrumento para desconstruir, ou seja, diminuir o poder dos ‘opressores’ que criam uma série de recursos para dominar, sendo um deles a própria escola.” Para isso, faz-se necessário que a barreira entre conhecimentos indígenas e não indígenas seja quebrada

---

<sup>4</sup> Beatriz de Oliveira atua junto à comunidade desde o início de sua pesquisa de Mestrado em 2019 (Oliveira, 2021), e em 2020, a convite da comunidade, começou a lecionar aulas na escola guarani, nos anos finais do Ensino Fundamental e no curso de Magistério. A escola oferece o ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio com habilitação específica para o Magistério Indígena.

(Benites, 2018). Nesse sentido, aventamos para a importância de uma educação intercultural crítica não somente em escolas indígenas, mas também, em escolas não indígenas (Angatu, 2020).

O texto se estrutura da seguinte maneira: iniciamos com uma discussão sobre a Lei 11.645/2008, enfocando os limites e barreiras enfrentados por docentes na educação para a sua implementação, seja na educação básica, seja na formação de professores em nível superior. Na sequência, discorremos sobre a Semana Cultural Tekoá Marangatu, explorando a autoria e o protagonismo indígena, bem como a experiência intercultural envolvendo a relação entre indígenas e não indígenas. Atentamos, também, para o lugar da língua mbyá guarani nessa experiência pedagógica intercultural, com foco na paisagem linguística e na paisagem sonora da comunidade no decorrer da Semana Cultural. Entendemos que esses elementos contribuem para uma educação linguística ampliada, em que o multilinguismo e a interculturalidade se tornam partes integrantes dos processos formativos, o que demanda uma sensibilidade cultural e social por parte dos agentes educadores (Cavalcanti, 2013). Acreditamos que essa experiência contribui para realçar o protagonismo indígena no processo de reescrita da história indígena, subvertendo estereótipos (Potiguara, 2018; Munduruku, 2000) e combatendo violências físicas e epistêmicas que circundam a ideia de “Dia do índio”.

## 2. A LEI 11.645/08: BARREIRAS E DESAFIOS

Com a aprovação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* nas escolas, muitos/as professores/as se sentem desafiados a abordar tal temática nas escolas (Colares et al., 2010; Fontenele & Cavalcante, 2020; Russo & Paladino, 2016). Entendemos que a questão indígena deveria atravessar todos os componentes curriculares da escola, ao invés de ficar restrita às áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, priorizadas na lei<sup>5</sup>. Em sintonia com a demanda por revisões históricas que considerem a autoria indígena, e em atenção ao caráter multicultural, pluriétnico e democrático da sociedade brasileira, a criação da Lei nº 11.645/08 teve como finalidade fomentar e valorizar as histórias e as formas de expressões culturais brasileiras. Essa demanda está explicitada na Base Nacional Comum Curricular brasileira – BNCC (BRASIL, 2018, p. 19), ao defender que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

---

<sup>5</sup> Ver parágrafo 2 do artigo 1º: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm).

Dentre tais temas, incluem-se: “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008)” (BRASIL, 2018, p. 19).

A despeito das normativas e orientações oficiais, presenciamos queixas de muitos/as professores/as sobre a carência de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a questão indígena que atendam a diferentes faixas etárias (Angatu, 2020; Colares et al., 2010). E os materiais existentes muitas vezes retratam uma visão ainda eurocêntrica com relação a essas questões (Oliveira & Goulart, 2012). Além disso, evidencia-se o apagamento da autoria indígena na escrita da história brasileira. A esse respeito, por exemplo, Rodrigues e Fabrício (2022) analisaram narrativas historiográficas sobre indígenas no Brasil e no Sul do país. Segundo eles, diversos grupos étnicos foram ocultados na escrita da história brasileira e catarinense; além disso, quando os sujeitos indígenas aparecem na história, são retratados como vítimas do processo colonizador e em vias de extermínio, ou como selvagens, que impedem o desenvolvimento da região. Uma das poucas exceções historiográficas, no contexto do Sul do Brasil, para os autores, foi desenvolvida por Silvio Coelho dos Santos, sobre os povos Kaingang e Lakãõ-Xokleng, povos do tronco linguístico Macro-Jê. Além disso, Rodrigues e Fabrício (2022) destacam que, a partir da Constituição de 1988 e do contexto de mobilização dos movimentos indígenas, evidenciou-se um crescente interesse pelas histórias dos povos indígenas; contudo, essa demanda se restringiu, de forma geral, à esfera acadêmica e a grupos diretamente interessados no assunto. Nas análises e reflexões de Angatu (2020), existe ainda um grande distanciamento entre as abordagens conceituais e metodológicas relacionadas aos povos indígenas e a aplicabilidade dessas discussões no ensino.

Além da precariedade envolvendo materiais didáticos apropriados e disponíveis, Colares, Gomes e Colares (2010) destacam a importância das políticas de formação de professores/as, o que inclui, permanente renovação e atualização pedagógica. Essa formação é relevante, pois, segundo Fontenele e Cavalcante (2020, p. 8), cabe aos/às professores/as “reconhecer a dinâmica das mudanças sociais no tempo e no espaço, reconhecendo-se como parte integrante de um processo dinâmico que exige que suas concepções e práticas sejam constantemente revistas e repensadas.” A título de problematização dessa formação fragilizada, narramos, a seguir, um exemplo de despreparo de professores/as, presenciado por uma das autoras deste texto, que é docente na comunidade indígena Tekoá Marangatu. Uma professora não indígena, que atua há pouco mais de 15 anos neste contexto indígena<sup>6</sup>, recebeu o seguinte questionamento, feito por uma docente de escola não indígena<sup>7</sup>:

[...] nós estamos trabalhando os índios, e aí me surgiu uma ideia que eu não consegui achar a resposta [...]. É o seguinte, não sei se tu vais poder me ajudar, acredito que sim, mas... Eu

<sup>6</sup> Embora a política educacional indígena e os movimentos indígenas de maneira geral caminhem em direção ao preenchimento do quadro de funcionários das escolas indígenas exclusivamente por indígenas, nota-se nesta escola um quadro ocupado em parte por professores/as não indígenas. Isso ocorre, segundo membros da comunidade Marangatu, por haver ainda poucos professores guarani formados para atuarem na escola. Nesse sentido, os/as professores/as indígenas e não indígenas trabalham colaborativamente na escola. Para mais informações sobre a especificidade de funcionamento da escola Tekoá Marangatu, ver Oliveira (2021).

<sup>7</sup> No momento em que a professora encaminhou o áudio, ela se apresentou e identificou a escola na qual trabalha. Por questões éticas essas informações serão preservadas.

estava pesquisando os grafismos e aí tem os seus significados né, e tem uns que fala assim oh: dente de serpente, é... peixe grande, peixe pequeno, espinha de peixe. Tu sabes me dizer por que que eles fazem esse tipo de desenho no corpo deles com esse significado? (Dados de áudio de WhatsApp 10/05/23)

Chama a atenção a generalização e, por conseguinte, o apagamento (Irvine & Gal, 2000) das singularidades indígenas em duas situações: (i) a forma como a professora se refere aos povos indígenas de forma genérica, utilizando “os índios” em sua fala; (ii) a maneira como se refere às pinturas corporais, como se todos partilhassem da mesma cultura e dos mesmos conhecimentos com relação aos grafismos e às pinturas corporais. Além do apagamento como elemento ideológico que opera produzindo a invisibilização da autoria e da perspectiva indígena, mencionamos outros processos discursivos comumente identificados em narrativas não indígenas sobre os povos indígenas: a iconização, em que características específicas indexam significados sociais que passam a definir grupos e pessoas; e a recursividade fractal, em que uma dada relação de oposição em um nível acaba sendo projetada/fractalizada para outro nível (Irvine & Gal, 2000). Como exemplo, mencionamos a indexação de significados de “indigeneidade” a comportamentos específicos, como andar nu, pintar o corpo ou caçar (Oliveira & Goulart, 2012). Valoração depreciativa semelhante é narrada por Munduruku (2000, p. 19):

Certa vez fui procurado por uma senhora. Ela estava desesperada porque a filha não conseguia sequer ouvir falar de índio que ficava apavorada, ameaçava abrir um berreiro. Isso porque a filha tinha ouvido dizer que os índios eram ferozes, selvagens, comedores de gente. Uma professora dela chegou a levar para a sala de aula uma gravura do século XVI em que apareciam tupinambá banquetando-se com pernas e braços assados na fogueira.

Há indexação de significados negativos – comedores de gente e ferozes – à categoria “índio”, que é tomado de forma genérica. Além do apagamento das singularidades e vozes indígenas, evidencia-se o uso de oposições (selvagem vs. civilizado) e sua fractalização para a designação tupinambá vs. português. Esses mecanismos discursivos são reproduzidos por materiais pedagógicos e por professores, evidenciando a fragilidade da formação crítica para a questão indígena, conforme explicitado por Rodrigues e Fabrício (2022, p. 8):

[...] as narrativas constantes sobre os povos são povoadas por imagens estereotipadas que os caracterizam como sujeitos do passado, além de se homogeneizar culturas diversas, fruto de visões preconceituosas construídas desde o processo de colonização do Brasil que pretendiam assimilar os povos originários a cultura dita “superior” e visivelmente ainda muito arraigadas nos dias atuais.

Esses exemplos revelam que, conforme proposto por Fontenele e Cavalcante (2020), a simples obrigatoriedade do trabalho com a temática não garante a plena execução da lei, no sentido de superar preconceitos enraizados em nossa sociedade, uma vez que os/as professores/as apresentam lacunas em sua formação inicial e continuada. Para isso, seria necessário a “adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que promovam a valorização da diversidade nos

diferentes níveis de ensino. Um ambiente livre, plural, diverso, democrático e cidadão” (Fontenele & Cavalcante, 2020, p. 16). Nesse sentido, importa destacar que a situação apresentada acima, embora utilizada como exemplo, não deve ser considerada em sua individualidade, mas como sintoma de uma sociedade estruturada sobre as bases da colonialidade. Angatu (2020) pondera que o próprio enunciado da Lei nº 11.645 pode levar os/as professores/as a buscarem por generalizações na abordagem da temática indígena nas escolas, inclusive, situando e congelando os povos indígenas no período colonial.

Veremos, na seção a seguir, como a atuação indígena opera na desconstrução dessas visões e atitudes a partir de uma série de iniciativas desenvolvidas durante a Semana Cultural Tekoá Marangatu<sup>8</sup>, entre elas a paisagem linguística e sonora da comunidade. Entendemos que a desconstrução de estereótipos atua não apenas como uma iniciativa pedagógica, mas também política. Nessa direção, conforme Paulo Freire (1997), a prática educativa se torna política quando, lidando com o processo de conhecer, interessa-se não apenas pelos conteúdos, mas pela conscientização das pessoas. Essa conscientização deve ser capaz de atravessar não só os conteúdos ditos científicos pela ciência ocidental, mas também de se expandir através do diálogo com saberes produzidos por sujeitos outros.

### 3. A SEMANA CULTURAL TEKOÁ MARANGATU

Nesta seção, atentamos para o papel da comunidade indígena na promoção de práticas pedagógicas interculturais (Walsh, 2013), que operam a favor da valorização (i) da voz autoral e da língua materna indígena, (ii) da divulgação de práticas pedagógicas e de reconhecimento da experiência indígena, e (iii) da criação de experiências pedagógicas interculturais. Enfocamos o estudo de caso centrado em um evento: a Semana Cultural Tekoá Marangatu. A metodologia orientada pelo estudo de caso nos permite deduzir reflexões teóricas a partir de situações localizadas e singularizadas, conforme indicado por Duff (2008, p. 22): “A maioria das definições de estudo de caso destaca a natureza “circunscrita” e singular do caso, a importância do contexto, a disponibilidade de múltiplas fontes de informação ou de perspectivas, e a natureza aprofundada da análise”<sup>9</sup>. O estudo de caso também permite uma maior proximidade com a perspectiva e o contexto concreto das pessoas envolvidas.

O evento acontece desde 2012, na semana em que se celebra o Dia dos Povos Indígenas, data que antes era referida como “Dia do Índio”, instaurada em todo o continente americano após o 1º Congresso Indigenista Interamericano, que ocorreu no México em 1940. A partir da lei nº 14.402,

---

<sup>8</sup> Os dados apresentados a seguir foram gerados durante uma pesquisa de campo entre os dias 17, 18, 19 e 20 de abril de 2023. As análises levam em consideração as experiências de uma das autoras junto à comunidade Mbyá Guarani.

<sup>9</sup> No original: “Most definitions of case study highlight the “bounded,” singular nature of the case, the importance of context, the availability of multiple sources of information or perspectives on observations, and the in-depth nature of analysis.”



de 8 de julho de 2022, instituiu-se o “Dia dos Povos Indígenas”<sup>10</sup> no Brasil. A mudança de nome ocorreu em decorrência do reconhecimento da diversidade dos povos indígenas.

A iniciativa de criação da Semana Cultural foi motivada pelas visitas que aconteciam na escola indígena no mês de abril, em razão do então “Dia do Índio”. Com vistas a ressignificar essa data, a comunidade escolar concentrou na semana do dia 19 de abril a realização da Semana Cultural, em sintonia com o que ocorria em outras escolas indígenas. Nas primeiras edições do evento, as atividades eram realizadas em dois dias e incluíam: visita à casa de reza (Opy), quando se realiza os cantos e danças tradicionais; realização de trilha na mata com toda a comunidade escolar; compartilhamento de almoço tradicional; realização de gincana em parceria com duas escolas da localidade (organizada por meio da secretaria municipal); visita guiada; apresentação dos jogos tradicionais; e narração da história da comunidade Marangatu e de seu modo de vida em harmonia com a natureza. Todas essas atividades são perpassadas pelo uso da língua mbyá guarani em negociação com a língua portuguesa, como veremos adiante. Nas primeiras edições do evento, apenas as escolas da região realizavam as visitas durante a Semana Cultural.

Com o decorrer dos anos<sup>11</sup>, outras atividades foram acrescentadas. Em 2015, por exemplo, exposições culturais passaram a ser realizadas, concentradas nos espaços das salas de aula. Essas exposições incluíam a confecção e venda de artesanatos, a exposição de comidas típicas e a exposição de artefatos culturais. Entendemos que essas práticas operam como exemplos de pedagogias interculturais, que fomentam espaços de encontros, diálogos e interação entre os mundos indígena e não indígena. Essas pedagogias interculturais criam espaços para novos modos de aprendizagem e de compartilhamento, em um processo de desconstrução de estereótipos sobre o modo de vida indígena. Segundo Walsh (2013, p. 66-67), trata-se de

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar — de modo individual y colectivo — hacia lo decolonial.

Entendemos que a Semana Cultural Tekoá Marangatu agrega uma série de iniciativas e práticas pedagógicas de orientação intercultural, que envolvem, também, a perspectiva indígena de

---

<sup>10</sup> A mudança de nomenclatura não ocorreu, no entanto, livre dos embates políticos vivenciados no Brasil à época. De autoria da deputada indígena Joenia Wapichana, o então Projeto de Lei 5.466/19, após ter passado pela Câmara dos Deputados, foi vetado integralmente pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, decisão que foi posteriormente derrubada pelo Congresso Nacional. O governo brasileiro presidido pelo então presidente Bolsonaro assumiu durante seu mandato uma postura bastante contrária às demandas e reivindicações do movimento indígena nacional. Notícias sobre a tramitação da lei podem ser conferidas em: [Nova lei denomina o 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, em substituição a Dia do Índio - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://camara.leg.br/noticias/19-04-2022/nova-lei-denomina-o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a-dia-do-indio); [Bolsonaro veta projeto de lei que institui o Dia dos Povos Indígenas - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](https://camara.leg.br/noticias/19-04-2022/bolsonaro-veta-projeto-de-lei-que-institui-o-dia-dos-povos-indigenas).

<sup>11</sup> A Semana Cultural Tekoá Marangatu não ocorreu apenas em 2020 devido à pandemia de Covid-19, que restringiu a entrada de visitantes nas aldeias indígenas de todo o país (Portaria nº 419/PRES). Recuperada de [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20419-20-mjps-funai.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20419-20-mjps-funai.htm)

educação e de aprendizagem, orientadas, entre outros, para a coletividade e a cooperação, como pontua Krenak (2022, p. 57):

Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência.

Exemplos desse modo coletivo e compartilhado de aprendizagem incluem o modo como a comunidade organiza a Semana Cultural: há o envolvimento de todos/as, anciãos/ãs e mais jovens, no planejamento e execução das atividades. As famílias preparam os artesanatos para serem vendidos durante o evento, principal fonte de renda da comunidade. Os/as alunos/as da escola, assim como alguns pais, preparam todo o ambiente para receber os visitantes. Esse trabalho depende de tempo e da sabedoria local, pois é preciso saber como, quando e onde buscar os materiais necessários para a preparação dos ambientes, oriundos da mata, como taquara (bambu), folhas de palmeira e de bananeira. Além disso, a retirada dos materiais ocorre em uma relação de respeito com a natureza, sempre pedindo autorização e pegando somente o necessário, conforme relata o professor mbyá guarani Fabiano Alves (2022). Os rituais de colheita e as ações coletivas de preparo do ambiente e das atividades são exemplos de práticas pedagógicas que extrapolam o tempo-espaço da sala de aula, tornando a educação uma prática coletiva, colaborativa e contínua.

As pedagogias interculturais envolvem, também, práticas e espaços multilíngues e multivocais. Esse multilinguismo implica não apenas o uso de diferentes línguas, mas a inscrição de diferentes modos de vida, ou “filosofias de vida”, na prática educativa. No contexto andino, por exemplo, Walsh (2013, p. 503) aborda o papel do *buen vivir* como elemento filosófico que significa:

vivir “la vida plena”, o vivir “la vida en plenitud”, que nosotros interpretamos como el sueño colectivo de “ser feliz en la diferencia”. Lo que hace a uno feliz no necesariamente hace feliz al Otro, diferente de nosotros pero que co-existe con nosotros y tiene el derecho a la vida

Outro exemplo sobre o papel da filosofia ou do modo de vida nos processos de aprendizagem e de ensino é dado pelo pesquisador aborígene Yunkaporta (2009), que elenca oito modos envolvidos na aprendizagem, que se relacionam a uma experiência multimodal: contação de histórias, mapas de aprendizagem, aprendizagem não-verbal, aprendizagem pelos símbolos e imagens, conexão com a terra, processos não-lineares de aprendizagem, processos de desconstrução/reconstrução e conexões comunitárias. Esses modos revelam a dimensão multissensorial, multimodal e intercultural dos processos de ensino e aprendizagem.

Já no contexto da Semana Cultural Tekoá Marangatu, o modo de vida mbyá guarani se revela de diferentes formas. Para os Mbyá Guarani, todos os elementos naturais são sagrados e estão interligados ao Nhandereko, conforme descrito pelo pesquisador Fabiano Alves (2022, p. 16-17):

O significado do território para os Guarani é vida, corpo e alma, porque dentro do contexto território existem os seres vivos, as florestas, as plantas, os rios e os animais e tudo isso está interligado com o Nhandereko. A natureza faz parte da vivência Guarani, e todos os elementos naturais são sagrados. Por isso, o meu povo, desde antiguidade – é o que nos contam sobre nossos ancestrais, sempre tiveram o vínculo harmonioso com a natureza, porque sabe da sua importância, sempre vivem respeitando, valorizando e conservando a natureza para as futuras gerações Guarani e de todos seres vivos.

Nós, Guarani, nos relacionamos com a natureza através do contato com os elementos que nela existem. Com esses elementos, respeitamos e aprendemos muito, pois consideramos estes elementos como membros da família. Toda vez que pegamos ou cortamos algumas árvores ou fazemos algo com a natureza, pedimos autorização com muito respeito. A água representa o sangue da mãe terra, que é a sobrevivência da humanidade, dos animais e das plantas. Os Guarani falavam da terra com respeito e cuidavam das nascentes, das florestas e reivindicavam o céu com amor, onde todos aprendiam os segredos da natureza e da vida. Por isso que nós Guarani vivenciamos em harmonia com a natureza. (ALVES, 2022, p. 16-17)

O modo de vida mbyá guarani, o Nhandereko, é compartilhado com as/os visitantes, que vivenciam apresentações do coral, dança, dança do xondaro, jogos tradicionais, artesanato, pintura corporal, exposição pedagógica, exposição de comidas tradicionais, apresentação de vídeo sobre a história de formação da comunidade, trilha pela cachoeira, rodas de conversa. Todas as atividades são formas de manifestação do modo de vida mbyá guarani, seja através dos cantos e das danças, que são formas de agradecimento e de celebração da natureza; dos artesanatos, que são produzidos com materiais retirados da natureza, ao mesmo tempo que representam a própria natureza; das pinturas corporais, que em seus traços representam as características de alguns animais e servem de proteção contra o mal; dos jogos tradicionais, que são representações da vida tradicional mbyá guarani em meio à natureza; e da trilha na cachoeira, que demonstra a conectividade dos guarani com o meio em que vivem e a importância de manter as matas e os rios preservados. Descrevemos brevemente algumas dessas atividades e sua relação com o modo de vida e a língua mbyá guarani:

- (i) Os cantos mbyá guarani, geralmente, remetem a formas de agradecimento às divindades pela terra boa e pelas águas limpas dos rios. Algumas músicas buscam proteção e pedem para que os mbyá kuery, todos os guarani, andem sempre unidos pelos caminhos mais bonitos.
- (ii) As danças possuem esse mesmo caráter de agradecimento e celebram a felicidade. Já a dança do xondaro, dança dos guerreiros, prepara o corpo, a mente e o espírito para que os xondaro e xondaria, guerreiros e guerreiras, possam viver de maneira saudável.
- (iii) Com relação à confecção de artesanatos, os visitantes podem observar e aprender as técnicas artesanais de confecção das peças que são a principal fonte de renda das famílias da comunidade, bem como adquirir as peças como forma de valorizar o trabalho que é realizado pelos artesãos e artesãs da comunidade. Os artesanatos são feitos com matéria-prima retirada da mata que circunscreve a aldeia, de modo respeitoso e no tempo permitido pela natureza.

- (iv) A pintura corporal, principalmente realizada no rosto dos visitantes, também faz parte das atividades desenvolvidas. A pintura corporal mbyá guarani representa “força e proteção contra o mal”, segundo conta uma das professoras mbyá da escola aos visitantes durante a 10ª edição da Semana Cultural. Trata-se de uma manifestação cultural e linguística, representada por meio do desenho no corpo e com uma força simbólica expressa pelas linhas dos traçados. Diferentemente das pinturas no rosto que são realizadas nas escolas não indígenas para representar o “Dia do Índio”, esvaziadas de significado, as pinturas feitas pelos/as alunos/as indígenas na Semana Cultural carregam o peso da resistência mbyá guarani e da simbologia expressa e transmitida aos visitantes com relação às crenças e cosmologias indígenas, sobre a atuação desses símbolos dentro de um sistema de signos e de uma relação espiritual com o meio.
- (v) No momento compartilhado através dos jogos tradicionais com os/as visitantes, destaca-se o sentido de colaboração e coletividade empregados. Os/as visitantes são convidados/as a participarem dos jogos tradicionais, cujo objetivo não está em saber quem é o vencedor, mas em brincar e compartilhar vivências e experiências. Além disso, nos jogos realizados em equipes, os grupos são formados integrando estudantes indígenas e não indígenas em uma mesma equipe.

Note-se que a língua mbyá guarani se manifesta de diferentes maneiras em cada uma das atividades descritas, seja por meios sonoros, visuais ou corporais. Os artesanatos, por exemplo, também podem ser considerados manifestações discursivas, uma vez que representam, por meio dos artefatos confeccionados, parte da visão de mundo mbyá guarani, seja por meio do manuseio da matéria-prima, seja pela representação de visões de mundo estampadas nos desenhos e através das cores manipuladas nas peças.

Essas atividades são conduzidas pelos/as professoras/as da escola, enquanto os/as estudantes são orientados pelos/as professores/as mbyá e ficam também responsáveis pelas atividades. Para os/as professores/as não indígenas da escola, trata-se de um momento de aprendizagem de conhecimentos e tradições culturais da comunidade Mbyá Guarani. Importa considerar o caráter intercultural e bilíngue das escolas indígenas em consonância com as legislações mencionadas anteriormente.

Mais especificamente sobre a língua mbyá guarani, entendemos que a paisagem linguística local desempenha um papel pedagógico relevante na maneira como a língua é ressignificada. A paisagem linguística diz respeito ao modo como a língua está espacial e geograficamente distribuída no espaço, podendo incluir cartazes, imagens, vídeos, roupas, tecnologia, entre outros elementos simbólicos. Nas palavras de Shohamy e Gorter (2009, p. 1), a paisagem linguística compreende “a atenção à linguagem no ambiente, palavras e imagens exibidas e expostas em espaços públicos”<sup>12</sup>. Entendemos que a representação imagética da língua contribui não apenas para ressignificar os seus usos, mas também para um processo indireto de aprendizagem linguística, em que os sujeitos são

---

<sup>12</sup> No original: “It is the attention to language in the environment, words and images displayed and exposed in public spaces.”

imersos em contextos linguísticos bi/multilíngues e multimodais. Ao considerarmos as epistemologias indígenas, compreendemos que o conceito de paisagem linguística pode, ainda, transcender o sentido de palavra e de imagem nos termos ocidentais. Conforme Angatu (2020, p. 332):

As palavras são essenciais para as culturas e memórias indígenas, e estão presentes em diferentes linguagens que não se restringem à escrita ou à fala. São expressões que aparecem em nossos cantos, olhares, gestos, moradia, maneiras de alimentar, corpo, anga (alma), pinturas, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas. Linguagens que são advindas de memórias ancestrais inatingíveis pelas palavras escritas, por mais cuidadosas que sejam. Quando nós, Índios, estamos na natureza, não ficamos sozinhos. Ouvimos as palavras de nossos ancestrais e das/dos Encantadas/Encantados naturais.

Entendemos que essa exposição à paisagem linguística da língua mbyá guarani contribui para um aumento da consciência linguística dos participantes da Semana Cultural, despertando sua curiosidade e fomentando a co-construção de representações positivas sobre a diversidade linguística (Shohamy & Gorter, 2009).

Ademais, os usos visuais linguísticos operam em relação semântica com outros signos visuais, o que atribui à experiência linguística uma experiência multimodal. As imagens a seguir registram exemplos da paisagem linguística presente na Semana Cultural, como a exposição das comidas tradicionais mbyá guarani, que são nomeadas na língua indígena. Esse procedimento de escrever os nomes em mbyá guarani foi realizado com todos os alimentos que têm relevância para a cultura alimentar da comunidade, abaixo alguns exemplos.

Figura 1 - Avaxi e komanda



Fonte: acervo da escola (2023)

Figura 2 - Mandi'o, rora, mbojape, jety



Fonte: acervo da escola (2023)

A Figura 3 demonstra a palhoça onde as comidas típicas foram expostas. Essa palhoça foi construída com taquara e folhas de palmeira e de bananeira, conforme mencionado anteriormente.

Figura 3 - Palhoça das comidas típicas



Fonte: acervo da escola (2023)

Nas imagens seguintes está representada parte da amostra pedagógica que fica exposta na escola durante a Semana Cultural, mas também no decorrer do ano. Trata-se de trabalhos desenvolvidos durante as aulas. Além de expostos, os trabalhos são apresentados e explicados pelos

professores durante as visitas. Na Figura 4, à esquerda, um professor mbyá guarani<sup>13</sup> explica aos visitantes os tipos de milho; à direita, o mesmo professor explica sobre a importância da casa de reza (Opy) para os Mbyá Guarani. Considerada um local sagrado e escola tradicional mbyá guarani, a casa de reza é construída com matéria prima retirada da natureza, como taquara, barro e palha.

Figura 4 - Exposição pedagógica: as cores do milho (avaxi) e réplica da casa de reza (Opy)



Fonte: acervo da escola (2023)

As imagens abaixo registram a escrita mbyá guarani, revelando que essa língua conta com um sistema letrado, que também orienta as práticas de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula. Esse exemplo é ilustrativo para realçar o papel de escritoras/es mbyá guarani e a apropriação da escrita por esse povo. Além disso, visualizam-se as emoções (emojis) descritas em língua mbyá guarani, reiterando a relação dessa comunidade com o uso rotineiro da tecnologia.

<sup>13</sup> O professor referido acima autorizou a utilização de sua imagem neste texto. Com relação às demais pessoas que aparecem nas fotografias, optou-se por borrar seus rostos para que suas imagens fossem preservadas, uma vez que não seria possível conseguir a autorização de todos/as que aparecem.

Figura 5 - Exposição pedagógica: vogais mbyá e nhenhandu



Fonte: acervo da escola (2023)

A seguir, a fotografia de um grupo realizando a trilha que passa pela cachoeira. Destaca-se nessa imagem o entorno cercado pela paisagem natural, composta por árvores nativas e o rio que passa pela aldeia.

Figura 6: Trilha - estudantes de escola não indígena



Fonte: acervo da escola (2023)

Os registros abaixo são da exposição e venda de artesanatos, onde é possível observar que a maioria das peças são confeccionadas com taquara, sementes, penas, madeira, porongo ou cabaça, além de outras matérias-primas. A maioria das peças possui grande variedade de cores, que dão destaque aos artesanatos.



Figura 7: Exposição e venda de artesanatos



Fonte: acervo da escola (2023)

Na sequência, um momento durante os jogos tradicionais, em que um professor mbyá guarani conduz o jogo de arco e flecha e há, além dele, dois alunos mbyá guarani envolvidos e outros três alunos que são de escolas visitantes. Além do arco e flecha, outros jogos são realizados, como corrida de tora, cabo de guerra, mandi'õ, luta corporal, arremesso de lança, peteca, entre outras. Na imagem abaixo também é possível visualizar a exposição de um quadro com a explicação de uma brincadeira tradicional mbyá guarani: mandi'õ.

Figura 8: Arco e flecha



Fonte: acervo da escola (2023)

Outro caso de exposição de estudantes e professores/as não indígenas das escolas visitantes às línguas indígenas é a paisagem sonora vivenciada no decorrer da Semana Cultural. A paisagem sonora compreende a relação entre o espaço e a sonoridade, que inclui não apenas as línguas faladas, mas os cantos indígenas, os instrumentos musicais, os sons da natureza, as danças e toda a dimensão multimodal que integra a experiência sonora. O conceito de paisagem sonora educacional é explorado por Verstraete e Hoegaerts (2017, p. 493), que salientam o papel dos sons e do silêncio nos processos formativos. Nas palavras dos autores: “Por paisagem sonora educacional entendemos as relações complexas, móveis e divergentes entre som/silêncio, contextos materiais, sociais e culturais, e a criação de significados aos quais as pessoas continuamente se submetem ou dos quais se apropriam e resistem”<sup>14</sup>. Segundo os autores, a história da educação tem devotado atenção ao papel das dimensões visual e material na aprendizagem, sendo que pouco tem sido dito sobre a experiência sonora. Trata-se, portanto, de reconhecer o papel das sonoridades nos processos educativos e formativos.

Consideramos que essa dimensão sonora é relevante para os processos de aprendizagem linguística, não apenas em termos da dimensão fonético-fonológica, mas dos significados sociais dos sons nas diferentes culturas. Atestamos essa importância na própria BNCC, que reconhece o papel da música e dos cantos na formação da educação infantil: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41). Buscamos estender essa importância para todas as idades, considerando os significados sociais das sonoridades na formação dos sujeitos. No contexto da Semana Cultural, a paisagem sonora perpassa todo o período das visitas, quando o canto mbyá guarani ressoa pelo ambiente na voz dos/as professores/as mbyá guarani e dos/as estudantes, que cantam, acompanhados/as de instrumentos musicais: mbaraka, mbaraka mirim e ravé (violão, chocalho e violino).

Sobre a paisagem sonora, mencionamos a apresentação do coral Nhe’e Rapé (Caminho dos Anjos). Além do coral principal da comunidade, os/as alunos/as das séries iniciais também apresentaram uma história mbyá guarani sobre o avaxi (milho), seguida de uma música que representa a mesma história. Registre-se que, enquanto havia pessoas reunidas no palco das apresentações, a música prosperou do início ao fim de cada dia. Diferente de outros anos, nesta 10ª edição o espaço foi preparado para uma melhor apresentação visual e sonora, motivando os/as alunos/as a permanecerem grande parte do dia cantando e dançando sobre o palco. Quando alguém cansava, outra pessoa se apresentava para fortalecer o canto. Como é prática comum a todos os membros da comunidade cantar as músicas em seu cotidiano, nos encontros da comunidade, nas práticas cotidianas e nos rituais, todos conhecem as músicas, os ritmos, as letras, seus significados e sentidos. Assim, muitos possuem presteza para cantar. Basta estarem reunidos que as vozes ressoam ao longe.

---

<sup>14</sup> No original: “By educational soundscape we understand complex, evolving, and divergent relationships between sound/ silence, material as well as social and cultural contexts, and meaning-making that people continuously undergo, appropriate, and resist”.

Destacamos, especialmente, a presença de duas mulheres mais velhas da comunidade que subiram ao palco para cantar e dançar junto aos mais jovens. Essa integração entre mais velhos e mais jovens assume papel pedagógico relevante, pois, conforme Fabiano Alves (2022), são os xeramoñ e xejaryi que ensinam as crianças e os jovens a cantar e dançar para sorrir e ser felizes. A Figura 9 a seguir é um recorte do vídeo que mostra o momento em que duas anciãs da comunidade se juntam aos mais jovens para cantar e dançar. Vestidas com suas saias longas, elas representam a força das mulheres mbyá guarani e são um grande símbolo e inspiração para os mais jovens, principalmente para as meninas. Os Mbyá Guarani possuem grande respeito pelas pessoas mais velhas, que são consideradas grandes sábias. A presença delas visivelmente incentiva aqueles que cantavam e dançavam ao ritmo do mbaraka e do mbaraka mirim. Os mais velhos são considerados grandes exemplos de força e de resistência e é por eles, também, que se luta e se resiste diariamente para manter os costumes e tradições mbyá guarani fortalecidos.

Figura 9 - Anciãs da comunidade no palco da Semana Cultural



Fonte: acervo pessoal (2023)

A seguir, apresentamos registros da paisagem linguística e sonora representada pela apresentação principal do coral Nhe'e Rapé.

Figura 10 - Apresentação coral Nhe'e Rapé



Fonte: acervo pessoal (2023)

Sobre o coral, uma diferenciação por gênero: as meninas mbyá guarani ficam trajadas com vestidos longos e descalças, enquanto os meninos ficam sem camiseta (se não estiver muito frio) e descalços. Enquanto cantam, meninos e meninas marcam diferentemente nos pés o ritmo da música. Durante as canções, as vozes dos meninos seguem na frente, e as das meninas acompanham a segunda parte dos versos. O ritmo da música é embalado pelo som do violão e do chocalho. Quando não há violão, o chocalho dita o ritmo da música, sendo que é necessário que haja pelo menos um chocalho para produzir a musicalidade. Todos acompanham o “mestre”, que é quem faz as entradas da música no momento certo da batida dos instrumentos. Na apresentação das crianças, a canção e o ritmo seguem o modelo dos mais velhos, com um pouco mais de protagonismo por parte do “mestre”. Esses exemplos ilustram como os cantos também integram processos pedagógicos interculturais.

Figura 11 - Apresentação “história do avaxi”



Fonte: acervo da escola (2023)

A Semana Cultural tem recebido grande visibilidade ao longo dos anos. O interesse pelas culturas e tradições dos povos indígenas tem se estendido para além das salas de aulas das escolas, diversos meios têm se voltado para a importância de manter vivas as tradições, culturas e línguas dos povos originários e de dar visibilidade para essas manifestações culturais. Exemplo disso foi a entrada ao vivo em uma TV local no dia 19 de abril para falar sobre a importância do Dia dos Povos Indígenas e divulgar o evento que estava sendo realizado, como forma de visibilizar a cultura mbyá guarani na localidade. Além da entrada ao vivo, no mesmo dia foi exibida uma reportagem especial sobre a comunidade Tekoá Marangatu, gravada na semana que antecedia o evento.

Figura 12 - Coral se apresentando para TV local



Fonte: acervo da escola (2023)

Outro espaço-tempo a ser destacado e registrado é o momento em volta da fogueira. Os Mbyá Guarani possuem forte relação com o fogo e com o que ele representa dentro de seu universo simbólico, cultural e espiritual. A fogueira com a chama acesa integra práticas de compartilhamento de conhecimentos.

Figura 13 – Mbyá kuery envolta da fogueira durante a Semana Cultural



Fonte: acervo da escola (2023)

Entendemos, portanto, que na prática pedagógica intercultural indígena, o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira contextualizada, coletiva, compartilhada e negociada. Trata-se

de uma experiência que transcende o espaço escolar das carteiras e das telas de computador, para incluir a relação das crianças e adultos com a natureza, conforme proposto por Krenak (2020, p. 20): “Então vamos pensar a educação como foi pensada até agora, ela precisa ir além para poder ajudar a criar e construir seres humanos para uma Terra viva. Seres vivos para uma terra viva”. No contexto da Semana Cultural, a relação com a natureza é constitutiva: por exemplo, os materiais que dão características visuais locais para a Semana Cultural são todos retirados da própria mata nativa que circunda a comunidade. Nesse contexto, há um saber inscrito no modo de se retirar o material da mata, de forma a não agredir e destruir a vegetação; há, também, um saber sobre o uso da taquara, folhas de pinheira e de bananeira, que compõem os locais. A relação entre educação e natureza é um dos elementos que constituem uma pedagogia intercultural de orientação crítica, que tensiona os limites que segregam e hierarquizam o que conta como humano e não humanos, e cultura e natureza, conforme pontuado por Walsh (2013, p. 96):

Desde la interculturalidad crítica se pone “fin” a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanización global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo.

O alcance dessa Semana Cultural tem crescido anualmente. Por exemplo, em 2023, ano da 10ª edição, a escola recebeu mais de 60 inscrições, feitas através de um formulário online<sup>15</sup>, somando mais de 3 mil pessoas. O formulário foi criado pelas equipes gestora e pedagógica da escola, e divulgado por meio das redes sociais da instituição escolar. As seguintes informações foram requisitadas: nome da escola, município, número de alunos e série correspondente. Dentre as pessoas que visitaram a escola durante os quatro dias de evento, estão alunas/os de escolas diversas regiões do estado, acompanhadas/os de seus professores/as, famílias, outros profissionais da educação, representantes do município, como vereadores, fotógrafos, jornal e rádio local. Além disso, a escola recebeu patrocínio da prefeitura do município, com a disponibilização de um palco para as apresentações, o que deu maior visibilidade às manifestações culturais sonoras, e banheiros químicos para atender a quantidade significativa de visitantes. A polícia militar também se fez presente, bem como agentes de saúde, dada as proporções que o evento tomou.

Entendemos que a descrição e análise da Semana Cultural Tekoá Marangatu opera como um estudo de caso (Duff, 2008) que contribui para evidenciar, através dos exemplos, a maneira como a pedagogia intercultural e as práticas multi/bilíngues e multimodais integram a paisagem linguística e sonora da comunidade. Defendemos que as particularidades locais nos ajudam a apreender como processos de aprendizagem intercultural tomam corpo e podem ser teorizadas. Os processos de

---

<sup>15</sup> Após as inscrições, foram encaminhados e-mails às escolas com instruções para as visitas. Em um dos e-mails, constava o link de um vídeo gravado por uma professora mbyá guarani que expõe, resumidamente, a história de invasão do território brasileiro e do processo de apagamento dos povos e culturas indígenas.

aprendizagem não se limitam aos contextos da sala de aula e ao uso de livros didáticos, mas incluem experiências e intercâmbios, em que estudantes e professores/as são submetidos a negociação de sentidos envolvendo outros modos de produção e compartilhamento de saberes. Essas práticas, protagonizadas pela comunidade indígena, também desempenham o papel político de ressignificar estereótipos atribuídos a esses povos.

#### 4. CONCLUSÃO

A Semana Cultural Tekoá Marangatu é um exemplo de iniciativa pedagógica criada e implementada por uma comunidade indígena, com vistas a ressignificar estereótipos historicamente construídos sobre sujeitos indígenas, seus modos de vida e línguas e fomentar ações pedagógicas com base em uma educação antirracista. Em atenção às orientações normativas colocadas pela Lei 11.645/08, a Semana contribui para um processo de formação de professores/as e de estudantes não indígenas. Consideramos esta iniciativa um exemplo de pedagogia intercultural crítica, que extrapola os limites dos muros da escola e favorece um encontro entre visões de mundo e modos de aprender e de ensinar. Esses encontros fomentam e expandem espaços de aprendizagem multilíngues e multidomais, a exemplo do papel das paisagens linguística e sonora. Buscamos, portanto, realçar o papel do povo Mbyá Guarani em relação ao protagonismo indígena, à atividade pedagógica de valorização de sua cultura; à experiência pedagógica intercultural; e à educação linguística ampliada. Entendemos que os processos de ensino e aprendizagem envolvendo as línguas devem ser vistos de maneira expandida, que considere a imersão de estudantes não indígenas em um contexto de exposição ao uso da língua mbyá guarani – e aos demais elementos simbólicos indígenas –, o que contribui para a ressignificação do papel social e cultural dessa língua por parte de estudantes e professores/as não indígenas.

Vale registrar que os efeitos da Semana Cultural não se restringem aos dias do evento e ao contexto intra-aldeia. Durante todo o ano, a escola indígena recebe pedidos para que outras escolas possam realizar as visitas, posto que algumas não conseguem vaga<sup>16</sup> durante a Semana Cultural ou não conseguem transporte para o deslocamento dos estudantes. Além disso, durante todo o ano a escola indígena recebe convites para visitar as escolas não indígenas<sup>17</sup>. Dessa forma, as trocas se tornam constantes, fomentando espaços de compartilhamento intercultural. Essa relação tem produzido efeitos. Por exemplo, há professores/as que tratam a Semana Cultural não mais como um “passeio escolar”, mas como um momento de “pesquisa de campo” para conhecer a comunidade, sua cultura e modo de vida. Essa mudança de postura pode ser observada a partir dos trabalhos que são produzidos pelas escolas como resultado das visitas durante a semana cultural, como documentários, exposições, relatórios etc., os quais são, em parte, compartilhados posteriormente

<sup>16</sup> O número de vagas é limitado em razão da grande procura.

<sup>17</sup> Destaca-se um convite recebido por uma professora guarani para participar de um podcast, desenvolvido por uma professora em conjunto com os/as alunos/as de sua escola não indígena; e de um convite feito aos estudantes indígenas da Tekoá Marangatu para irem até uma escola do município vizinho, onde assistiram apresentações e atividades culturais locais, como de uma banda da escola, capoeira, dança de Zumba, caminhada e trilha na praia, entre outras (Dados de campo de 06/06/23).



com a escola indígena. A Figura 14, a seguir, ilustra uma exposição que foi realizada em uma das escolas visitantes sobre os trabalhos desenvolvidos como resultado da visita durante a Semana Cultural e na qual as turmas das séries iniciais da escola indígena foram convidadas a participar.

Figura 14 – Exposição de trabalhos de uma escola visitante sobre a Semana Cultural<sup>18</sup>



Fonte: acervo da escola (2023)

Para o professor e orientador pedagógico mbyá guarani da escola indígena Tekoá Marangatu, Fabiano Alves, a Semana Cultural é importante no sentido de dar visibilidade para a cultura e mostrar um pouco do conhecimento e da vivência do povo Mbyá Guarani. Além disso, a Semana Cultural contribui no sentido de auxiliar as escolas não indígenas na implementação da Lei nº 11.645, pois as/os professoras/es têm a oportunidade de conversar e perguntar para os próprios mbyá guarani sobre sua cultura, seus costumes, sua língua e ver como é a realidade da comunidade:

Na verdade, a importância da Semana Cultural para a nossa escola, para a nossa comunidade, é sumamente importante porque a gente faz cada ano Semana Cultural para a gente mostrar a nossa realidade, a nossa vivência, porque a partir dos alunos que vêm visitar a nossa aldeia, para eles verem a nossa realidade, como é que a gente vivencia e mostrar um pouco da nossa cultura e mostrar a nossa existência, né? Porque através dessa Semana Cultural que a gente mostra que estamos praticando a nossa cultura, a nossa tradição, nosso costume, a língua e todo um pouco que faz parte da nossa cultura e mostrar aos visitantes e dar mais visibilidade também para a sociedade, né? Porque a gente sempre, durante muito tempo, sempre ficamos invisibilizados, né? Por isso, a Semana Cultural é muito importante para divulgar também, para mostrar que nós guarani estamos sempre praticando a nossa cultura e mostrando um pouco a nossa realidade e mostrar um pouco do conhecimento guarani e acho que é isso, né? Muito importante. [...]

A lei dá o direito também para que a escola indígena trabalhe mais a questão cultural, né? E a Semana Cultural implementa, digamos assim, para outras escolas de fora, né? Porque sempre algumas professoras entram em contato comigo para eu falar um pouquinho sobre a minha cultura, porque as professoras trabalham a questão indígena e aí complementa

<sup>18</sup> Dados de campo de 5 de julho de 2023.

também a Semana Cultural para elas fazer algumas perguntas, algumas curiosidades sobre a vivência guarani, indígena, e aí complementa (entrevista realizada em 4 de agosto de 2023)<sup>19</sup>.

Entendemos que a Semana Cultural Tekoá Marangatu apresenta um exemplo de contribuição para se fomentar experiências pedagógicas interculturais envolvendo a cultura, os modos de vida e a língua mbyá guarani, a partir do protagonismo indígena. Para Benites (2018), a interculturalidade deve orientar processos que tenham como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, deve tornar os diálogos menos desiguais entre pessoas e grupos que pertencem a universos e culturas diferentes. Trata-se de realçar a voz e a autoria indígena na narração de sua própria história. Evidentemente, entendemos que a Lei nº 11.645 não é suficiente, havendo lacunas. A esse respeito, Fontenele e Cavalcante (2020, p. 13) pontuam que

mudanças na legislação que impactam, não somente no conteúdo, como também na forma como se deve trabalhar o ensino em geral e a História em particular, demandam maior fiscalização sobre o seu cumprimento e eficientes processos de formação docente, sob risco de não serem atingidos os objetivos propostos. E esses processos devem ser incentivados pelos órgãos governamentais e pelos gestores escolares.

Não há dúvidas quanto a importância da lei que institui o ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Entretanto, como vimos defendendo em outros trabalhos (Severo & Oliveira, 2022), é imprescindível que a aplicabilidade dessas leis seja constantemente revista, em sintonia com os interesses e as demandas indígenas, a fim de que não se tornem retóricas esvaziadas ou de efeito contrário ao proposto inicialmente.

## Referências

- Alves, F. (2022). *Nhandereko yvyrupá py: modo de viver guarani na terra indígena Tekoá Marangatu, Imaruí, SC, Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil.
- Angatu, C. (Santos, J. F.) (2020). Povos Originários: Resistimos porque (Re)Existimos – Cosmologias e memórias de Povos que alguns diziam dizimados. In: Neumann, Gerson Roberto, Richeter, Cinteia & Daudt, Marianna Ilgenfritz (Orgs.). *Literatura comparada, ciências humanas, cultura, tecnologia*. Porto Alegre: Class.
- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida pelo professor e orientador indígena da escola, Fabiano Alves (Karái), que autorizou a gravação e divulgação de sua fala para este trabalho.

- Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022.* (2022). Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/114402.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114402.htm)
- Benites, S. (2018). Viver na Língua Guarani Nhandewa (Mulher falando). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cavalcanti, M. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *Linguística Aplicada na modernidade recente*, v. 1, p. 211-226.
- Colares, A. A., Gomes, M. A. O. & Colares, M. L. I. S. (2010) História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639699/7266/10261>
- Cusicanqui, S.R. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis.
- Fontenele, Z. V. & Cavalcante, M. P. (2020) Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e204249. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 3. ed. (Coleção questões da nossa época, v. 23).
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, P. (Org.). *Regimes of language, ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, p. 35-83.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Krenak, A. (2020) *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Organização de Bruno Maia. Recuperado de <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- Leonard, W. (2017). Producing Language Reclamation by Decolonising ‘Language’. *Language Documentation and Description* 14: 15–36.
- Martin, K. and Mirraoopa, B. (2003). Ways of Knowing, Being and Doing: A Theoretical Framework and Methods for Indigenous and Indigenist Research. *Journal of Australian Studies* 27: 203–214.
- Morana, M., Dussel, H. & Jáuregui, C. A. (2008). *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press.
- Munduruku, D. (2000). *O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Editora Angra.

- Oliveira, B. & Severo, C. G. (2020). Educação escolar indígena e o papel do intérprete guarani-português: por uma perspectiva crítica. *Travessias Interativas*, v. 10, p. 14-31.
- Oliveira, B. & Severo, C. G. (2022). Línguas indígenas e as políticas públicas do Brasil. In: Figueiredo, A. A. A., Cabral, A. S. A. C., Martins, A. M. S., Góis, M. L. S. (Org.). *Políticas linguísticas e as línguas indígenas*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. , p. 31-53.
- Oliveira, B. (2020a). Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia. *Cadernos de Linguística*, v. 1, p. 01-19.
- Oliveira, B. (2020b). Políticas de Tradução e Interpretação no Contexto Indígena: estudo de caso em uma escola guarani. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*, v. 3, p. 11-27.
- Oliveira, B. (2021). *Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de educação escolar indígena Guarani Mbya*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231198>
- Oliveira, B. (2023). “Hoje, Como Sempre, Um Dia De Luta”: Resistência Indígena e Práxis Educativa. *PERcursos Linguísticos*, 13(33), 117–134. <https://doi.org/10.47456/pl.v13i33.39765>
- Oliveira, B. (no prelo). Educação política e democrática: a prática docente de uma professora jurua em uma escola Mbyá Guarani. *Revista de Letras – Juçara*.
- Oliveira, J. P. & Goulart, T. E. (2012). História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Sala de Aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas. *Aedos*, n. 11 v. 4 , p. 564-576. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31758/20887>.
- Potiguara, E. (2018). *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Grumin.
- Rodrigues, C. R.& Fabrício, E. L. (2022). “Eu não sei se posso dizer que não sou racista”: narrativas discentes sobre história da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2219330, p. 1-20. Recuperado de <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Rubim, A. C., Bomfim, A. B. & Meirelles, S. R. (2022). Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. *Work. Pap. Linguíst.* 23:154-177.
- Russo, K.& Paladino, M. (2016). A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 897–921.
- Sagica, V. & Oliveira, B. (2022) . Plurilinguismo e pluridiscursividade: caminhos decoloniais para a educação escolar indígena. *Working papers em linguística*, v. 23, p. 82-102.
- Severo, C. & Makoni, S. B. (2021) Can Southern Epistemological and Indigenous Ontological Orientations to Applied Linguistics Challenge its Ethnocentrism?. In: Cunningham, C. & Hall, C. J. (Org.). *Vulnerabilities, Challenges and Risks in Applied Linguistics*. 1ed.Clevedon: Multilingual Matters, v. unico, p. 15-30.
- Severo, C. & Makoni, S. B. (2023). The Relevance of Experience: Decolonial and Southern Indigenous Perspectives of Language. In: Ana Deumert & Sinfree Makoni. (Org.). *From Southern Theory to Decolonizing Sociolinguistics: Voices, Questions and Alternatives*. 1ed.Bristol: Multilingual Matters, v. , p. 109-126.

- Shohamy, E.& Gorter, D. (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York/Londo: Routledge.
- Smith, L.T.I. (1999). *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Verstraete, P.& Hoegaerts, J. (2017) Educational soundscapes: tuning in to sounds and silences in the history of education, *Paedagogica Historica*, 53:5, 491-497.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Wilson, S. (2008). *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Yunkaporta, T.K. (2010). Our Ways of Learning in Aboriginal Languages. In J. Hobson, K. Lowe, S. Poetsch and M. Walsh (eds.) *Re-Awakening Languages: Theory and Practice in the Revitalisation of Australia's Indigenous Languages* (pp. 37–49). Sydney: Sydney University Press.