

Valorização linguística nos cursos de formação de professores indígenas: uma experiência com foco em povos Tupi-Guarani

RESUMO

Aline Cruz

acruz@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0003-0448-3137>

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Goiânia, GO, Brasil

Marina Magalhães

marinamsmag@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4231-2582>

Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, DF, Brasil

Bárbara Heliodora Santos

barbarahpsantos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8451-4871>

Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, DF, Brasil

Rosani Moreira Leitão

rmlleitao@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0003-1585-1118>

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Goiânia, GO, Brasil

Organizado sob forma de pedagogia da alternância, com aulas em Goiânia e aulas em terras indígenas localizadas nos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais e Maranhão, o curso de Educação Intercultural do Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ, da Universidade Federal de Goiás, promove políticas linguísticas de valorização das línguas indígenas, reunindo semestralmente falantes de línguas das famílias Tupi, Macro-jê, Arúak, Karib, Bororo e da língua Trumai. Neste artigo, propõe-se um relato de experiência, com foco nos estudantes indígenas de línguas da família Tupi-Guarani, para demonstrar como, a partir da pedagogia da alternância, o curso promove uma formação básica em Linguística como subsídio para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de alfabetização em línguas indígenas em um contexto de oralidade, em formações que ocorrem tanto na universidade quanto nas Terras Indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da alternância. Políticas linguísticas. Línguas indígenas. Linguística.

INTRODUÇÃO

O contato entre povos indígenas e não indígenas, que se iniciou com a colonização brasileira em 1500, acarretou o enfraquecimento e até a perda de diferentes conhecimentos originários, na medida em que imposições coloniais e, mais tarde, ações do Estado brasileiro reprimiam a execução de práticas culturais e o uso de línguas maternas entre os povos originários. Apesar das divergências (cf. Rodrigues, 2019; Franchetto, 2016; D'Angelis, 2019), estima-se que, contemporaneamente, sejam faladas, em média, apenas de 10% a 15% das línguas existentes no início do período colonial. Esse quadro perdurou e se agravou até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual passou a garantir aos povos originários o direito de serem indígenas e de resguardarem as suas culturas e as suas línguas, dando início a uma tentativa de recuo desse grave processo de perdas.

No âmbito da educação escolar indígena, a legislação subsequente à Constituição Federal (LDB, 1996; PNE, 2001; Conselho Nacional de Educação, Resolução 3/99) abriu caminho para avanços, como a criação das Licenciaturas Interculturais, as quais possibilitam o ingresso de alunos indígenas em cursos universitários nos quais os estudantes são incentivados a apropriarem-se e a serem protagonistas dos projetos pedagógicos das escolas de educação básica implementadas em seus territórios. Neste artigo, apresentamos um exemplo de curso de formação de professores indígenas, cujo foco é a valorização dos saberes ancestrais, pautada por uma política linguística de fortalecimento das línguas indígenas. Trata-se da Licenciatura em Educação Intercultural do Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este é um curso de formação de professores indígenas em nível de graduação com duração de cinco anos, com etapas realizadas no campus universitário, na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, e com etapas realizadas nas terras indígenas de estudantes do curso.

Para compreendermos como um curso de formação de professores indígenas atua na valorização das línguas indígenas, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, faremos uma pequena apresentação do Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ e do projeto pedagógico do curso de Educação Intercultural. Na segunda parte, focalizaremos nos estudos de fonologia para povos indígenas, com particular atenção às aulas de fonologia ministradas para povos cujas línguas maternas sejam da família Tupi e Tupi-Guarani. Em seguida, apresentaremos como essas aulas em formação linguística permitem embasar as aulas de outros temas contextuais, mais especificamente dos temas Oralidade e suas Funções Sociais e Processos de Alfabetização. Essas experiências, realizadas no campus universitário, completam-se pelo trabalho de orientação de pesquisas e pelos estágios realizados pelos próprios alunos, professores indígenas em suas respectivas comunidades. Em nosso artigo, será apresentado um relato da experiência das pesquisadoras no Território Indígena Arariboia, onde o povo

Teneteihar, também conhecido como Guajajara (família Tupi-Guarani), habita. Por fim, nas considerações finais, traçaremos algumas reflexões sobre como essa experiência de formação de professores indígenas constitui-se em uma política importante de valorização das línguas indígenas e saberes tradicionais.

O INSTITUTO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA TAKINAHAKÿ

O Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakÿ, ligado à UFG, oferece programas de graduação destinados a formar professores indígenas, com o objetivo de fortalecer e de valorizar as culturas e as línguas originárias por meio da licenciatura em Educação Intercultural. Esse tipo de formação é crucial para o empoderamento das comunidades indígenas, pois não apenas fornece conhecimentos acadêmicos, mas também reforça os laços com suas tradições, línguas e modos de vida.

Fundado em 2007, o curso já formou 408 indígenas (até a data de 29 de julho de 2025) e, atualmente, conta com 281 estudantes indígenas, em sua maioria professores e professoras em suas próprias comunidades. Esses estudantes provêm dos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Tocantins e Maranhão e representam uma grande diversidade linguística e cultural, uma vez que procedem de 32 povos diferentes, conforme listado no quadro abaixo.

Quadro 1: Diversidade de estudantes indígenas por língua, organizado por tronco e por família linguística

| Tronco | Família | Povo |
|----------|------------|----------------------------------|
| Macro-jê | Família jê | akwẽ (xerente) |
| | | a'uwẽ uptabi (xavante) |
| | | krẽka (xakriabá) |
| | | panhĩ (apinajé) |
| | | apànjêhkra (canela de Porquiños) |
| | | mẽmörtümre (canela) |
| | | kajkwakhrattxi (tapayuna) |
| | | mětyktire (caiapó) |

| | | |
|-------|------------------|-------------------------|
| | | pyhcopcatiji (gavião) |
| | | põocatiji (krĩkatĩ) |
| | | khĩsêtjê (suiá) |
| | | mehĩ (krahô) |
| | Karajá | Iny |
| | | Javaé |
| | | xambioá |
| Tupi | Tupi-Guarani | apyãwa (tapirapé) |
| | | tenetehar (guajajara), |
| | | kamajura (kamaiurá), |
| | | kawaiwete (kaiabĩ), |
| | Juruna | yudja (yuruna) |
| Aruak | Família do Xingu | mehinaku |
| | | wauja (waurá) |
| | | yawalapiti (iawalapitĩ) |
| Karib | Nahukwa | kalapalo |
| | | kuikuro |
| | | matipú |
| | Pekodian | lkipeng |

| | | |
|--------------|------------------|--|
| | | Bakairi |
| | Bororo | Boe (Bororo) |
| | (Língua isolada) | Trumai |
| Indo-Europeu | | Povos Tapuia e Xacriabá (falam variedades de Português Brasileiro) |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

É relevante mencionar que, ao estar inserido em uma universidade federal, o Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ oferece formação acadêmica para comunidades que, de outro modo, poderiam estar isoladas ou com acesso limitado ao ensino superior. Além disso, a diversidade de línguas faladas pelos estudantes é impressionante e mostra uma rica herança cultural que, em muitos casos, pode estar ameaçada se não for promovida ativamente em ambientes educativos. Toda essa diversidade linguística e cultural está bastante ameaçada, uma vez que todas essas línguas são consideradas vulneráveis e, até mesmo, em níveis severos, correm o risco de desaparecimento (UNESCO, 2003, p. 2).

As políticas educacionais do Instituto de Formação Superior Indígena Takinahakỹ promovem a consciência dos estudantes indígenas sobre a necessidade de valorização de suas línguas e de retomadas das práticas culturais. Nesse sentido, o curso baseia-se em três pilares, quais sejam: a transdisciplinaridade, que substitui disciplinas tradicionais por temas contextuais e por estudos complementares; a interculturalidade crítica e o bilinguismo epistêmico (Pimentel da Silva, 2019; Santos, 2020; UFG, 2024). As atividades ocorrem em Goiânia duas vezes ao ano, com duração de cinco semanas por semestre, e também nas comunidades, onde os docentes realizam visitas semestrais. A formação na licenciatura intercultural tem duração mínima de cinco anos, abrangendo dois anos da chamada matriz básica — fase inicial antes da escolha da habilitação —, e três anos da matriz específica, nos quais os estudantes aprofundam-se em temas contextuais voltados para cada uma das três áreas de formação (Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza ou Ciências da Cultura).

Nas seções a seguir, apresentaremos um panorama mais detalhado da estrutura do curso a partir do relato de nossas experiências como professoras atuando em três temas contextuais: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro 1, Oralidade e suas Funções Sociais e Processos de Alfabetização, durante a etapa realizada em janeiro de 2025 na UFG, e a partir também do relato da experiência de uma etapa realizada na aldeia Zutiwa, habitada pelo povo Tenetehar e localizada na Terra Indígena Araribóia, no Estado do Maranhão, em outubro de 2024. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

O ENSINO DE FONOLOGIA NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA TAKIANHAKY

Em janeiro de 2025, as professoras Bárbara Heliodora Santos e Marina Magalhães ministraram o tema contextual Línguas Indígenas e o Português Brasileiro 1 para professores-estudantes dos povos Kawaiwete (Kaiabi, família Tupi-Guarani), Tenetehara (Guajajara, família Tupi-Guarani), Apyap (Kamaiurá, família Tupi-Guarani), Ikpeng (Karib), Kuikuro (Karib), Kalapalo (Karib), Wauja (Waurá, família Aruak) e Boe (família Bororo).

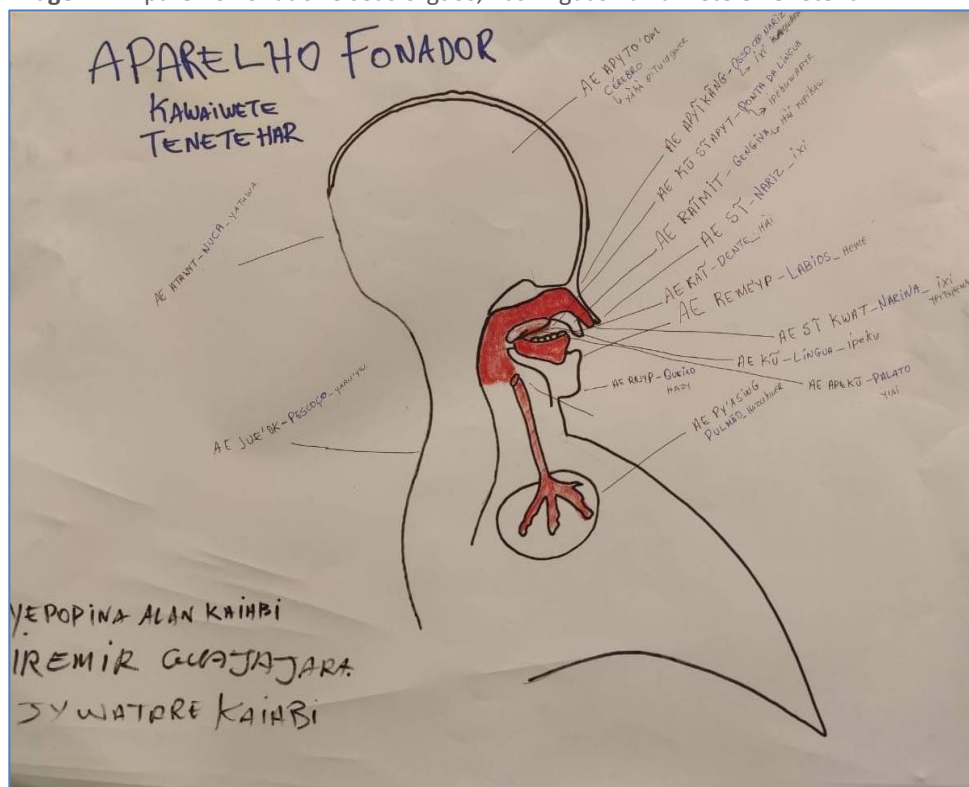
O tema contextual Línguas Indígenas e o Português Brasileiro 1 é oferecido a estudantes indígenas do segundo ano, como primeira experiência desses estudantes com temas da linguística. Assim, de forma bastante introdutória, a ementa propõe uma discussão sobre a concepção de famílias linguísticas e histórias das línguas e o estudo dos sons da fala, por uma perspectiva articulatória.

Como previsto no próprio programa desse tema contextual, no debate em sala de aula, os conceitos discutidos evocam outros, favorecendo, assim, a contextualização, por meio do diálogo entre os conhecimentos das ciências não-indígenas e os conhecimentos que os indígenas trazem de suas experiências de vida. Podemos ilustrar essa valiosa interação de perspectivas no debate ocorrido com os estudantes durante a explicação sobre o conceito de troncos e de famílias linguísticas.

É comum, durante as etapas, que um mesmo tema contextual seja ofertado em mais de uma turma simultaneamente, de forma a atender, com a qualidade necessária, o número significativo de alunos que precisam cursar aquele tema. Dessa forma, as turmas costumam ser divididas por etnias, unindo, nas mesmas turmas, povos que estejam relacionados entre si por parentesco linguístico. Explicar, então, as relações genéticas entre as línguas, utilizando a própria composição da turma, foi a estratégia que utilizamos para introduzir esse debate.

Entre as línguas Tupi-Guarani presentes, não foi difícil mostrar as semelhanças linguísticas ao pedirmos para os estudantes pronunciarem palavras que denominam partes do corpo, como quando eles elaboraram as ilustrações do aparelho fonador humano denominando cada órgão que o compõe, como apresentado na Imagem 1.

Imagem 1: Aparelho Fonador e seus órgãos, nas línguas Kawaiwete e Tenetehar



Fonte: Elaborado pelos alunos Yepopina Alan Kaiabi, Iremir Guajajara e Jywatare Kaiabi, em atividade realizada em sala de aula. Acervo pessoal das autoras (2025).

Mostramos, usando as denominações dos órgãos na imagem, que, entre as línguas Kaiabi (povo Kawaiwete) e Guajajara (povo Tenetehar), há diversas semelhanças fonéticas e que as diferenças, como a ausência de nasalidade, a substituição de [s] por [tʃ] (representado, ortograficamente, pelo grafema <x>) na ortografia do Tenetehar ou o uso de marcas distintas para a terceira pessoa são sistemáticas. Essa seria, então, a evidência científica para justificar que, em tempos remotos, esses povos tiveram ancestrais em comum.

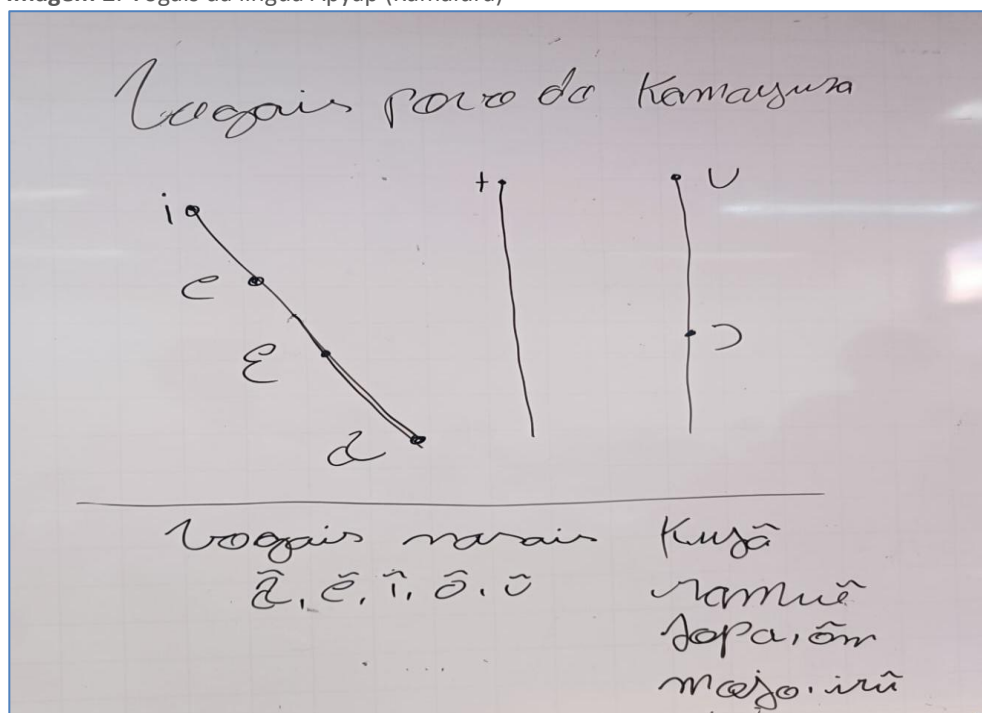
Esse argumento foi compreendido e discutido de diversas perspectivas pelos alunos presentes. As estudantes Boe, por exemplo, questionaram a inserção de seu povo e língua no tronco linguístico Macro-Jê a partir de sua própria percepção enquanto falantes de que sua língua é extremamente diferente das demais línguas consideradas parte desse agrupamento. Foi a oportunidade que precisávamos para discutir também sobre como a ciência ocidental não trata de conceitos inflexíveis, e que uma análise pode também ser modificada ao longo do tempo à medida que novos argumentos ou a aplicação de metodologias mais avançadas forem surgindo. Nesse caso específico, citamos a recente análise de Nikulin (2020), que defende a retirada da família Bororo do tronco linguístico Macro-Jê.

Os Ikpeng, por sua vez, foram ainda mais além ao contrastar sua perspectiva de relação de parentesco com a da ciência não indígena: os estudantes argumentaram que, para eles, não faz sentido a divisão proposta entre família Karib e Pano, pois, na história passada de geração em geração, na tradição Ikpeng, o povo Arara e o povo Ikpeng têm origem comum.

O mito bíblico da Torre de Babel, em que todos falavam uma só língua, também foi evocado pelos estudantes na discussão sobre uma origem comum entre diferentes línguas, mostrando que os pontos de vista não indígenas estão presentes na vida dos indígenas em suas diversas manifestações, sejam elas científicas ou religiosas.

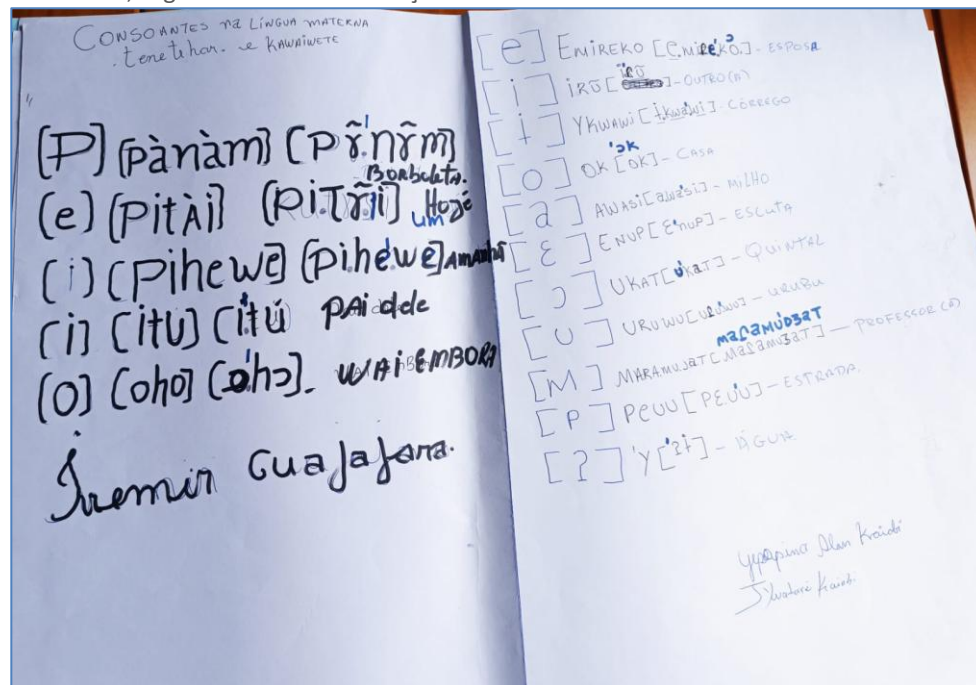
Por fim, ao abordarmos a técnica de transcrição fonética, partindo dos pontos e dos modos de articulação dos sons pelos órgãos do aparelho fonador e mostrando as diferenças entre os inventários vocálicos e consonantais das línguas, os alunos puderam visualizar as imagens de vídeos que mostram a articulação desses distintos fones e refletir sobre as diferenças entre suas línguas maternas e as dos colegas, percebendo e entendendo a dificuldade de se articular sons que não existem em suas línguas e para os quais não foram “treinados” para produzir ou reconhecer, conforme exposto nas Imagens 2 e 3.

Imagem 2: Vogais da língua Apyap (Kamaiurá)



Fonte: Autoria própria. Acervo pessoal das autoras (2025).

Imagem 3: Exemplos de palavras com vogais e consoantes das línguas Tenetehar e Kawaiwete, seguidas de suas transcrições fonéticas



Fonte: Elaborado pelos alunos Yepopina Alan Kaiabi e Jywatare Kaiabi, em atividade realizada em sala de aula. Acervo pessoal das autoras (2025).

Não é difícil concluir que toda essa reflexão coletiva, que permite o diálogo entre concepções diversas sobre um tema específico, gera novos e inovadores saberes, ampliando não apenas a visão de mundo dos estudantes, mas também a dos professores, que permitem ter suas perspectivas abertas a novas maneiras de enxergar e de explicar o mundo.

Vale ressaltar que o tema contextual de Línguas Indígenas e Português Brasileiro I é apenas a introdução dos estudantes indígenas a uma formação linguística. Conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso (UFG, 2024), durante os cinco anos de formação em Educação Intercultural, os alunos aprofundam os conhecimentos linguísticos em estudos complementares nas áreas de fonética, morfologia e produção textual em línguas indígenas. Para uma visão mais detalhada da formação em linguística realizada no curso, recomenda-se a leitura dos textos de Borges (2016; 2023) e de Nikulin, Cruz e Coelho (2025).

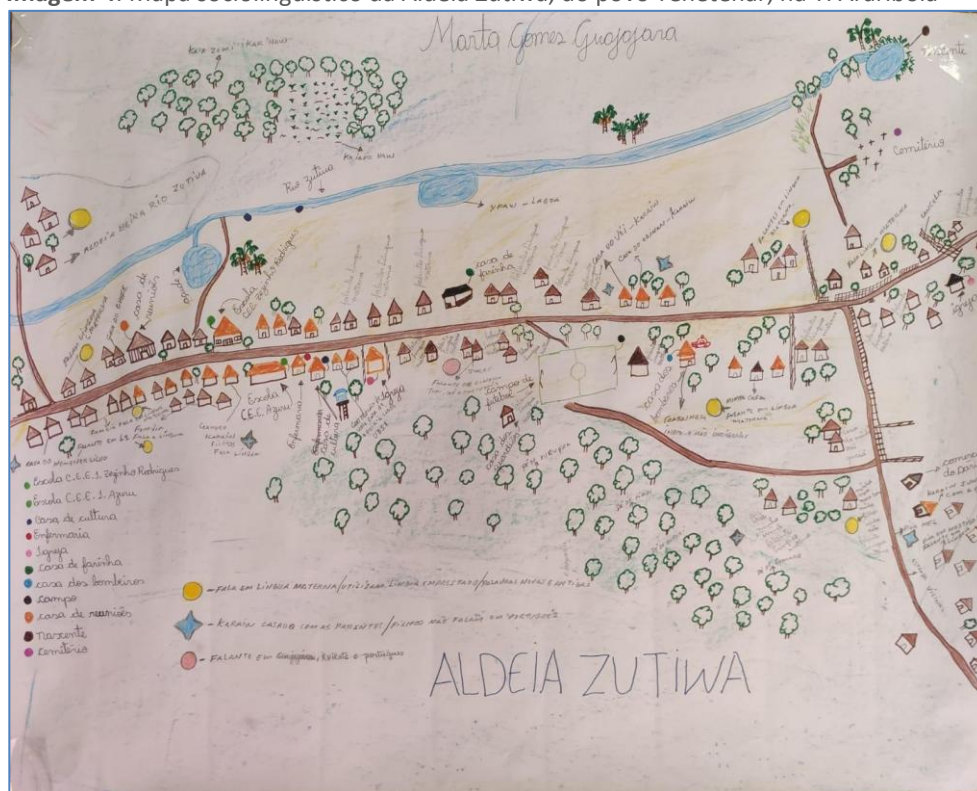
A LINGUÍSTICA CONTEXTUALIZADA

O tema contextual Oralidade e suas Funções Sociais prevê que a base construída durante a formação linguística em temas como o Línguas Indígenas e o Português Brasileiro, citado acima, fundamente os debates. Ministrado pela professora Dra. Mônica Veloso Borges na etapa de janeiro de 2025, a proposta

desse tema contextual é a de discutir a função social da oralidade na interação intracultural e intercultural nos diferentes espaços socioculturais. Em sua abordagem, a professora partiu da elaboração de mapas socioculturais e linguísticos produzidos por cada estudante da turma ilustrando suas aldeias ou terras indígenas para introduzir a discussão sobre as funções da oralidade e da escrita em suas comunidades e o valor da língua materna na perpetuação de saberes e conhecimentos indígenas.

O mapa a seguir (Imagem 4), produzido por Loyde, Marta e Paulino Guajajara, ilustra a configuração de uma das comunidades Tenetehar da Terra Indígena Araribóia, identificando, por meio da legenda, os espaços de uso da língua materna e do português, cada um com suas especificidades.

Imagem 4: Mapa sociolinguístico da Aldeia Zutiwa, do povo Tenetehar, na TI Araribóia



Fonte: Elaborado por Loyde Gomes Soares Guajajara, Marta Gomes Guajajara e Paulino Guajajara, em atividade realizada em sala de aula. Acervo pessoal das autoras (2025).

Nesse caso específico, como a língua materna permanece forte nesta comunidade, identifica-se o uso do português em espaços muito específicos, como a igreja, a escola e as casas de família interétnicas em que há membros *karaiw* “não-indígenas”.

Em outros casos, observou-se uma divisão dos espaços nas comunidades entre ambientes tradicionalmente indígenas, onde a língua é o principal meio de

transmissão de conhecimento, marcados pela oralidade, e ambientes criados e adaptados a partir do contato com o mundo não-indígena, onde há um uso mais expressivo da língua portuguesa e a valorização da escrita e produção de documentos.

É relevante destacar que o debate sobre a importância da oralidade da língua materna não impediu que fosse sempre reforçada a necessidade de produção de textos nas línguas indígenas, de maneira a incentivar a perpetuação da língua também nesse novo espaço onde ela deve conseguir competir com a língua portuguesa e ser referência para pessoas em processo de alfabetização. Isso porque, em uma sociedade que cada vez mais valoriza o letramento, ter disponível literatura produzida em língua materna permite que a concepção de mundo que somente pode ser expressa por meio da língua seja referência não apenas na sua forma oral, mas também no seu registro escrito.

Esse tipo de reflexão também foi muito debatido no tema contextual Processos de Alfabetização, em que as professoras Aline da Cruz e Marina Magalhães promoveram uma reflexão sobre a educação como um processo integrado à vida comunitária e cultural, respeitando a cosmovisão e a realidade das comunidades. Para tanto, as professoras iniciaram a discussão sobre alfabetização com uma reflexão sobre como a criança tradicionalmente apreende em cada cultura, a partir do conceito de Nheembo'e, desenvolvido pelo povo Guarani, de modo a pensar a escola como um espaço em que a criança continue a apreender pelo encantamento diante das descobertas, e que a escola seja concebida como um ponto de "encontro, como interface de interação e comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, [na medida em que] a porta que a escola significa o diálogo, permite a troca, permite também que se conheça e se valorize mais o mundo indígena" (Bergamaschi, 2005, p. 220). A partir da conversa sobre o olhar Guarani, cada povo pôde contar um pouco sobre o processo de aprendizagem das meninas e meninos, chamando atenção para os espaços ritualísticos em que, em diversas culturas, jovens aprendem a serem adultos.

Ao refletir sobre a escola como espaço intercultural, observou-se a necessidade de transformar o espaço escolar, criando um ambiente que reflita essa interação entre os dois mundos. Em uma abordagem transdisciplinar, juntamos as turmas do tema de Processos de Alfabetização com a turma de Território e Territorialização, ministrada pela professora Dra. Eunice Pirkodi Tapuia, e realizamos uma transformação do espaço escolar com a participação do artista indígena José Francisco Alecrim, do povo Canela. Em alguns dias, usando tintas vermelhas e pretas, cada povo pintou, em um corredor da Faculdade de Letras, da UFG, grafismos e outras marcas de sua cultura, como ilustrado na Imagem 5.

Imagem 5: Estudantes do curso de Educação Intercultural, realizando pinturas de grafismos e outras marcas de sua cultura no corredor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

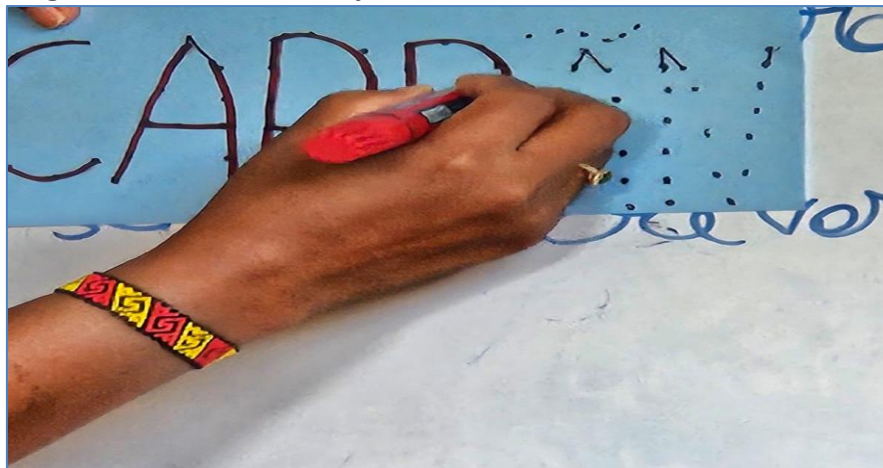


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Nas aulas subsequentes, já com o espaço transformado, retomamos o conceito de letramento, a partir de narrativas indígenas. Para tanto, os estudantes de diferentes povos contaram histórias tradicionais de seus povos e refletiram sobre como essas narrativas, ao serem recontadas em sala de aula para as crianças, podem se transformar em elementos para produção de atividades de alfabetização. Por exemplo, o povo Yudja contou a narrativa da flauta e mostrou como, no processo de alfabetização em sua língua, a aula é sempre acompanhada de músicas tradicionais. Por sua vez, o povo Kawaiwete contou para a turma a narrativa do jabuti e criou atividades para as crianças aprenderem a escrever os nomes dos animais presentes na história.

Outro exemplo é o ilustrado na Imagem 6, em que uma das estudantes Krahô, que também é professora de crianças em fase de alfabetização em sua comunidade, explica como utiliza a habilidade já desenvolvida pelas crianças nos espaços tradicionais de transmissão de conhecimentos, como na produção de artesanatos para a apropriação da escrita, solicitando que elas interliguem os buraquinhos no papel com linhas, de forma a aprenderem os desenhos das letras.

Imagem 6: Técnica de alfabetização utilizando habilidades manuais tradicionais



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esse tipo de abordagem, entre outras discutidas com a turma, permitiu-nos concluir que a pedagogia indígena, baseada na observação das atividades dos adultos e reprodução das crianças por meio de tentativas que incluem erros e acertos até a aquisição da habilidade, pode ser replicada na sala de aula, nos processos de alfabetização, de maneira que se obtenha um modelo de escola que respeite as formas de aprendizado próprias de cada povo.

A UNIVERSIDADE VAI ATÉ A ALDEIA

Experiências realizadas no campus universitário, como as descritas nas seções anteriores, são complementadas pelo trabalho de orientação de pesquisas realizado pelos orientadores indígenas e não indígenas e pelos estágios realizados pelos próprios alunos em suas comunidades.

Na etapa realizada na Terra Indígena Arariboia, em outubro de 2024, as orientadoras do Comitê Guajajara, Rosani Moreira Leitão e Aline da Cruz, acompanhadas pela professora convidada Marina Magalhães, promoveram reuniões diárias com seus orientandos Tenetehar de diversas comunidades, lá reunidos não apenas para orientar seus trabalhos de pesquisa, mas para envolver a comunidade nas discussões sobre os temas pesquisados. Dessa forma, ao longo da etapa, tivemos a participação valiosa da vice-cacique, do diretor da escola, do subdiretor da escola, de alunos e ex-alunos da escola da aldeia e dos anciãos que são os orientadores indígenas dos estudantes.

Destacamos a fala de Thiago Felipe da Silva, diretor da escola CEEI Azuru, que ressaltou, na abertura dos trabalhos, a importância da formação dos

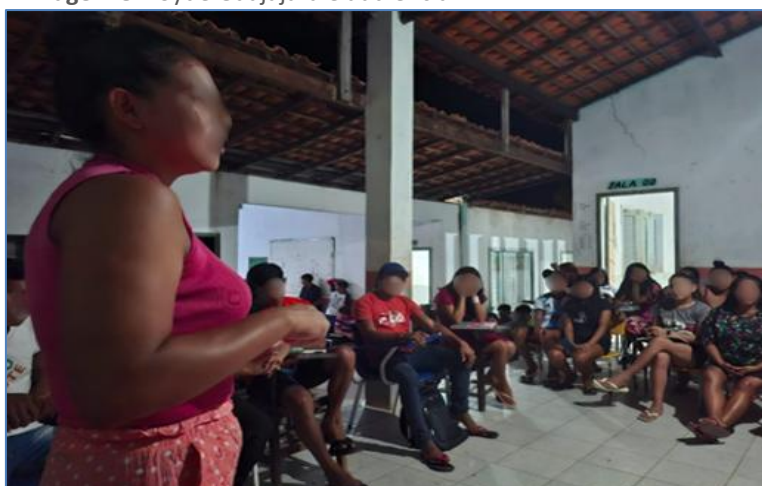
professores na Licenciatura em Educação Intercultural da UFG para a escola. Ele afirmou perceber que essa formação se reflete na capacitação dos alunos, não apenas no aprofundamento dos conhecimentos sobre educação, mas também no resgate e fortalecimento dos conhecimentos ancestrais. Seu reconhecimento dos reflexos positivos do curso na comunidade é tão significativo, que ele solicitou às professoras do Comitê que apresentassem uma palestra para a comunidade e para os alunos do ensino médio da escola sobre a formação de professores indígenas na UFG e a forma de ingressar no curso. As Imagens 7 e 8 mostram momentos registrados desse diálogo com a comunidade escolar e convidados, incluindo depoimentos de alunos do curso que trabalham como professores da escola, como Loyde Guajajara (Imagem 8).

Imagem 7 – Professoras Marina, Aline e Rosani



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Imagem 8: Loyde Guajajara e audiência



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

No decorrer da etapa, que durou cinco dias, cada estudante vinculado ao curso de licenciatura em Educação Intercultural apresentou aos demais seu tema de pesquisa e sobre como vêm realizando as atividades a ele relacionadas sob orientação dos orientadores indígenas, que são geralmente anciãos que detêm conhecimento aprofundado sobre aquele tema. Esse é um momento de troca, em que os estudantes recebem retorno não apenas das professoras do comitê, mas também dos colegas, conforme ilustrado na Imagem 9.

Imagem 9: Relatos e discussões sobre os temas de pesquisa dos estudantes Tenetehar



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Outra atividade importante realizada ao longo da etapa em terra indígena são as visitas a pessoas e locais da comunidade relacionadas aos temas de pesquisa dos estudantes. Nessa temporada, realizamos visitas às artesãs, aos orientadores indígenas de Robson Guajajara, ao viveiro de mudas e sede do Prevfogo na aldeia e à nascente sagrada do Rio Zutiuá. Em todas essas visitas foi possível aprofundar os temas de pesquisas já discutidos com os estudantes por meio dos relatos que escutamos de pessoas da comunidade vinculadas aos objetos de estudos dos estudantes-professores. A Imagem 10 retrata a explicação da mãe de Robson, uma de suas orientadoras indígenas, sobre a técnica, forma de aprendizado e transmissão do conhecimento relacionado à confecção da faixa tradicional Tenetehar. Esse foi o tema escolhido por Robson para sua pesquisa, pois a faixa configura um símbolo que ele cresceu vendo sua mãe confeccionar e que traduz um conhecimento pouco acessado na geração atual, que ele pretende ajudar a revitalizar com sua pesquisa.

Imagens 10: Visita à casa da mãe do Robson, sua orientadora indígena



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Por fim, a última atividade realizada pelas professoras do Comitê foi a orientação individual de cada estudante, momento em que as discussões sobre o andamento dos estágios e da pesquisa são realizadas e em que há espaço para o esclarecimento de dúvidas e debate mais aprofundado sobre o tema de cada um, conforme apresentado na Imagem 11.

Imagem 11: Orientações individuais de Marta, Pedro Paulino e Robson



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Dessa forma, a etapa em terra indígena configura-se como um importante momento de contextualização da pesquisa em que os orientadores não-indígenas discutem mais detalhadamente os temas individuais de pesquisas de seus alunos, conhecendo de perto as suas comunidades e as demais pessoas envolvidas na orientação dos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve relato pontual de ações educativas operadas no âmbito do curso de Formação Intercultural da UFG proporciona, ainda que parcialmente, uma visão sobre como o investimento em formação de professores indígenas constitui-se em uma política importante de valorização das línguas indígenas e saberes tradicionais que já se reflete em mudanças importantes nas comunidades indígenas. Apesar do longo caminho ainda a ser percorrido em busca de recuperar conhecimentos e identidades que se perderam devido à violenta imposição de uma cultura externa, são experiências como esta que se constituem como ferramentas fortes de luta que os povos indígenas podem utilizar, junto com parceiros não-indígenas, para se apropriarem de novos conhecimentos que permitam a eles fortalecer e perpetuar suas tradições e perspectivas de mundo.

Linguistic Valorization in Indigenous Teacher Education Programs: A Study Centered on Tupi-Guarani Peoples

ABSTRACT

Organized according to the pedagogy of alternation—with classes held both in Goiânia and in Indigenous territories located in the states of Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais, and Maranhão—the Intercultural Education program of the Takinahakỹ Institute for Indigenous Higher Education at the Federal University of Goiás promotes language policies aimed at valuing Indigenous languages. Each semester, the program brings together speakers of languages from the Tupi, Macro-Jê, Aruak, Karib, and Bororo families, as well as the Trumai language. This article presents an experience report focusing on Indigenous students who speak languages of the Tupi-Guarani family. It demonstrates how, through the pedagogy of alternation, the program offers foundational training in Linguistics as a basis for developing reflection on literacy processes in Indigenous languages within predominantly oral traditions, in courses held both at the university and in Indigenous territories.

KEYWORDS: Pedagogy of alternation. Language policies. Indigenous languages. Linguistics.

Valorización Lingüística en los Programas de Formación Docente Indígena: Un Estudio Centrado en los Pueblos Tupi-Guaraní

RESUMEN

Organizado según la pedagogía de la alternancia, con clases en Goiânia y en tierras indígenas ubicadas en los estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais y Maranhão, el curso de Educación Intercultural del Instituto de Formación Superior Indígena Takinahakỹ, de la Universidad Federal de Goiás, promueve políticas lingüísticas de valorización de las lenguas indígenas, reuniendo semestralmente a hablantes de lenguas de las familias tupí, macro-jê, aruak, karib, bororo y de la lengua trumai. En este artículo se propone un relato de experiencia, con enfoque en los estudiantes indígenas hablantes de lenguas de la familia tupí-guaraní, para demostrar cómo, a partir de la pedagogía de la alternancia, el curso ofrece una formación básica en Lingüística, como base para el desarrollo de una reflexión sobre el proceso de alfabetización en lenguas indígenas en un contexto de oralidad, en formaciones que ocurren tanto en la universidad como en las Tierras Indígenas.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía de la alternancia. Políticas lingüísticas. Lenguas indígenas. Lingüística.

NOTAS

1. A palavra *Takinahakỹ* (na fala feminina) ou *Tainahakỹ* (na fala masculina) significa “estrela da manhã” na língua inỹ (karajá).
2. Dados retirados de <https://analisa.ufg.br/p/32234-egressos>
3. No caso específico de janeiro de 2025, havia outras duas turmas: em uma, estavam estudantes das línguas Jê do Norte e Karajá e, na outra, Jê Central. Nessas turmas, a diversidade linguística era menor, devido à maior quantidade de falantes de línguas (Macro) Jê no curso.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo’e**. Enquanto o encanto permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/nhembo-e-enquanto-o-encanto-permanece-processos-e-praticas-de-escolarizacao-nas-aldeias-guarani,ce570aeb-3a91-432b-a3ad-e1ef42259e91>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- BORGES, M. V. Documentação e Estudos Lexicais sobre Línguas Indígenas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 35-50, 2016. DOI: 10.5216/racs.v1i1.42995. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/42995>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- BORGES, M. V. Reflexiones sobre el estudio de las lenguas indígenas en la formación de maestros indígenas en la Universidad Federal de Goiás (UFG/Goiás/Brasil). **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, [s. l.], v. 14, n. 20, p. 80-99, 2023. DOI: 10.30972/riie.15207256. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/7256>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999. Seção 1, p. 52.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas Indígenas no Brasil: quantas eram? Quantas são? Quantas serão? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (org.). **Revitalização de Línguas Indígenas: como fazemos.** Campinas-SP: Curt Nimuendajú: Kamauri, 2019. p.13-27.

FRANCHETTO, Bruna. **Línguas silenciadas, novas línguas. Povos Indígenas no Brasil.** Instituto Socioambiental, 2016. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas,_novas_L%C3%AAdnguas. Acesso em: 29 nov. 2021.

NIKULIN, Andrey. **Proto-Macro-Jê: um estudo reconstrutivo.** 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38893>. Acesso em: 6 nov. 2025.

NIKULIN, Andrey; CRUZ, Aline da; COELHO, Mário. La enseñanza de las ciencias del lenguaje y lenguas indígenas en el Núcleo Takinahak'y (Brasil). **Ñemityrä**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 76–94, 2025. DOI: 10.47133/NEMITYRA20250101c-A8. Disponível em: <https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/5464>. Acesso em: 6 nov. 2025.

PIMENTEL-DA-SILVA, M. do S. Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59089. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59089>. Acesso em: 6 nov. 2025.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45596>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SANTOS, Lilian Abram dos. Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva. **Tellus**, [s. l.], n. 42, p. 305–322, 2020. DOI: 10.20435/tellus.v0i42.681. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/681>. Acesso em: 6 nov. 2025.

Universidade Federal de Goiás. Analisa UFG – Egressos: Visão Geral. 2020. Disponível em <https://analisa.ufg.br/p/32234-egressos>. Acesso em: 05 maio 2022.

Universidade Federal de Goiás. Projeto Pedagógico de Curso – Educação Intercultural. 2024. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

UNESCO. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Paris, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

Recebido: 28 ago. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20778

Como citar: CRUZ, A.; MAGALHÃES, M. M. S., SANTOS, B. H. L. P.; LEITÃO, R. M. Valorização linguística nos cursos de formação de professores indígenas: uma experiência com foco em povos Tupi-Guarani. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20778, p. 1-22, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Aline da Cruz
acruz@ufg.br

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

