

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS: lições de um professor indígena

André Marques do Nascimento

Universidade Federal de Goiás

Resumo

Um dos maiores desafios da educação escolar na contemporaneidade diz respeito à fragmentação disciplinar dos conhecimentos e sua abstração da realidade vivida pelos/as estudantes e suas comunidades. Nesta direção, o objetivo deste trabalho é apresentar as bases e o desenvolvimento de uma proposta didática no campo da educação linguística implementada por um professor indígena no âmbito das atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, que busca romper com a lógica disciplinar e descontextualizada do ensino escolar. Através da apresentação e problematização dos registros reflexivos de estágio deste professor, argumenta-se que a relevância de seu trabalho esteja exatamente na forma como ele contextualizou o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa numa turma de Ensino Médio indígena, buscando na realidade local uma situação que propiciasse a ampliação dos repertórios comunicativos dos/as estudantes e sua agência através da linguagem.

Palavras-chave: Educação linguística; interculturalidade; transdisciplinaridade; contextualização; língua portuguesa

Abstract

One of the major challenges to contemporary school education concerns to disciplinary fragmentation of knowledge and its abstraction from reality as experienced by students and their communities. In this way, the aim of this paper is to present the foundations and development of a didactic proposal in the field of language education implemented by an Indigenous teacher as part of his Pedagogic Supervised Internship activities in the Intercultural Education Teaching Degree course at Federal University of Goiás, which seeks disrupt the logic of disciplinary and decontextualized school education. Through the presentation and problematization of the Indigenous teacher's reflexive records, it is argued that the relevance of his work lies exactly in the way he contextualized communicative practices in the Portuguese language teaching in an Indigenous high school class, looking at a local situation that provided the expansion of the students' communicative repertoires and their agency through language practices.

Keywords: Linguistic education; interculturality; transdisciplinarity; contextualization; Portuguese language

Introdução

É fato inquestionável que a relação histórica dos povos indígenas com as sociedades não-indígenas, desde suas origens, no território que convencionou-se chamar Brasil, é a geradora dos usos de práticas comunicativas em língua portuguesa entre essas populações. Inquestionável, ainda, é a localização das origens e das continuidades dessa relação nos processos e estratégias de conquista engendrados na construção da modernidade europeia desde o século XVI, que pressupõe, inevitavelmente, a situação de colonialidade, à custa, principalmente, dos territórios espoliados e das populações cruelmente violentadas em todas as dimensões de suas vidas (MIGNOLO, 2011).

Neste contexto, deve-se, assim, compreender que além da conquista do território, a colonização, conforme define Loomba (2002, p.02), pressupõe, ainda, o controle sobre os povos colonizados e sobre seus bens e que uma das principais formas de controle e opressão coloniais se dá, como destacam Aschcroft et al. (2002, p. 07, tradução minha), através da língua, uma vez que ela “se torna o meio através do qual uma estrutura hierárquica de poder é perpetuada e o meio pelo qual as concepções de ‘verdade’, ‘ordem’ e ‘realidade’ se estabelecem”.

Na construção da estrutura hierárquica de poder colonial, cujas consequências se estendem à contemporaneidade, deu-se como estratégia complementar e necessária a construção de uma língua hegemônica oficializada e sua imposição aos povos conquistados, como garantia da manutenção do poder, através da assimilação dos povos indígenas aos interesses hegemônicos em território brasileiro, tendo sido ele regido por sistema colonial, monárquico-imperial ou republicano.

É precisamente este o contexto no qual práticas comunicativas em língua portuguesa passaram a fazer parte do panorama sociolinguístico das populações indígenas brasileiras, pois ao ser a “língua portuguesa” alçada ao status de língua oficial hegemônica, passou a ser “a língua” que intermedeia as relações entre a população, seja ela indígena ou não-indígena, e governos, instituições, órgãos e outras instâncias e agências de poder e o que explica de forma mais geral a demanda atual por parte dos povos indígenas pelo uso autônomo desta língua, seja através do ensino escolar, seja através de outras formas de aprendizagem e vivências não-escolares¹.

Importante, contudo, é compreender também que se os usos de práticas comunicativas em língua portuguesa pelas populações indígenas brasileiras têm sua origem na *imposição* e na *necessidade*, na contemporaneidade das relações interculturais esses povos têm lutado para ressignificar tais usos e práticas, reposicionando-os no polo de um contínuo que inicia-se, de fato, na imposição, mas que assume na atualidade o sentido de *apropriação para resistência*, como cuidadosamente propõem Oliveira e Pinto (2011) e como itera e ratifica Nascimento (2012). Neste sentido, um dos principais domínios para a *apropriação para resistência* de práticas comunicativas em língua portuguesa pelos povos indígenas brasileiros é a educação escolar que, desde décadas recentes, tem buscado se pautar em concepções e ações mais coerentes com a realidade indígena intercultural contemporânea, o que justifica, por sua vez, a preocupação de professores e professoras indígenas quanto às

bases e às alternativas viáveis para a abordagem dos usos dessa língua nas escolas indígenas de forma que se torne mais um instrumento de luta contra a opressão e que se aproxime das demandas reais e situadas de suas comunidades. Em outras palavras, tem interessado aos professores e professoras indígenas abordagens que viabilizem formas significativas e culturalmente sensíveis de educação linguística, para as quais a contextualização das práticas comunicativas torna-se um imperativo.

Neste trabalho, busco, assim, apresentar reflexões acerca de uma experiência didática com foco no ensino de língua portuguesa implementada por um professor indígena Karajá em uma etapa de suas atividades semestrais de Estágio Pedagógico Supervisionado, sob minha orientação, desenvolvidas no âmbito do curso superior de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, no Centro de Ensino Médio da Terra Indígena Xambioá, estado do Tocantins. A relevância de seu trabalho consiste precisamente na forma como esse professor indígena situou o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa no contexto mais amplo das relações conflituosas entre sua comunidade e a sociedade não-indígena, aliando os conhecimentos adquiridos em sua formação superior específica em Ciências da Linguagem² com os diferentes tipos de conhecimentos que se fazem relevantes para os projetos de vida e sustentabilidade de seu povo na contemporaneidade. Esta reflexão alinha-se a propostas de educação linguística já em curso no país, como a apresentada por Simões, Ramos, Marchi e Filipouski (2012), que desde uma perspectiva temática e interdisciplinar postula como função da educação linguística no âmbito escolar "oportunizar que nossos alunos assumam sua própria voz, que possam produzir ações de linguagem com autoria e confiança" (SIMÕES et al., 2012, p. 44).

Ao apresentar o percurso seguido pelo professor Karajá, acredito que as bases que fundamentaram seu trabalho pedagógico possam colaborar sobremaneira com outros professores e professoras que se dedicam à educação linguística em suas escolas, sejam elas indígenas ou não-indígenas, pois fornecem lições valiosas sobre o ensino situado e contextualizado de práticas comunicativas no espaço escolar, que colabore com a construção de conhecimentos mais amplos pelos estudantes e, principalmente, com sua agência no mundo através de práticas de linguagem.

1. O curso de Educação Intercultural da UFG: o Estágio Pedagógico Supervisionado e suas bases conceituais

Kurikalá Karajá³ é um professor indígena originário da Aldeia Macaúba, Ilha do Bananal, estado do Tocantins. Há cerca de vinte anos, esse professor reside na Terra Indígena Xambioá, norte do mesmo estado, onde exerce sua profissão nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio e onde luta pela revitalização do uso social da língua Karajá, ou *inyrybè*, nas comunidades dessa área indígena, que há algumas décadas têm vivenciado a rápida sobreposição de práticas comunicativas em língua portuguesa. Em 2011, Kurikalá concluiu o curso de Licenciatura em Educação Intercultural na Universidade Federal de Goiás e, em 2014, concluiu o curso de Especialização em Gestão

Pedagógica para a educação intercultural. As experiências desse professor aqui apresentadas referem-se, contudo, ao seu trabalho desenvolvido ainda na graduação, mais especificamente em suas atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado, cujas bases são aqui sucintamente apresentadas. É desde a perspectiva de quem atuou como seu orientador nesta experiência que tais práticas são relatadas. A perspectiva reflexiva do próprio professor Kurikalá sobre sua experiência no Estágio pode ser encontrada em Kurikalá Karajá (2015, p. 43-52).

De forma geral, o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás tem como objetivo a formação de professores e professoras indígenas em nível superior, a partir de um paradigma de educação emancipatório e concebido a partir das diferentes e particulares dimensões das vidas destes povos e do ideal de relações menos injustas entre esses e a sociedade não indígena, histórica e politicamente instituída como “a sociedade hegemônica”. Atualmente, estão presentes no curso 235 estudantes indígenas pertencentes aos seguintes povos: Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Javaé, Juruna, Kamaiurá, Karajá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xakriabá, Xambioá, Xavante, Xerente e Waurá.

Conforme a proposta político-pedagógica do curso de Educação Intercultural, as atividades de formação docente se dividem em dois principais momentos no ano letivo: as etapas de estudos na universidade, quando os professores e professoras indígenas deslocam-se de suas aldeias para a UFG, em Goiânia, e as etapas de estudos em Terras Indígenas, quando os professores e professoras formadores, organizados em comitês de orientação por povo indígena, vão para as comunidades indígenas para promover e orientar a continuidade dos estudos e outras atividades iniciados nas etapas na universidade e, principalmente, estabelecer vínculos e parceria com as comunidades indígenas e com elas aprender. No período compreendido entre essas principais etapas, os docentes indígenas realizam de forma mais autônoma suas atividades de pesquisa e docência, sendo as principais delas o Estágio Pedagógico Supervisionado e as chamadas Atividades Extraescolares, sendo estas projetos societários de interesse de cada comunidade lideradas pelos professores e professoras indígenas em parceria com as lideranças e especialistas de suas culturas. Estas duas atividades, o Estágio Pedagógico e as Atividades Extraescolares, se constituem como requisitos fundamentais para a conclusão do curso de Educação Intercultural da UFG.

As atividades do Estágio Pedagógico Supervisionado, contexto específico das reflexões aqui apresentadas, assumem caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura, uma vez que os estudantes são, em sua maioria, professores e professoras em exercício nas escolas indígenas. Assim, o Estágio não visa apenas à dimensão da preparação para o início da prática docente, constituindo-se também em um instrumento de formação em serviço, o que enriquece consideravelmente as experiências compartilhadas, pois essas se pautam nos desafios e enfrentamentos reais desses professores e professoras indígenas no cotidiano escolar.

É precisamente no contexto das atividades do Estágio que se desenvolvem com maior aprofundamento reflexões e práticas concernentes ao material didático específico e necessário para a educação intercultural, ao currículo das escolas indígenas, às pedagogias e

metodologias interculturais e às diferentes e conflituosas relações entre conhecimento e poder em contexto intercultural. Estas atividades são retroalimentadas pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores e professoras indígenas e consideram, no geral, a realidade sociolinguística das comunidades envolvidas, o contexto histórico e social dessas comunidades, além de seus projetos societários de vida e de futuro em situações de interações cada vez mais amplas e profundas com as sociedades não indígenas brasileiras. Trata-se, assim, de um contexto de formação docente que tem como fim último romper as barreiras que separam a escola da vida real das comunidades indígenas.

Nesta direção, os professores e professoras indígenas são incentivados/as a analisarem criticamente a função social da escola indígena em suas comunidades, o legado colonialista que ainda hoje impera em suas bases conceituais e metodológicas, sobre a situação social, política, cultural e sociolinguística de suas comunidades e o papel da escola nestes contextos, sobre a hierarquização dos conhecimentos indígenas e não-indígenas, mas também sobre novas possibilidades educativas pautadas em novas bases referenciais e metodológicas, mais próximas dos interesses e dos projetos societários indígenas. Esses/as docentes são, assim, constantemente desafiados/as a pensarem em novos modelos educativos que, desde uma perspectiva plural e subversora à lógica colonialista, gere novos currículos, novas metodologias de ensino e novas formas de agência dos/as estudantes das escolas indígenas em suas comunidades e, principalmente, em contextos de interações interculturais.

Desta forma, as atividades de Estágio Pedagógico desenvolvem-se basicamente seguindo algumas etapas fundamentais: i) pesquisas sobre a situação das comunidades de pertencimento em suas múltiplas dimensões (ex. cultural, política, sociolinguística, ambiental etc.); ii) análise crítica sobre como as diferentes situações das comunidades indígenas fazem parte do contexto escolar; iii) definição de temas de trabalho a serem desenvolvidos em sala de aula que de alguma forma abordem criticamente alguma dimensão da situação das comunidades; iv) pesquisas mais aprofundadas sobre o tema de trabalho selecionado, considerando bases de conhecimentos indígenas e não-indígenas; v) planejamento das aulas, dos materiais e recursos didáticos necessários e de metodologias mais adequadas a cada tema de trabalho; vi) aplicação das aulas nas escolas indígenas e vii) reflexão crítica sobre toda a experiência desenvolvida, através de registros regulares nos "Cadernos de Estágio" e de discussão no âmbito do comitê de orientação para a troca de experiências com outros/as docentes indígenas e com os professores e professoras formadores/as responsáveis pela supervisão do trabalho. Os registros e as reflexões compartilhadas sobre as práticas de Estágio assumem, assim, grande importância para a construção de novas bases educativas para as escolas indígenas, pois tornam-se uma inovadora referência analítica e propositiva da práxis docente indígena em contextos culturalmente complexos. Dada sua relevância, para as reflexões a serem aqui apresentadas, são analisados e problematizados os registros feitos pelo professor Kurikalá Karajá em seu caderno de Estágio⁴.

As atividades do Estágio Pedagógico são, assim, o lócus privilegiado de reflexões e práticas concernentes às dimensões didático-pedagógicas da práxis docente indígena. Estas

atividades visam, primordialmente, ao desenvolvimento de bases conceituais, epistemológicas e metodológicas que fundamentem a educação escolar indígena, em coerência com os interesses das comunidades onde se situam as escolas, sob a perspectiva dos princípios pedagógicos da *interculturalidade crítica* e da *transdisciplinaridade*, tendo como fundamento básico e inequívoco as ontologias e epistemologias indígenas, assim como a proposta de diálogo com a sociedade não indígena e seus conhecimentos. De maneira geral, esses princípios pedagógicos buscam em conjunto e como transformação necessária a *descolonização* de práticas, conhecimentos e subjetividades subalternizados pela experiência colonial e por suas inevitáveis consequências contemporâneas (MIGNOLO, 2011; TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2012).

Por constituírem as bases para todas as atividades do curso de Educação Intercultural, especialmente para as atividades de Estágio Pedagógico, esses princípios e eixos direcionadores são, na sequência, sinteticamente abordados, para que se compreendam os fundamentos a partir dos quais o professor Kurikalá Karajá desenvolveu sua experiência pedagógica com foco no ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa.

Desde o contexto latino-americano, a concepção de *interculturalidade* visa, no campo educacional, trazer à tona os conflitos históricos gerados pela hierarquização racial e suas consequências, produtos do colonialismo, ao mesmo tempo em que propõe relações ontológicas, filosóficas, epistemológicas, econômicas e políticas menos assimétricas entre as sociedades hegemônicas e os grupos racialmente marginalizados, como o são os povos indígenas⁵. No contexto da formação de professores e professoras indígenas, assim como no contexto mais amplo da própria educação escolar indígena atual, a concepção intercultural assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diferença cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos pretéritos e contemporâneos entre esses grupos, no que constitui o que Pratt (1991, p. 34, tradução minha) chama de *zonas de contato*, ou seja, "os espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e se enfrentam, normalmente em contextos de relações de poder altamente assimétricas".

Neste sentido, para Walsh (2001, p. 6), a interculturalidade se refere às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o 'outro' em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência. A autora enfatiza que a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão, e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2001, p. 8-9).

No que se refere à educação escolar, López e Sichra (2006, p. 138) sintetizam que

[d]entro das variadas interpretações de *interculturalidade*, a que queremos resgatar como opção de política educativa é a que transforma as relações entre sociedades, culturas e línguas a partir de uma perspectiva de equidade, de pertencimento e de relevância curricular. Enquanto estratégia pedagógica, a educação intercultural bilíngue é um recurso para a construção de uma pedagogia diferente e significativa em sociedades pluriculturais e multilínguas. A respeito de seu enfoque metodológico, a educação intercultural bilíngue enfatiza a necessidade de se repensar a relação entre conhecimento, língua e cultura, na sala de aula e na comunidade, para considerar os valores, saberes, conhecimentos, língua e outras expressões culturais como recursos 'que não só respeitem a diversidade, mas que assegurem uma igualdade de oportunidades para esses mundos postergados, ignorados e espoliados em nome da liberdade de mercado'.

A implementação da concepção intercultural na educação escolar, desde uma perspectiva crítica, assume um caráter decolonial urgente para que sejam repensadas as bases sobre as quais se dão as relações entre grupos culturais diferentes estabelecidas nas zonas de contato instituídas via colonização, pois como propõe Walsh (2009, p. 89, tradução minha),

ao partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se à transformação de estruturas, instituições e relações sociais e à construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica - como prática política - desenha um caminho muito diferente, que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas também ao cruzamento com as do saber, do ser e da própria vida. Ou seja, se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas - de desumanização e subordinação de conhecimentos - que privilegiam uns sobre outros, 'naturalizando' a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Além disso, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e da subordinação.

Nesta direção, conforme Mignolo (2010, p. 125; 2011, p.293) e Tlostanova e Mignolo (2012, p.14, 212), o diálogo intercultural deve ser concebido fundamentalmente como um diálogo interepistêmico, refutando qualquer pretensão de universalidade e totalidade epistemológica e mesmo se desligando da matriz colonial de poder que, ao hierarquizar raças, posicionou diferentemente também os conhecimentos e modos de pensar dos povos colonizados. O diálogo interepistêmico é decolonial porque põe em relevo formas outras de pensamento e conhecimento, não como algo antigo ou folclórico, mas como formas válidas de conceber, compreender e atuar no mundo presente. Neste sentido, exige novas formas de compreensão das relações entre diferentes bases de conhecimentos, o que no contexto do curso de Educação Intercultural da UFG e das atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado dos professores e professoras indígenas busca ser implementado através da

concepção de transdisciplinaridade.

Como uma nova forma de conceber, de produzir e organizar o conhecimento, a *transdisciplinaridade* se apresenta como uma alternativa viável à fragmentação disciplinar cada vez mais radical, característica inequívoca do pensamento do sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal orientado por paradigmas eurocêntricos, uma vez que se propõe a “articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo” (MELLO, BARROS & SOMMERMAN, 2002, p.10) através da ligação de diversas áreas do saber e da comunicação entre os sujeitos produtores de diferentes saberes (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43), em diferentes culturas.

Desde o horizonte decolonial, a transdisciplinaridade pressupõe a ligação entre epistemologias, política e ética visando a um processo de descolonização dos conhecimentos e dos seres subalternizados, no qual os problemas vivenciados pela sociedade precedem qualquer afiliação ou fidelidade aos métodos disciplinares. Conforme propõem Tlostanova e Mignolo (2012, p. 19-20, tradução e acréscimo meus),

ao mudar a ênfase do método para os problemas, um/a estudioso/a, intelectual ou pesquisador/a [professor/a, por que não?] é lançado/a ao mundo em vez de permanecer na disciplina. [...] [P]ara a abordagem decolonial, estudar um fenômeno (ideia, evento social, obra de arte) é apenas o primeiro passo em direção a um projeto, em direção à *resolução de um problema*, em direção à *resposta a uma questão*. [...] Os problemas que os/as pensadores/as decoloniais exploram são problemas que emergem da matriz de poder moderna-colonial, isto é, da retórica moderna de salvação que esconde a lógica colonial (colonialidade) de opressão, controle e dominação. O conhecimento e a compreensão para pensadores/as decoloniais rejeitam e superam o conhecimento especializado.[...] Enquanto o conhecimento disciplinar nas ciências sociais e humanidades focaliza objetos (cultura, sociedade, economia, política), o pensamento decolonial muda a política do conhecimento em direção aos problemas e questões que são escondidos pela retórica da modernidade.

Nesta direção, as histórias e os conhecimentos subalternizados pela experiência colonial, como os dos povos indígenas, por exemplo, assumem grande significância, pois conforme Walsh (2009, p. 24-25, tradução minha), permitem

considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.

Fundamentada, assim, por estes princípios pedagógicos, a experiência vivenciada pelo professor Kurikalá Karajá no âmbito das atividades de Estágio Pedagógico, tema da seção seguinte, merece destaque em pelo menos duas dimensões principais: i) a vinculação da educação linguística ao contexto local e concreto de sua realidade, no qual as práticas comunicativas fazem sentido para estudantes, professor e comunidade; e ii) a forma contextualizada e crítica de abordagem da situação e dos conhecimentos indígenas, como também dos hegemônicos necessários nas zonas de contato, como é o caso das práticas comunicativas em língua portuguesa.

2. Educação linguística na zona de contato: a língua portuguesa contextualizada pelo professor karajá

Desde que iniciou suas atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado no curso de Educação Intercultural, no primeiro semestre de 2009, Kurikalá Karajá foi desafiado a refletir sobre suas práticas pedagógicas, acumuladas ao longo de mais de duas décadas de magistério em escolas indígenas, desta vez sob a perspectiva dos princípios e eixos apresentados anteriormente. Nesta direção, o maior desafio, não só do professor indígena, mas de todos nós formadores e formadoras que trabalhamos com o ensino de língua portuguesa no referido curso⁶, foi o de conceber e implementar pedagogicamente as práticas comunicativas que ocorrem nas zonas de contato a partir dos princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, de forma situada e contextualizada.

Neste contexto, parto da concepção crítica de língua como prática social situada performada através de recursos linguísticos heterogêneos, translinguísticos, híbridos e fluídos que, ao longo das trajetórias de vida das pessoas, vão constituindo seus não menos heterogêneos repertórios linguísticos (cf. BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013). Esta concepção, que se opõe paradigmaticamente a uma concepção de língua moderna/colonial tem como principal intuito o não apagamento dos "modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas" (MOITA LOPES, 2013, p. 106).

Contextualizar os conhecimentos escolares, entre eles aqueles importantes para a educação linguística, passou a significar, então, a necessidade de esforços intencionais e deliberados para expandirmos a aprendizagem para além da sala de aula e do próprio espaço acadêmico/escolar e posicioná-la em situações relevantes no mundo real, o que passou a implicar, ao mesmo tempo, que estas situações extraescolares fizessem parte das atividades acadêmicas/escolares, fundamentando-as, num movimento dinâmico e interdependente.

Neste processo, a contextualização do ensino e da aprendizagem em situações relevantes da realidade indígena pressupõe, inevitável e necessariamente, posicioná-los nas zonas de contato onde se situam, se constituem e se renovam os encontros, os choques e

enfrentamentos gerados ao longo de mais de cinco séculos de assimetria de poder, forjada através da hierarquização racial, conseqüentemente cultural e epistemológica, e da exploração humana e ambiental, práticas e processos sempre perpassados pelas práticas comunicativas hegemônicas (MIGNOLO, 2000, 2011; PRATT, 1991).

Sobre estas bases, a concepção de interculturalidade, no campo da educação linguística e, mais especificamente, na abordagem de práticas comunicativas na língua hegemônica, deve conceber as dimensões do conflito linguístico gerado nas zonas de contato intercultural, melhor captado através do conceito de diglossia, que segundo Hamel, é "parte integrante de um conflito intercultural, cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes [...] e práticas discursivas dominadas (expressas principalmente em uma língua indígena dominada)" (HAMEL, 1988, p. 51, tradução minha). Hamel destaca que por trás desses conflitos abertos situam-se sempre as relações de poder. Assim, para o autor, a diglossia, "se refere a uma relação de poder entre grupos sociais. A institucionalização e legitimação de uma língua (e um discurso) em um determinado âmbito se dá em virtude do poder de que dispõe o grupo linguístico em questão" (HAMEL, 1988, p. 52, tradução minha)⁷.

A institucionalização e a legitimação das práticas comunicativas em língua portuguesa gestada na zona de contato intercultural, no polo da imposição e da necessidade, não prescindiu de inúmeras formas de opressão e violência contra os povos indígenas, especialmente via educação escolar. O próprio professor Kurikalá carrega em sua trajetória de vida as marcas desta violência:

Com, acho que com cinco anos, eu frequentei língua portuguesa, primeiro, né? Primeiro não tinha bilíngue, não tinha língua materna na sala de aula, não [...] Era escola indígena, dentro da aldeia [...] só tinha só professora branca [...] Aí eu fui estudando, né? E... Eu não entendia o que era português, né? Ela falava, só que eu não entendia, né? Até hoje eu me lembro quando uma professora jogou água quente em cima de mim e em cima do meu amigo índio, né? É porque eu não tava entendendo o que era... É igual eu tô falando, eu lia e não entendia o que era português, a frase português, né? Ela perguntou assim pra mim, se eu sou desobediente ou obediente, então eu não sei o que era, o que é desobediente ou obediente, não sabia o que era, eu era criança, era cinco anos, falava só minha língua[...] Então a língua, a gente enfrentou muito mesmo a língua português, foi difícil, muito difícil. Essas marcas eu trago na minha cabeça e na minha pele.⁸

Estas marcas da violência imputada ao professor Karajá, bastante representativas da opressão generalizada contra os povos indígenas brasileiros, tornam-se extremamente significativas para o campo da educação linguística intercultural contemporânea, pois sinalizam de maneira clara a necessidade de transformação da concepção da língua portuguesa nas relações interculturais entre indígenas e não-indígenas no Brasil e nas políticas linguísticas para a educação intercultural nas escolas indígenas. Nesta direção, de uma língua de imposição e opressão, a língua portuguesa deve assumir o potencial de uma língua de relações interculturais que, se por um lado não pode ser desvinculada do passado

colonial, pode servir como importante ferramenta da luta indígena na atualidade.

Ressignificada e reinventada, assim, pela agência indígena crítica, a língua portuguesa se torna um meio de luta contra as condições seculares de subalternização, em prol da emancipação daqueles e daquelas por ela própria e por suas instituições oprimidos e oprimidas (hooks, 2008; HARJO & BIRD, 1997). A partir de outras dimensões do contínuo imposição-resistência, a apropriação deliberada e informada da “língua do inimigo” pelos povos indígenas passa a ser um dos principais instrumentos de resistência diante daqueles e daquelas que também a usam para subalternizar-lhes e manter a condição de minorizados/as e excluídos/as das diferentes instâncias do poder.

Desta forma, à apropriação para resistência subjazem outras dimensões que mais bem explicam as demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas na atualidade, que dizem respeito de forma mais específica à sustentabilidade de suas comunidades, aos seus projetos de vida e de novas perspectivas de futuro, à autonomia, à autodeterminação e à autorrepresentação, direitos sistematicamente usurpados ao longo das histórias das relações entre esses povos e o Estado brasileiro, como destaca o professor Kurikalá Karajá:

O português ele é bom para as populações indígenas, porque com a língua portuguesa, nós nos defendemos dos exploradores como: garimpeiro, madeireiro, e outros invasores, então relato neste texto que o português é uma arma para as sociedades indígenas.

Com a língua portuguesa, nós lutamos contra não indígenas, ou pelo nosso direito, como na educação, saúde e outros assuntos, por isso coloco que o português é uma arma para nós.⁹

Desde a perspectiva da apropriação para a resistência, as situações de usos das práticas comunicativas em língua portuguesa pelos povos indígenas, como os mencionados por Kurikalá, justificam a adoção da concepção transdisciplinar para a educação linguística em contextos complexos, pois as seleções que direcionam o seu ensino passam a ser informadas por situações do mundo real vivenciadas pelas comunidades indígenas, pensadas em forma de temas, problemas, preocupações ou demandas gerados na zona de contato intercultural. Trata-se, assim, de uma importante dimensão da contextualização do ensino e da constituição curricular. Estas bases informaram o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa no âmbito do curso de Educação Intercultural (cf. NASCIMENTO, 2012) e, conseqüentemente, influenciaram sobremaneira a fundamentação teórico-pedagógica do Estágio do professor Kurikalá, como será apresentado ainda nesta seção.

Neste sentido, sob a concepção transdisciplinar, a educação linguística busca criar novas formas de atividades, que são antes de tudo temáticas em sua orientação e não disciplinares, conforme propõe Halliday (2001 apud HULT, 2008, p. 13). Hult (2008, p. 13) complementa que numa atividade de orientação transdisciplinar, o ponto de partida será um tema (uma questão, uma preocupação, um problema etc.) e, a partir dele, os recursos

metodológicos e analíticos deverão ser acionados. Em um artigo extremamente pertinente, tanto em nível avaliativo como programático, Britto (2007) propõe que a educação linguística transdisciplinar deve ser organizada e implementada em torno de eixos temáticos vinculados aos interesses comunitários locais, o que supõe

a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber. Em outras palavras, o ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que essa indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identifica-se problemas e se explicita as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos. Nessa orientação, não se trabalha com um conteúdo desde logo estabelecido. O que ocorre é, considerando as necessidades de conhecimentos específicas que esse conteúdo projeta, a busca de resposta em outros espaços e outras formas de pensamento (BRITTO, 2007, p. 61).

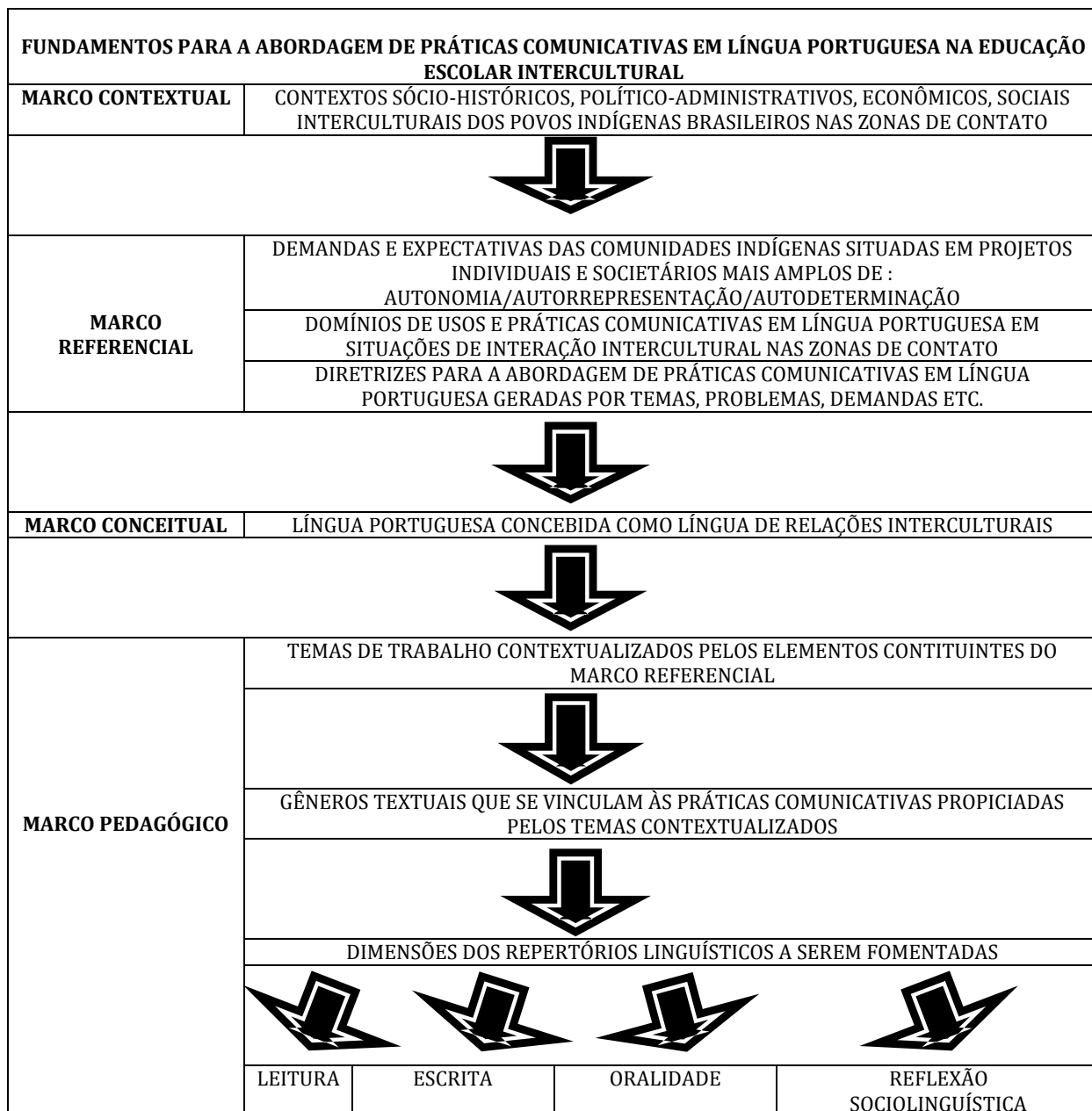
No trabalho com os professores e professoras indígenas no âmbito do curso de Educação Intercultural, contexto de formação do professor Karajá, pudemos compreender que a abordagem significativa de práticas comunicativas em língua portuguesa só seria possível se essas práticas fossem abordadas de forma contextualizada, ou seja, se tais práticas se originassem de outros aspectos concretos de suas realidades, como a luta pelos direitos de maneira geral, pelo território, pela autorrepresentação, pela sustentabilidade, pela preservação de suas culturas e línguas originárias etc. Assim, as situações vivenciadas nas zonas de contatos interculturais, ou delas advindas, sempre conflituosas, tornaram-se as geradoras dos temas contextualizados a partir dos quais seriam abordadas práticas comunicativas em língua portuguesa, agora concebida como uma língua de relações interculturais.

Nesta direção, considerando as necessidades pontuais e específicas que os temas contextuais projetavam, buscava-se a seleção de elementos de uma situação comunicativa relevantes para a fala e para o texto (DIJK, 2012, p. 11) nas zonas de contato. Como estas geralmente se concretizam em situações de conflito intercultural, a própria assimetria construída ao longo de cinco séculos, passou a gerar textos e modelos de textos com recursos da língua portuguesa importantes para as comunidades indígenas e para seus professores e professoras. Em outras palavras, possibilitou a abordagem dos gêneros textuais de maior relevância de acordo com as demandas de professores e professoras indígenas e com cada tema contextualizado proposto. Nesta concepção, os gêneros textuais abordados são concebidos como ação social e como ferramenta de agência, como propõe Bazerman (2006). Assim, o objetivo maior do trabalho com gêneros textuais enquanto práticas e agência através da linguagem é fornecer oportunidades para a participação efetiva na vida comunitária, o que possibilita, por exemplo,

o planejamento de projetos comunitários e o engajamento de outros nessa participação, a defesa de causas políticas nacionais e locais, a organização e direção do trabalho de ONGs, a escrita de palestras para organizações comunitárias e grupos religiosos, a construção de memórias de famílias, grupos e pessoas que participam de eventos comunitários importantes. Esses gêneros de trabalho e de comunidade são formas de agência acessíveis se as pessoas são preparadas para se engajarem nelas, mas apenas poucas pessoas têm a experiência e a confiança para assumi-las e ganhar as recompensas que cada forma de agência traz (BAZERMAN, 2006, p. 17).

Como objetivo final, o trabalho com práticas e agências comunicativas com recursos da língua portuguesa no âmbito do curso de Educação Intercultural passou a se pautar no desenvolvimento de práticas de letramento intercultural, definido, segundo a proposta de Heyward (2004, p. 50, tradução minha), como a interseção das “compreensões, competências, atitudes, proficiência linguística, participação e identidades que possibilitam a participação bem sucedida num contexto transcultural”. A partir desta concepção, uma pessoa letrada interculturalmente deve ter “o *background* necessário para efetivamente ‘ler’ uma segunda cultura, para interpretar seus símbolos e negociar seus significados no contexto prático do dia a dia” (HEYWARD, 2004, p. 51, tradução minha).

A partir destas bases, foi possível construir um referencial para a abordagem das práticas comunicativas em língua portuguesa no curso de Educação Intercultural, que também serviu como direcionamento para o trabalho do professor Kurikalá Karajá em sua atividade de Estágio Pedagógico Supervisionado. Este referencial pode ser melhor visualizado a partir do Quadro 1 a seguir.



Quadro 1 - Fundamentos para a abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa na educação escolar intercultural. Fonte: Adaptado de Autor (2012, p. 418)

Partindo destas concepções, Kurikalá, em seu quarto semestre de estágio, em 2010, foi desafiado a abordar um tema contextual de relevância para sua comunidade e a partir dele preparar uma sequência didático-pedagógica contextualizada e significativa para o ensino de práticas comunicativas com recursos da língua portuguesa. Muito embora numa

concepção de educação intercultural em contextos sociolinguisticamente complexos a educação linguística deva necessariamente abordar os diferentes recursos e práticas das diferentes línguas usadas socialmente, como de fato foi feito em atividades de estágios anteriores, nesta etapa de seu Estágio Pedagógico o professor Karajá foi incentivado a sair de sua zona de conforto e enfrentar os desafios de ensinar práticas comunicativas em sua segunda língua e para o Ensino Médio, nível de ensino no qual ainda não havia atuado.

Faz-se importante destacar que nas comunidades Xambioá onde o professor atua, a língua mais difundida é a portuguesa, o que explica inclusive a presença de Kurikalá nesta região como professor de língua Karajá, já que sua contratação deu-se como parte das ações de revitalização social desta língua. Contudo, como apresentado, para o professor o português não é a primeira língua e, apesar de há muito tempo estar em contato com o português e de ensinar essa língua para séries de alfabetização, seu ensino para estudantes adolescentes e adultos/as ainda se impunha como um grande desafio e, em termos didático-pedagógicos, reforçava a importância do Estágio Pedagógico Supervisionado em sua formação como professor indígena, pois proporcionava situações ainda não vivenciadas em sua prática docente.

Seguindo as bases conceituais expostas, o professor iniciou seu trabalho situando seu objetivo, ou seja, o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa, no *contexto sócio-histórico, político-administrativo, econômico e social das comunidades* atendidas pelo Centro de Ensino Médio Xambioá¹⁰. Neste sentido, considerou a relevância de certos *temas de trabalho contextualizados* para sua atividade, selecionando como o mais importante o seguinte: "Peixe - venda dos peixes e pesca para comercialização".

Os peixes da área Xambioá, de maneira geral, foi temática recorrente nas atividades de Estágio Pedagógico de Kurikalá nos três semestres anteriores, sob diferentes abordagens e com diferentes objetivos pedagógicos¹¹. No primeiro semestre, Kurikalá abordou "A preservação dos peixes", buscando ensinar aos seus alunos e alunas de alfabetização, além de aspectos da escrita em português e em língua Karajá, a diferença entre as formas de pesca tradicional do povo Karajá e o uso de redes e tarrafas. No segundo semestre, o tema de trabalho escolhido foi "O peixe pirarucu e a mulher formosa", baseado num mito do povo Karajá de grande importância para sua cosmologia, onde o professor teve como principal objetivo ensinar a cosmologia de seu povo, práticas orais e a escrita em língua karajá. A terceira atividade de Estágio desenvolveu-se a partir do tema "Extinção dos peixes da área Xambioá", situação na qual o professor abordou as espécies de peixes em extinção da região, ensinando a escrita de seus nomes em português e em karajá. Em nenhum destes temas, contudo, o enfoque recaía exclusivamente sobre o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa.

A preocupação do professor indígena refletida na recorrência da abordagem dos peixes como elemento central de seus temas de trabalho é facilmente explicável. Habitantes tradicionais das margens do rio Araguaia, ou *Berohokỹ*, e pescadores por excelência, o povo Xambioá, assim como os parentes Karajá e Javaé, que juntos formam o *Iny Mahadu*, dependem vital e cosmologicamente do rio e de seus recursos. Desta forma, os peixes e outros animais, como a tartaruga e o tracajá, além de serem a principal fonte de alimentos

para este povo, são essenciais para a cultura *Iny*, de forma geral.

Recentemente, contudo, a população da Terra Indígena Xambioá tem sentido de maneira mais próxima os impactos ambientais causados por queimadas, pela poluição do rio Araguaia e pela pesca predatória, situações inegavelmente geradas na zona de contato intercultural com a sociedade não-indígena. Desta forma, se a pesca e a captura de peixes e de outros animais aquáticos, como a tartaruga e o tracajá, continuam sendo importante base da alimentação e da cosmologia deste povo, elas já não são mais praticadas da mesma forma. Poucas são as pessoas que ainda pescam com arco e flecha ou usam formas indígenas de captura. Práticas de pesca predatória têm cada vez mais sido usadas na região por pescadores não-indígenas principalmente, mas também por indígenas menos conscientes e/ou menos favorecidos, visando à comercialização dos peixes. As consequências destas práticas predatórias têm se tornado cada vez mais latentes, com a extinção de certas espécies e a drástica redução de outras. A pesca tem se tornado mais difícil e a necessidade de se distanciar das aldeias para encontrar os peixes em abundância é cada vez maior.

A abordagem do tema "Peixes" e seus desdobramentos e ampliações nas diferentes atividades de Estágio desenvolvidas pelo professor indígena reflete, assim, a implementação da concepção transdisciplinar, pois parte de um problema real e urgente enfrentado pela população das comunidades Xambioá, especialmente no que se refere à sustentabilidade deste povo, como afirma Kurikalá, numa de suas notas no caderno de Estágio:

Este tema foi escolhido por causa da importância dos peixes para o povo Xambioá, pois serve de sustentabilidade para as famílias das comunidades, além de ter importante papel na cosmovisão deste povo, como apresenta sua mitologia, por exemplo. Por esta razão, nos preocupamos com os peixes que estão em extinção e através destas atividades de Estágio, a comunidade pode nos ajudar a preservar os peixes que estão acabando, através da conscientização da população, para que no futuro os peixes continuem sendo fonte de sustentabilidade da população. Para o trabalho com este tema, foram realizadas pesquisas com os anciãos da aldeia sobre os peixes que existiam. Segundo eles, antes havia uma diversidade e uma quantidade bem maiores de peixes, que hoje não se encontram mais. Esta pesquisa foi feita na beira do rio Araguaia, mostrando a dificuldade de pegar os peixes que estão em extinção (Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

A etapa seguinte à definição do tema de trabalho constituiu-se na *identificação de demandas e expectativas das comunidades de Xambioá situadas em projetos de autonomia, autorrepresentação e autodeterminação* concernentes à língua portuguesa, o que por sua vez indicou de forma mais clara *domínios de usos e práticas comunicativas mais propícios em relação ao tema selecionado*, assim como possibilitou a emergência de *diretrizes para a abordagem destas práticas na escola*.

Concebendo a língua portuguesa como uma língua de relações interculturais, Kurikalá

situou a origem do problema tematizado em seu trabalho docente, ou seja, a pesca para comercialização, nos conflitos gerados na própria zona de contato com a sociedade não indígena, como a exploração desenfreada dos recursos naturais e o uso de técnicas predatórias de pesca, e refletiu sobre qual poderia ser o papel da educação escolar e da educação linguística neste contexto. A constatação a que chegou foi a de que a escola e o ensino de práticas comunicativas com recursos da língua portuguesa poderiam contribuir com a comunidade se preparassem os/as jovens indígenas para o enfrentamento desta situação em contextos nos quais seriam necessários embates públicos e mais amplos no interior da própria comunidade e entre esta e a sociedade não indígena e suas instituições. Em outras palavras, no caso específico deste tema de trabalho, a função da educação escolar, de maneira geral, deveria ser, conforme Kurikalá, colaborar com a conscientização dos/as jovens quanto ao problema tematizado e, no que se refere à educação linguística, a função principal de suas aulas seria a preparação dos/as estudantes para apresentarem de forma autônoma seu posicionamento quanto ao problema e defenderem de forma embasada suas opiniões. Neste sentido, propôs os seguintes objetivos para seu trabalho de Estágio Pedagógico:

Ensinar os alunos a fazerem o texto argumentativo, como devem convencer as grandes autoridades ou as pessoas que forem dialogar com eles através da argumentação oral (debate) e escrito; Preparar os alunos para fazerem discurso na frente do público, como representantes indígenas; Preparar os alunos para serem palestrantes de alguns movimentos indígenas; Ensinar os alunos as características do texto argumentativo (Plano de aula - Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Diante dos objetivos propostos pelo professor Karajá, para além da importância atribuída à educação linguística propriamente, percebe-se também a preocupação maior com a coletividade, com o bem-estar das comunidades, tornando claro o papel da escola neste contexto específico, ou seja, de contribuir com a formação dos/as jovens de forma que possam atuar na defesa de suas comunidades em arenas interculturais. A escola indígena, de forma mais ampla, e a educação linguística intercultural, no caso através do desenvolvimento de práticas argumentativas em língua portuguesa, só adquirem significado se servirem para que os/as estudantes consigam, através delas, convencer "as grandes autoridades" e as demais pessoas com quem forem dialogar sobre os interesses comunitários locais e, como projeto de futuro, tornarem-se "representantes indígenas" com agência representativa em instâncias de interlocução com a sociedade não indígena, como por exemplo através de "discursos públicos" e "palestras no âmbito de movimentos indígenas". Nesta direção, pode-se claramente compreender como as práticas comunicativas na língua hegemônica assumem sentido e são contextualmente situadas nas zonas de contato intercultural, pois desde a concepção de *apropriação para resistência*, podem *colaborar com os projetos de autonomia, autodeterminação e autorrepresentação* através da formação de futuros/as representantes indígenas, capazes de se posicionarem

criticamente em relação aos problemas que afetam a vida de seu povo e de defenderem seus direitos coletivos, como enfatiza o professor Kurikalá Karajá:

Assim foi explicado para os alunos do Ensino Médio, quando a argumentação é usada, para qual tipo de pessoa, com o objetivo de convencer seu interlocutor e de defender seu ponto de vista. Para usar a palavra argumentativa, a pessoa tem de saber usar na hora certa, para ela convencer seu interlocutor. Este tipo de texto é importante para o fortalecimento da pessoa que está representando a comunidade indígena, principalmente fora da aldeia, para que ela possa ser um bom porta-voz do seu povo. Essa palavra pode ser usada no debate oral, nos documentos para as autoridades etc. (Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Seguindo a orientação da abordagem transdisciplinar do conhecimento, só depois de definido o tema de trabalho e identificada sua relevância local é que os recursos teórico-metodológicos são acionados para a fundamentação e a realização do trabalho. No caso da experiência de Kurikalá Karajá, esta etapa significou, para além de pesquisas com anciãos/ãs sobre as mudanças em relação às formas de pesca e as consequências atuais vivenciadas pelo povo Xambioá, o aprofundamento no estudo de textos argumentativos, contribuindo para a ampliação de seu próprio repertório de recursos comunicativos em língua portuguesa, como para sua preparação docente. Esta fase também está registrada em suas notas no Caderno de Estágio, como pode ser visto no excerto a seguir:

No segundo capítulo, [a autora] reflete sobre argumentação como prática sociodiscursiva, focalizando a visão dialógica e a noção de gêneros de discurso de Bakhtin (1995). Ressalta também alguns gêneros orais argumentativos retomados em sua análise, como o diálogo argumentativo, o texto de opinião e o debate. Isso para mim foi importante, para ensinar as crianças dentro da sala de aula (Preparação para as aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

É interessante perceber que, mesmo nesta etapa de seu trabalho, quando seria compreensível a adoção de referenciais não indígenas sobre práticas argumentativa em língua portuguesa, o professor Kurikalá Karajá, mais uma vez, busca aproximação com sua realidade e com o problema enfrentado por seu povo. Ao pesquisar sobre o que é o texto argumentativo e suas características principais, o professor Karajá se deparou com uma carta cuja autoria é atribuída a um cacique indígena dos Estados Unidos, conhecida como a *Carta do Cacique Seattle*, datada de 1854 ou 1855 e de ampla circulação na *internet*. A carta é a resposta do cacique à proposta de compra das terras de seu povo pelo governo norte-americano. Trata-se de um bom exemplo de argumentação com retórica indígena usada em prol dos direitos e das visões indígenas sobre a terra e a natureza, o que parece ter inspirado sobremaneira o trabalho de Kurikalá Karajá, como demonstram alguns trechos de suas reflexões:

Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum. Assim disse o cacique em sua carta. Isso serviu para a sala de aula, que na verdade todos os índios tem amor pela terra, por isso devemos conscientizar os alunos, para que nunca vendam sua mãe terra, porque dela tiramos a nossa sobrevivência (Preparação para as aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Isso é muito importante para o incentivo das crianças, que na verdade não podemos vender o céu, a terra, o ar que respiramos, a água que bebemos, por que isso foi feito para nós sobreviver, por isso respeitamos todas as formas que foram criadas pelo poder do criador que é Deus (Preparação para as aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

A natureza do problema abordado por Kurikalá Karajá em sua atividade de Estágio Pedagógico possibilitou, como visto, a *identificação de gêneros textuais vinculados às práticas comunicativas em língua portuguesa* consideradas relevantes ao trabalho, bem como as *dimensões dos repertórios linguísticos dos/as estudantes a serem fomentadas* através das aulas sobre o tema "Peixe - venda dos peixes e pesca para comercialização". Neste caso específico, os objetivos do professor indígena se direcionaram ao trabalho com gêneros textuais argumentativos, orais e escritos, mais especificamente o debate e a carta argumentativa. A descrição de seu trabalho apresenta a forma como a própria metodologia adotada refletiu a contextualização de sua abordagem. Iniciando suas aulas com uma conversa sobre o tema, Kurikalá Karajá buscou a adesão dos alunos/as e só depois deste momento inicial apresentou o foco das aulas de português, numa direção que vai do contexto ao texto:

No início da aula, cumprimentei os alunos, em seguida perguntei quem era a favor da preservação dos peixes e quem era a favor da venda dos mesmos. A maioria dos alunos se manifestou contra a venda dos peixes e a minoria foi a favor da venda. Depois de falar sobre a venda dos peixes, usei a palavra 'argumento' e perguntei para todos os alunos se eles sabiam outro significado dessa palavra. Alguns dos alunos responderam que não e depois dessa pergunta ficaram curiosos para saber qual era outro significado. Eles queriam o esclarecimento da palavra (Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Na sequência de suas aulas, Kurikalá Karajá busca trazer para sala de aula situações reais do dia a dia das comunidades indígenas, especificamente quando essas têm de argumentar por seus direitos e interesses na zona de contato intercultural. Neste sentido, são bastante comuns reuniões entre representantes indígenas com autoridades e representantes de instituições não indígenas. Este tipo de interlocução intercultural serviu de modelo para a abordagem situada de gêneros textuais argumentativos, considerados relevantes para seus/as estudantes, como o professor descreve:

Para eu explicar esta palavra [argumento] pedi para fazer um exemplo de autoridade, como presidente do IBAMA. Escolhemos a aluna Marleys para representar a instituição e os outros alunos ficaram como pescadores e essa atividade ficou para próxima aula. Na segunda aula, dei a continuidade. Falei para dividir em dois grupos de pescadores, grupo que foi contra a venda e grupo que foi a favor da venda dos peixes. Assim fizemos (Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Depois de organizada a atividade, Kurikalá Karajá deu continuidade ao debate, visando ao desenvolvimento e/ou ampliação dos recursos comunicativos orais de seus/as estudantes. No contexto criado pelo professor, aos/às estudantes coube o posicionamento crítico sobre o tema em questão, um problema que vivenciam cotidianamente em suas aldeias, e a agência através de práticas argumentativas, ou seja, a defesa de seus pontos de vista e a persuasão de seus/as interlocutores/as:

Na terceira aula, fizemos simulação de presidente do IBAMA e os representantes dos pescadores. A primeira conversa foi do grupo que se dedicou para lutar contra a venda dos peixes. O que chamou a minha atenção foi o pequeno discurso da aluna Vicência. No seu argumento, ela como representante dos pescadores dizia assim: "Eu falo que a venda dos peixes é muito ruim". Ela pensou no futuro dos seus filhos e netos. Essa aluna começou dizendo: "Senhor presidente, como é que os nossos filhos, os netos vão sobreviver quando acabarem os peixes. Olha, senhor presidente, eu lhe peço, ajuda nós a preservar os peixes, para que os peixes multipliquem como era antes". Então, com esse discurso a pescadora convenceu representante do IBAMA e os outros que estavam defendendo a venda do mesmo foram convencidos. Porque a autoridade ouviu o discurso desta pescadora, bem pensado no futuro dos seus filhos e netos. Por esta razão, o presidente deu o direito a essa pescadora que lutou contra a venda dos peixes. E esta reunião teve uma discussão simulando os pescadores que foram a favor da venda dos peixes, mas não adiantou nada. Assim foi a reunião (Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

Como se percebe, foi através de atividades orais que Kurikalá Karajá iniciou seu trabalho com o tema, habilidade provavelmente mais dominada pelos/as estudantes. Entretanto, mesmo partindo do conhecimento que os/as alunos/as já tinham, o professor indígena propôs a performance de práticas comunicativas orais que se aproximam da modalidade escrita e que muitas vezes são pouco exploradas pelos jovens em contexto não escolar, como a argumentação oral em contexto público, parte de seu projeto de preparação dos/as jovens para a representação indígena como lideranças. Neste sentido, cabe destacar a relevância da abordagem deste tipo de prática comunicativa na escola, pois conforme Britto (2007)

a capacidade de fala pública (desinibição, desenvoltura, dirigir-se com propriedade para os ouvintes, dominar o espaço, não cair nas armadilhas do oponente, controlando a sua fala) é primordial em muitas atividades profissionais e na vida pública. Normalmente, quando se fala em escrita, se pensa em texto como dissertação, narrativa, textos de imprensa. No entanto, em certas situações, há textos falados que se submetem a certas conformações bastante convencionadas. Nessas circunstâncias, a escrita pode funcionar como apoio para a intervenção oral (BRITTO, 2007, p. 75)

Em sua sequência pedagógica, o debate realizado em sala de aula serviu de fundamento para explicações mais detalhadas sobre o texto argumentativo e como preparação para a produção escrita dos/as estudantes, o que também demonstra o cuidado deste professor com a etapa de preparação para a escrita, situação na qual, dentre outras funções, os/as estudantes devem ampliar seu repertório comunicativo e de leitura de mundo, delimitar temas e escolher pontos de vista, eleger a finalidade com que vai escrever, prever as condições dos possíveis leitores, considerar a situação em que o texto vai circular e ainda definir as estratégias textuais mais adequadas à situação (ANTUNES, 2003, p. 57-58):

Na quarta aula, tentei esclarecer o que era a palavra argumento, que é uma palavra de convencer o seu interlocutor, usando as palavras do discurso bonito e saber dialogar e respeitar o seu interlocutor. Em seguida, passei trabalho sobre o texto argumentativo e cada um dos alunos fez seu texto conforme o que eles estavam defendendo (Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

As produções dos/as alunos/as de Kurikalá Karajá demonstram que os princípios básicos de um texto argumentativo escrito foram assimilados, como a explicitação do ponto de vista do autor e de seus argumentos, a antecipação aos contra-argumentos a sua opinião e a conclusão de seu raciocínio através de uma proposta viável de lidar com o problema abordado nas aulas, mas principalmente nas comunidades, como pode ser observado no trecho a seguir:

Eu, Gesmiel Karajá, sou contra a venda dos peixes, porque vejo que hoje não se vê tantos e tantos cardumes de peixes como antes. Antes os índios pescavam apenas para o seu consumo do dia a dia. Nesse tempo havia muitos peixes, porque eles sabiam valorizar seus bens. Mas hoje estamos em um século que tudo mudou. Hoje os índios pescam sem limites. Um rio que era farto de tantos peixes, acabou. Na verdade, os homens brancos foram quem colocou na cabeça dos índios que pescar era bom. Na verdade é bom pescar, mas não para vender. Tudo que eu queria era que essas pescas acabassem. Tá certo que nós comemos peixes, mas temos que pegar apenas para o nosso consumo. A pesca está tão difícil por causa da venda de peixes que nem pro consumo do nosso dia a dia conseguimos pegar. Não há mais solução? Ou ainda temos como salvar o nosso futuro? Tudo pode se resolver, sim, se houver projeto de criação de peixes, pois

nem mesmo a piracema está dando jeito nisso [...] (Atividades de Alunos - Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

O trabalho de Kurikalá Karajá possibilitou, ainda, a prática de gêneros textuais mais institucionalizados, comuns em domínios político-administrativos, como cartas argumentativas em forma de documentos produzidos pelos/as estudantes, como no excerto a seguir:

Documento dos pescadores a favor da pesca
Sr. Presidente do IBAMA, gostaríamos de impor nossos direitos à pesca. Como não somos beneficiados por ninguém, temos a pesca como única maneira sustentável para as nossas famílias e gostaríamos que Vossa Excelência liberasse a pesca, para que assim possamos ter uma maneira de nos sustentarmos [...] (Atividades de Alunos - Relatório de aulas - Reflexões no Caderno de Estágio de Kurikalá Karajá, 2º semestre de 2010).

A relevância do trabalho desenvolvido por Kurikalá Karajá está no simples fato de que muito provavelmente, mais cedo ou mais tarde, muito dos/as jovens que foram seus/as alunos/as nesta experiência didático-pedagógica irão vivenciar fora da escola a situação contextualizada pelo professor Karajá. Quando isto ocorrer, esses/as jovens estarão minimamente preparados/as para usarem a linguagem conforme seus interesses e convicções. Em outras palavras, Kurikalá Karajá deu sentido e significância ao estudo da língua portuguesa na escola indígena.

3. Considerações finais: lições do professor indígena

Em seu já referido trabalho, Britto (2007) reconhece de forma bastante lúcida os obstáculos enfrentados no Brasil para a implementação de uma educação linguística transdisciplinar e contextualizada, devido principalmente ao legado disciplinar que perpassa a formação docente nas universidades e que se reflete nos currículos escolares.

Neste sentido, faz-se importante reconhecer que, talvez neste e em outros pouquíssimos pontos, a escola indígena esteja a frente das demais escolas das redes públicas no país, pois na atualidade encontra suporte legal e alternativas viáveis para a superação destes obstáculos, já que tanto a formação de docentes indígenas em licenciaturas interculturais, como a própria organização político-pedagógica e curricular das escolas indígenas têm encontrado vias para uma profunda revisão de suas bases, que de forma geral visa aproximar a escola da vida real das diferentes comunidades indígenas brasileiras, se abrindo, assim, para a riqueza das epistemologias e pedagogias indígenas ao mesmo tempo em que estabelece um diálogo crítico com os conhecimentos não indígenas pertinentes de forma contextualizada nas situações de interação intercultural. Neste exato momento, por exemplo, o professor Kurikalá Karajá tem feito parte de um comitê que está

escrevendo, pela primeira vez, um projeto político-pedagógico e as matrizes curriculares para as escolas da Terra Indígena Xambioá de forma autônoma e informada pelas diferentes dimensões da vida deste povo, como produto de seu curso de especialização em gestão pedagógica na educação intercultural, também na UFG.

Se estas mudanças paradigmáticas ainda se encontram num horizonte distante para a maior parte das escolas brasileiras, mudanças de concepção para a educação linguística, menores em escala mas grandes em efeito, são plenamente possíveis, mesmo considerando as amarras do pensamento ou da estrutura escolar disciplinar. Neste ponto, a experiência do professor Kurikalá Karajá tem muito a ensinar a todos e todas que se dedicam ao ensino de práticas comunicativas em contexto escolar. Aliás, a própria concepção de língua como prática já indica uma mudança significativa que, ao que parece, o professor indígena aprendeu muito antes do que muitos/as de nós, pois para ele e para seu povo a "língua portuguesa" só faz sentido se contribuir com sua agência e a de seus alunos e alunas nas lutas cotidianas nas zonas de contatos/conflitos interculturais. Concebida enquanto prática, como meio de agência no mundo, a língua no contexto da educação linguística escolar adquire novo sentido e possibilita a aproximação entre a vida real de estudantes e professores/as e as atividades escolares. Adquire sentido, em outras palavras.

Se o objetivo de uma educação linguística contextualizada é, conforme Britto (2007, p. 77), fomentar a possibilidade de "intervenção no meio social, através de um projeto que leva em consideração a realidade sociocultural, científica e tecnológica em que se encontram educadores e educandos e se parta do conhecimento de vida-vivida de cada um e de todo o grupo", é somente trazendo esse meio social e as diferentes dimensões das realidades de educandos/as, educadores/as e da comunidade em geral para dentro da escola, e desta de volta para a comunidade, que o trabalho com práticas comunicativas adquirirá sentido, seja em língua portuguesa, em língua Karajá ou em qualquer outra língua indígena e mesmo em línguas estrangeiras ou na mistura de todas elas.

Nesta direção, tomando o Ensino Médio de escolas não-indígenas como exemplo, o mesmo nível em que o professor Kurikalá Karajá atuou em sua aldeia, poderíamos redirecionar o foco da educação linguística para o trabalho com práticas reais e situadas de leitura e escrita que, conforme propõem Kleiman e Signorini (2001, p. 238), permite a abordagem de atividades de interesse real na vida dos/as estudantes por de fato circularem em sociedade. Assim, sendo constituído por um grupo discente majoritariamente jovem, poderíamos pensar, por exemplo, em temas contextualizados para este nível final da educação básica vinculados à inserção ao mundo trabalho, ao debate sobre às condições e oportunidades de emprego para os/as jovens brasileiros/as, à pesquisa sobre às dificuldades enfrentadas cotidianamente por aqueles e aquelas que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, à produção de currículos, fichas de emprego, às situações de entrevista para uma vaga etc. e a todas as origens e consequências de interseccionalidades socioculturais e políticas envolvidas neste contexto, como o racismo, o sexismo, a homofobia, a diferença econômica, às leis que regulamentam o trabalho de jovens e dos/as trabalhadores/as em geral. Poderíamos pensar, ainda sob inspiração do trabalho do professor Karajá, em como abordar na escola e na sala de aula demandas de jovens e de suas comunidades por espaços

culturais nos bairros, que abarquem democraticamente todas as formas de manifestação artística e cultural das pessoas que vivem na região e debater se estes espaços existem ou se são satisfatórios, o que seria preciso para demandá-los às autoridades municipais, que tipos de textos seriam úteis, seminários, solicitações, entrevistas com moradores/as, abaixo-assinados etc. Poderíamos trazer para sala de aula as próprias manifestações artísticas e culturais vivenciadas pelos/as estudantes, da música *rap* à leitura de *best-sellers*, da poesia ao grafite, das mensagens de *facebook* às notícias locais, a criação de um jornal escolar com objetivos e perfil definidos coletivamente ou de *blogs* pessoais etc.

De toda forma, os contextos e os textos que podem constituir uma educação linguística transdisciplinar são muitos e variados e fundamentalmente dependentes da realidade local onde a escola se situa. Neste sentido, outra valiosa lição pode ser aprendida com a experiência do professor Kurikalá Karajá, seu profundo sentimento de pertencimento comunitário e de responsabilidade por esta comunidade e por seus interesses coletivos, o que não o impede de diálogos mais amplos com as comunidades envolventes, seus conhecimentos e práticas comunicativas. Neste ponto, contudo, talvez tenhamos muito mais a aprender com o professor indígena do que podemos imaginar.

Notas

- ^{1.} Agradeço imensamente aos/às pareceristas anônimos/as deste trabalho por suas avaliações cuidadosas e pelas sugestões extremamente pertinentes. Agradeço em especial a um/a deles/as que chamou minha atenção para a cooficialização de línguas historicamente marginalizadas no Brasil que altera significativamente em termos políticos a hegemonia da língua portuguesa fundada numa ideologia de unidade homogênea. Neste sentido, cabe destacar, conforme Morello (2012), a cooficialização nacional da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a cooficialização de 9 línguas, entre línguas indígenas e de imigração, em 12 municípios brasileiros, além do fortalecimento de políticas públicas para o fortalecimento da educação escolar bilíngue em contextos indígenas e de fronteiras.
- ^{2.} O curso de Educação Intercultural da UFG tem duração de cinco anos. Nos dois primeiros anos os professores e professoras indígenas cursam uma matriz curricular básica e comum. A partir do terceiro ano de curso, quando inicia-se o Estágio Supervisionado, estes professores e professoras optam entre as Matrizes Específicas das Ciências da Linguagem, da Cultura ou da Natureza, sem prescindir, contudo, do constante diálogo entre elas.
- ^{3.} Este texto é uma homenagem ao perseverante trabalho do professor Luiz Pereira Kurikalá Karajá na Terra Indígena Xambioá, assim como ao trabalho de todos/as os/as professores/as indígenas Xambioá e Guarani com quem tenho trabalhado nos últimos 9 anos: Albertino Wajurema, Augusto Curarrá Karajá, Edvan Guarany, Eva Lima Karajá, Indionor Guarani, Mauro Krumare Karajá, Paulo Kumaré Karajá e Viviane Txebuarè Karajá. As reflexões aqui apresentadas, sem dúvida, devem muito às nossas interações na UFG e em suas aldeias.
- ^{4.} Para uma apresentação mais detalhada das atividades de Estágio Pedagógico Supervisionado desenvolvidas pelos professores e professoras indígenas do comitê Xambioá-Guarani, remeto o leitor e a leitora a Nascimento (2013a).
- ^{5.} Para maior aprofundamento do conceito de interculturalidade no campo da educação, remeto o leitor e a leitora a Nascimento (2014a).
- ^{6.} Para uma reflexão aprofundada sobre a elaboração e a implementação das aulas de Português Intercultural no curso de Educação Intercultural da UFG, remeto o leitor e a leitora a Nascimento (2012).
- ^{7.} Faz-se importante destacar, contudo, práticas contra-hegemônicas que desde contextos indígenas têm desafiado esta ordem Moderna/Colonial. Menciono, por exemplo, o rap produzido por grupos indígenas no Brasil e na América Latina, que desafiam ideologias linguísticas geradas na colonialidade (cf. NASCIMENTO, 2013b e 2014b).
- ^{8.} Transcrição de entrevista em áudio ao autor, realizada em janeiro de 2009, durante etapa de estudos do curso de Educação Intercultural na UFG.

- ⁹. Relatos escritos gerados em atividades nas aulas de Português Intercultural, por mim ministradas, no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG, em janeiro de 2008.
- ¹⁰. A Terra Indígena Xambioá é constituída atualmente por 4 aldeias: Xambioá, Wari-Lýtÿ, Kurehê e Hawa-Tymara. O Centro de Ensino Médio Xambioá atende aos/às estudantes de todas essas aldeias.
- ¹¹. No curso de Educação Intercultural da UFG, os/as estudantes indígenas desenvolvem atividades de Estágio nos 6 semestres finais do curso (Estágio I a VI). Não há a necessidade que os temas de trabalhos sejam contínuos, podendo ser mudados a cada semestre. Nos dois últimos semestres, as atividades de Estágio Pedagógico são dedicadas ao currículo escolar e ao Projeto Político-Pedagógico da escola indígena.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, Naomar. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade*, v. 14, nº3, set./dez., 2005, p. 30-50.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. *The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. 2nd ed. London/New York: Routledge, 2002.
- BAZERMAN, Charles. Introdução do autor: o estudante como agente. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. (orgas.). *Gênero, agência e escrita - Charles Bazerman*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006, p. 9-21.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgas.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo/Ponta Grossa, PR: Parábola/UEPG, 2007, p. 53-77.
- DIJK, Teun A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- HAMEL, Rainer. E. La política Del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni. P. (orga.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 41-73.
- HARJO, Joy; BIRD, Gloria. Introduction. HARJO, Joy; BIRD, Gloria. (eds.). *Reinventing the enemy's language: contemporary native women's writings of North America*. New York/London: W. W. Norton & Company, 1997, p. 19-31.
- HEYWARD, Mark. *Intercultural literacy and the international school*. Ph.D. Thesis. University of Tasmania, 2004.
- hooks, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Revista Estudos Feministas*, vol. 16, n. 3, dez. 2008, p. 857-864.
- HULT, Francis. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis. (eds.). *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 10-24.
- KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. (orgas.). *O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KURIKALÁ KARAJÁ, Luiz Pereira. Preservação do conhecimento Karajá Xambioá e o diálogo com o conhecimento não-indígena: experiências do Estágio Pedagógico da Licenciatura Intercultural da UFG. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. (orgas.). *Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2015, p. 43-52.
- LOOMBA, Ania. *Colonialism/postcolonialism*. 2nd ed. London/New York: Routledge, 2000.

- LÓPEZ, Luiz Enrique; SICHRA, Inge. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, Ignacio. (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IPE, 2006. p. 126-152.
- MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M.; SOMMERMAN, Américo. Introdução. In: *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 09-26.
- MIGNOLO, Walter. D. *Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, Walter D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. D. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-119.
- MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá*, 32, 2012, p. 31-42.
- NASCIMENTO, André Marques. *Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. München: Lincom Academic Publishers, 2012.
- NASCIMENTO, André Marques. Desafios à elaboração curricular para a educação escolar indígena: reflexões e alternativas de enfrentamento dos povos Karajá Xambioá e Guarani. *Espaço Ameríndio*, v. 7, n. 1, p. 95-145, jan./jun. 2013a.
- NASCIMENTO, André Marques. Ideologias e práticas linguísticas contra-hegemônicas na produção de rap indígena. *Signótica*, vol. 25, n. 2, 2013b, p. 259-281.
- NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. *Sures*, vol. 1, n. 3, 2014a, p. 1-20.
- NASCIMENTO, André Marques. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. *Polifonia*, v.21, n. 29, 2014b, p. 91-127.
- OLIVEIRA, Elismênnia A.; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. In: *Linguagem em (dis)curso*, v. 11, n. 2, maio/ago., 2011, p. 311-35.
- PRATT, Mary Louise. Arts of contact zone. *Profession*, 1991, p. 33-40.
- SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- TLOSTANOVA, Madina V.; MIGNOLO, Walter. D. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: The Ohio State University Press, 2012.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>, acesso em novembro de 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (orga.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

Correspondência

André Marques do Nascimento: Universidade Federal de Goiás

E-mail: marquesandre@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
