UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ANDRÉ MARQUES DO NASCIMENTO

PORTUGUÊS INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM FORMAÇÃO SUPERIOR ESPECÍFICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

GOIÂNIA

2012

ANDRÉ MARQUES DO NASCIMENTO

PORTUGUÊS INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM FORMAÇÃO SUPERIOR ESPECÍFICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva

GOIÂNIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

N244p

Nascimento, André Marques.
Português intercultural [manuscrito]: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural / André Marques do Nascimento. - 2012.
477 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Socorro Pimentel da Silva.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.

1. Professores indígenas – Formação. 2. Português intercultural. I. Título.

CDU: 376.7(=1-82)

ANDRÉ MARQUES DO NASCIMENTO

PORTUGUÊS INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM FORMAÇÃO SUPERIOR ESPECÍFICA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Tese defendida e aprovada em _____/_____/_____, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

_____

Professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva – Orientadora – FL/UFG

_____

Professora Dra. Joana Plaza Pinto – FL/UFG

_____

Professora Dra. Tânia Ferreira Rezende – FL/UFG

_____

Professora Dra. Cristina Martins Fargetti – FL/UNESP

_____

Professor Dr. Elias Nazareno – FH/UFG

"You move into a struggle with certain kinds of visions and ideas and hopes, you transform the situation and then you can no longer go on with the same kinds of visions and hopes and ideas because you have created a new situation for yourself."

Vincent Harding

"To teach in varied communities not only our paradigms must shift but also the way we think, write, speak. The engaged voice must never be fixed and absolute but always changing, always evolving in dialogue with a world beyond itself."

bell hooks

Aos professores e professoras indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG,
cujas vozes foram e continuam sendo fundamentais para as (minhas) transformações.

Aos meus pais, Dora e Nildo,
cujo amor, mesmo diante das transformações, não me deixa esquecer que a
simplicidade sempre será uma grande conquista.

AGRADECIMENTOS

"As teses são todas maravilhosas. Em tese. Você acompanha uma pessoa meses, anos, séculos, defendendo uma tese. Palpitantes assuntos. Tem tese que não acaba nunca, que acompanha o elemento para a velhice. Tem até teses pós-morte. [...] Estou acabando a tese. Essa frase significa que a pessoa vai sair do mundo. Não por alguns dias, mas anos. Tem gente que nunca mais volta."

Mário Prata

Acreditando, assim, que "voltei" dos anos dedicados à tese, quero agradecer profundamente às pessoas que contibuíram sobremaneira para sua concretização:

Aos meus pais, pelo incentivo e pelo respeito. Por me mostrarem desde muito cedo que o estudo poderia ser para mim e meus irmãos uma forma de superação;

à minha irmã, *Flávia*, pelo amor incondicional e pelo apoio de toda a vida;

às tias, primas e primos pelo respeito e pela torcida de sempre;

ao *Rodrigo Prudente*, pelo companheirismo paciente (quase sempre...) e por compartilhar comigo ideais de um mundo menos injusto e exludente;

aos amigos e às amigas de hoje, ou de ontem, ou de sempre: *Paula Guimarães Capivara*, pelos prazeres da vida; ao *Joy* e ao *Marcelo*, pela cumplicidade fraterna, pelo respeito por mim e pelo meu trabalho e pelo apoio incondicional em mais de uma década de amizade; à *Val* e ao *Rodrigo Manga*, por insistirem (e me convencerem...) que "a vida é muito mais que isso" e que precisaremos de "outras histórias para contar"; ao *Paulo* e à *Cynara*, que tornaram mais leve a maior parte dos anos dedicados a este trabalho; à *Paula Artemio*, pelo exemplo de engajamento e coragem e pelo respeito e carinho; aos muitos e muitas outros e outras de quem as contingências da vida (i.e. a tese!), acabaram me distanciando temporariamente, mas de quem nunca me esqueço;

à *Caroline Pereira de Oliveira*, pelo companheirismo irrestrito, pela força, por compartilhar comigo os melhores e os piores momentos acadêmicos e pessoais nos últimos anos, pelo exemplo de dignidade, pela disposição em participar dos fuás catárticos das quartas-feiras (e também das segundas, terças...). Mas principalmente pela impagável lição de que a amizade tolera as pequenas imperfeições humanas; ao *Rogério Ferreira*, seu companheiro, pelas palavras de incentivo e apoio e pela disposição em ajudar;

à professora Dra. *Maria do Socorro Pimentel da Silva*, orientadora deste trabalho, por me abrir as portas da Licenciatura Intercultural e pela confiança depositada em meu trabalho nas aulas de Português Intercultural;

à professora Dra. *Tânia Ferreira Rezende*, colega no trabalho com o Português Intercultural, pela amizade fraterna de sempre, pelo apoio irrestrito (e inesquecível!) desde o início de minhas atividades na pós-graduação da UFG e pelas importantes contribuições a este trabalho, especialmente no momento da qualificação da tese;

à professora Dra. *Joana Plaza Pinto*, pela leitura absolutamente criteriosa e crítica das primeiras versões deste trabalho, incluindo a versão para sua qualificação, e pelo respeito a ele dedicado, pelo respaldo às reflexões e direções nele tomadas, pelas sugestões de leitura exptremamente pertinentes e, principalmente, por compartilhar comigo as inquietações de nosso "que-fazer" docente;

ao professor Dr. *Elias Nazareno*, pela disposição imediata em participar de minhas bancas de qualificação e defesa de tese e pelas importantes palavras de incentivo e motivação para a conclusão deste trabalho;

à professora Dra. *Cristina Martins Fargetti*, pelo pronto aceite em participar da banca de defesa deste trabalho;

aos meus e minhas colegas de trabalho na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás que de uma maneira ou de outra colaboraram com a realização deste trabalho;

e, mais uma vez, aos professores e às professoras indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG pelas lições cotidianas de vida e resistências.

Muito obrigado!

RESUMO

O objetivo geral desta tese é apresentar os fundamentos de uma proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para professores e professoras indígenas brasileiros, num contexto de formação superior específica, no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, a partir de uma perspectiva intercultural. Considerando-se as inevitáveis dimensões éticas e morais que envolvem este trabalho, uma vez que este pressupõe a tomada constante de decisões e seleções e que, portanto, não é neutro no que concerne às relações de poder que perpassam a educação em geral, assim como a educação linguística em contextos de assimetria sociocultural, o aspecto central dessa proposta é situar os professores e professoras indígenas como os sujeitos geradores e co-construtores de suas bases, ou seja, demonstrar como a voz desses professores e professoras, através de suas demandas, percepções e expectativas em relação ao uso da língua portuguesa e ao seu estudo, constitui o fundamento a partir do qual se dá toda reflexão concernente às dimensões desta proposta. Neste trabalho é enfocada exclusivamente a elaboração do currículo dos cursos de Português Intercultural, a partir da participação efetiva dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, cujas vozes são ouvidas e implementadas através das concepções, diretrizes e objetivos curriculares, a partir de uma perspectiva que vise à autonomia dos professores e professoras indígenas no que concerne ao uso da língua portuguesa em suas práticas comunicativas interculturais, e que seja, antes de tudo, cultural e linguisticamente responsiva.

Palavras-chave: Formação superior indígena; Português Intercultural; Elaboração e implementação curricular.

ABSTRACT

The general aim of this thesis is to present the foundations concerning a proposal of work with communicative practices in Portuguese language for Brazilian indigenous teachers in the specific context of higher education at Licenciatura Intercultural course, at Universidade Federal de Goiás, from an intercultural perspective. Considering the inevitable moral and ethical dimensions surrounding this work, since it requires constant decisions making and selections, and therefore, is not neutral with respect to the power relations that pervade education in general, as well as language education in sociocultural contexts of asymmetry, the central aspect of this proposal is to place the indigenous teachers as the generators and co-constructors subjects of its bases, that is, demonstrate how the voices of teachers, through his and her demands, perceptions and expectations about the use of Portuguese language and its study, emerge as the foundation from which all reflection is given concerning the dimensions of this proposal. This work is focused exclusively on the development of the curriculum of Intercultural Portuguese, from the effective participation of indigenous teachers, whose voices are heard and implemented through the concepts, guidelines and curriculum objectives, from a perspective that seeks autonomy of indigenous teachers regarding the use of Portuguese language in their intercultural communicative practices, and that is, above all, culturally and linguistically responsive.

Key words: Indigenous Higher Education; Intercultural Portuguese language; Curriculum design and implementation.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es presentar los fundamentos de una propuesta de trabajo con prácticas comunicativas en portugués para maestros y maestras indígenas brasileños en un contexto específico de la educación superior, en el curso de Licenciatura Intercultural, en la Universidad Federal de Goiás, desde una perspectiva intercultural. Teniendo en cuenta las dimensiones morales y éticas inevitables en torno a este trabajo, ya que esto requiere la constante toma de decisiones y selecciones, por lo tanto, no es neutral con respecto a las relaciones de poder que prevalecen en la educación en general, así como enseñanza de lenguas en contextos socioculturales de asimetría, el aspecto central de esta propuesta es poner a los maestros y las maestras indígenas como los/las generadores y co-constructores de sus bases, es decir, demostrar cómo la voz de los/las docentes indígenas, a través de sus demandas, percepciones y expectativas con respecto a la lengua portuguesa y su estudio es la base desde la cual se le da toda la reflexión a cerca de las dimensiones de esta propuesta. Este trabajo se centra exclusivamente en el desarrollo del plan de estudios del Portugués Intercultural, a partir de la efectiva participación de los académicos y de las académicas indígenas, cuyas voces se escuchan e implementan a través de los conceptos, directrices y objetivos del currículo, desde una perspectiva que busca la autonomía de los profesores e de las profesoras indígenas respecto al uso del portugués en sus prácticas de comunicación intercultural, y que es, ante todo, cultural y lingüisticamente sensible.

Palabras clave: Educación Superior Indígena; Portugués Intercultural; Diseño y desarrollo curricular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos de educação bilíngue desenvolvidos/em desenvolvimento na América Latina 135
Quadro 2: Turmas e períodos de trabalho com o Português Intercultural na Licenciatura Intercultural da UFG..... 200
Quadro 3: Classificação por afiliação das línguas presentes no curso da Licenciatura Intercultural da UFG..... 203
Quadro 4: Comunidades dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG com referências às línguas indígenas e à língua portuguesa. 212
Quadro 5: Casamentos interétnicos Karajá-Tapirapé (PAULA; PAULA, 2009, p. 160) 215
Quadro 6: Relatos de professores e professora indígenas sobre a língua portuguesa adquirida depois da aquisição de duas línguas indígenas..... 217
Quadro 7 – Contextos de Aquisição/Aprendizagem da língua portuguesa como segunda (ou terceira) língua pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG segundo seus depoimentos 238
Quadro 8: Papel social da escola em relação à educação linguística para o povo indígena Tapuia, conforme interpretação das acadêmicas da Ciência da Linguagem 257
Quadro 9: Vias de acesso da língua portuguesa às comunidades indígenas na atualidade, segundo análise dos acadêmicos e acadêmicas indígenas 270
Quadro 10: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às formas de acesso da língua portuguesa em suas comunidades e as consequências para os usos das línguas indígenas 280
Quadro 11: Relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às dificuldades gerais em relação à língua portuguesa... 287
Quadro 12: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas enquanto sujeitos bilíngues e quanto à fluência em língua portuguesa..... 290
Quadro 13: A língua portuguesa na história de vida dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG..... 294
Quadro 14: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural quanto a situação diglóssica envolvendo as práticas escritas nas comunidades indígenas..... 298
Quadro 15: Percepções dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às práticas comunicativas escritas em língua portuguesa 305
Quadro 16: Domínios e funções da língua portuguesa nas práticas linguísticas interculturais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG 364
Quadro 17: Diretrizes para a abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas aulas de *Português Intercultural* 387
Quadro 18: Ementas para os cursos de Estudos Complementares: Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG 398

Quadro 19: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003, p. 57-58) 421
Quadro 20: Proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG..... 434

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Padrão de aquisição das línguas portuguesa e Karajá nas aldeias da Terra Indígena Karajá Xambioá..... 219
Figura 2: Padrão de aquisição das línguas portuguesa e Guarani nas aldeias da Terra Indígena Karajá Xambioá..... 223
Figura 3: Fundamentos para a elaboração curricular dos cursos de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG 425

Sumário

RESUMO 11

ABSTRACT 12

RESUMEN 13

LISTA DE QUADROS 14

LISTA DE FIGURAS 15

Introdução 18

1. Educação Escolar Indígena e Práticas Linguísticas no Brasil: breve panorama histórico 24

1.1. Panorama histórico das políticas de educação escolar destinada aos povos indígenas brasileiros 28

1.1.1. A demanda pela formação superior de professores e professoras indígenas no Brasil 45

1.2. Políticas linguísticas e povos indígenas no Brasil 56

1.2.1. As línguas como instrumentos de colonização, dominação e integração 57

1.2.2. A emergência de novas possibilidades para políticas linguísticas direcionadas à educação escolar indígena no Brasil 96

2 – Fundamentos e concepções da Licenciatura Intercultural da UFG 110

2.1. A proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da UFG 110

2.1.1. Interculturalidade: conceito e concepção 113

2.1.1.1. A interculturalidade na educação: nova dimensão para o ensino escolar bilíngue destinado aos povos indígenas 128

2.2. Transdisciplinaridade: a interface epistemológica da interculturalidade 163

2.2.1. A orientação transdisciplinar das Matrizes Curriculares e das práticas pedagógicas da Licenciatura Intercultural da UFG 170

3 – A emergência do *Português Intercultural* na Licenciatura Intercultural da UFG: contextos, fundamentos e concepções informados 180

3.1. Introdução: (In)definindo e (com)partilhando o lócus de enunciação 180

3.2. Diversidade sociolinguística na Licenciatura Intercultural da UFG: o lugar da língua portuguesa nas práticas comunicativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas e de suas comunidades 201

3.3. Percepções, expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas como fundamentos para o trabalho com o Português Intercultural 262

3.3.1. Pontos de convergência: concepções e direções para o trabalho com o *Português Intercultural* informadas pelas perspectivas, percepções, expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG..... 381

4 – Uma proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG 396

4.1. (Primeiros) Pontos de partida 396

4.2. (Mais) Pontos de Partida..... 402

4.2.1. Breves considerações quanto ao currículo..... 403

4.2.2. (Principais) Pontos de partida: as demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas direcionada à elaboração do currículo para as aulas de *Português Intercultural*..... 413

4.3. A proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG..... 426

5 – Considerações finais, por ora 436

6 – Bibliografia 442

ANEXOS 470

Anexo 1 – Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás 471

Introdução

"[...] vivendo nós no início do milénio num mundo onde há tanto para criticar, porque se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica? Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a 'realidade' ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação."

"[...] a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável."

"A teoria é a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido pelas lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas"

Boaventura de Souza Santos (1999)

A escrita deste trabalho foi uma tarefa difícil, por razões de naturezas distintas. Para além da própria complexidade que todo ato de escrita supõe em sua concretização, conflitos de toda ordem emergiram-se, desde o primeiro momento de seu planejamento até o presente, quando busco "finalizá-lo ao introduzi-lo", transitando entre os possíveis polos das convicções pessoais e das convicções acadêmicas. E aí se configura um dos primeiros e maiores conflitos. Até que ponto tais convicções são ou podem ser polarizadas?

As reflexões aqui apresentadas se originam, são motivadas e localizadas em minha atuação docente no curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas da Universidade Federal de Goiás, mais especificamente no ensino de língua portuguesa a estes professores e professoras, tarefa que me propôs, desde o seu início questionamentos constantes a este respeito, cujas respostas, ao menos como pude transitoriamente formulá-las durante esta trajetória, deram a direção e o tom do que agora apresento.

Desde as primeiras interações com os professores e professoras indígenas com quem tenho trabalhado desde 2007, encontrei eco, em suas críticas, para uma sensação de *desconforto*, *inconformismo* e mesmo *indignação* causada por um fenômeno a que

tenho assistido e que nesta trajetória pude constatar, e sem dúvida, eles e elas muito mais e muito antes do que eu, fênomeno que Marcos Terena (2009) nomeia como a emergência de "*especialistas em indígenas*", notadamente via academia, seus aparatos teórico-metodológicos e produtos, cujas consequências mais graves têm sido, a meu ver, a reificação das vidas de homens e mulheres historicamente subjugados/as e, inevitavelmente, a perpetuação de seu silenciamento.

A partir desta situação problemática, que por si só *suscitaria impulso para teorizar suas muitas outras consequências, mas também as possibilidades de sua superação*, geradoras, por sua vez, de inúmeros questionamentos àqueles e àquelas que, mediados pela academia, se dispõem a pensar criticamente sobre as realidades possíveis que se originam no contato com pessoas de povos culturalmente diferentes, para os quais esta mesma academia e seus artefatos sempre representaram o poder do conhecimento (do) opressor, ao menos uma certeza se desvelou quanto à natureza e as direções prováveis do trabalho acadêmico que eu viria a realizar e que ora se apresenta.

"*Especialista em indígena*", ou em qualquer outro aspecto de suas vidas, desde então, passou a ser um atributo que busquei de toda forma rejeitar, tanto para mim como para este trabalho. E espero profundamente que os rumos das reflexões aqui apresentadas não contradigam, mesmo que involuntariamente, o que hoje tenho como convicção, pessoal e acadêmica, em outras palavras, espero que minhas reflexões não *legitimem o que hoje entendo como criticável*. Muito embora tenha plena consciência dos meus limites (que inevitavelmente se refletem neste trabalho), mas que também espero, sejam transitórios.

O critério de exclusão adotado, ao mesmo tempo que suscitou muitas dúvidas e insegurança, tendo em vista que minha formação acadêmica e os pacotes teórico-metodológicos com os quais sempre me limitei a operar não me prepararam de forma alguma para função docente que assumi no contexto da Licenciatura Intercultural, permitiu que, pela primeira vez, eu pudesse vislumbrar as possibilidades de um *pensamento alternativo de alternativas*, caminhos que não se *esgotam nos limites do que existe*, mas que haviam sido obliterados e invisibilizados por agências múltiplas, minha principalmente, até então. Deixei-me guiar, asim, pelos caminhos que foram surgindo no exercício de minha prática docente num contexto absolutamente novo e que hoje posso assumir como verdadeira arena de minha formação.

Num destes novos meandros, compreendi que era a minha prática docente neste novo contexto que necessitava ser problematizada, considerando as inúmeras e conflituosas dimensões da educação linguística em situação de assimetria sociopolítica, econômica e, consequentemente, cultural e linguística, dimensões estas que para mim, até então, *se limitavam à forma através da qual existiam* e que, exatamente por isto, precisavam ser redimensionadas ou, ao menos, reposicionadas.

A motivação inicial para este trabalho foi assim o desafio de estabelecer bases alternativas de trabalho com a língua portuguesa na contemporaneidade intercultural em que vivem os povos indígenas brasileiros, sem desconsiderar, no entanto, seu papel fundamental nos processos e estratégias de minorização e subalternização históricos destes povos desde o início da colonização europeia, cujas consequências se fazem sentir ainda hoje e ainda de forma contundente.

Desta forma, a questão central deste trabalho, ao menos como pude formulá-la inicialmente é a seguinte: *Como visionar e praticar uma educação mais responsável linguística e culturalmente, através do trabalho com práticas comunicativas numa língua hegemônica para professores e professoras indígenas em formação superior específica, considerando a realidade pós-colonial intercultural em que se encontram a maioria de suas comunidades atualmente e sem perder de vista os inúmeros processos políticos e sociais destrutivos e coercitivos pelos quais passaram os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais envolvendo a imposição da língua portuguesa?* A inquietação inicial foi, assim, motivada pela aparente situação paradoxal de propor bases para uma educação linguística culturalmente responsável abordando práticas comunicativas em uma língua alçada ao status hegemônico.

As reflexões geradas a partir desta questão pautam-se no fundamento de que as decisões a serem tomadas, inevitáveis nas arenas de propostas educativas, especialmente da educação linguística, devem considerar as vozes dos/as principais sujeitos do processo, neste contexto, os professores e as professoras indígenas. São, assim, estas vozes que tenho assumido como as verdadeiras coordenadas da minha *consciência cartográfica do caminho* que tenho percorrido desde então e que, no conjunto de minhas (reticentes) esperanças, espero que minhas interpretações neste trabalho não as tenham desvirtuado.

Cabe esclarecer previamente que este trabalho não se trata, contudo, da elaboração de uma teoria crítica, como a audaciosa epígrafe poderia sugerir, nem mesmo de críticas às teorias, trata-se mais de uma postura crítica concernente às inquietações do meu "que-fazer" docente, num contexto em que *reduzir a realidade ao que existe* significaria perpetuar relações de exclusão e subjugação. Esta postura crítica se concretiza nas reflexões aqui apresentadas, informadas e compartilhadas com os professores e professoras indígenas com quem tenho trabalhado.

Como marcos desta trajetória, os capítulos que constituem este trabalho encontram-se assim organizados:

No primeiro deles, busco situar o surgimento dos cursos de formação superior de professores e professoras indígenas no contexto histórico mais amplo da educação escolar indígena no Brasil. Considero uma historização importante, pois realça o fato de, na contemporaneidade, a formação superior específica se impor como uma das mais importantes demandas dos povos indígenas, ao contrário da longa tradição de imposição da educação escolar a estes povos. Ainda neste primeiro capítulo, busco apresentar ainda como os processos e estratégias de subalternização e minorização dos povos indígenas são perpassados pelas relações linguísticas, através de políticas linguísticas que sempre visaram à colonização linguística desses povos pela imposição da língua portuguesa, principalmente através da instituição escolar.

Como toda historicização de longa duração, a apresentada neste primeiro capítulo requer cautela. Primeiro, por se pautar em uma dimensão cronológica que supõe linearidade, há o risco de que os processos descritos em fases específicas indiquem que muitos processos e estratégias de opressão aos povos indígenas, especialmente através da educação escolar e das políticas linguísticas, sejam estanques e limitados a fases pretéritas. Neste caso, a advertência recai na constatação de que na atualidade das relações entre indígenas e não-indígenas no Brasil antigas e renovadas formas de opressão são cotidianamente vivenciadas pelos povos indígenas e, se de algumas forma, avanços foram alcançados através de suas lutas, ainda são ínfimos se considerado um projeto maior de justiça e equidade sociocultural. A segunda ressalva refere-se ao simples fato de ser uma história escrita a partir de uma única perspectiva, a não-indígena (mesmo sendo esta escrita por diferentes perspectivas!), que certamente

apaga fatos, eventos e processos que poderiam ser de maior relevância se concebidos a partir de outros pontos de visão, a dos/as excluídos/as e silenciados/as principalmente.

No segundo capítulo, por sua vez, busco apresentar o contexto mais amplo de minha atuação docente, destacando as concepções e princípios pedagógicos da Licenciatura Intercultural de Formação de Professores e Professoras Indígenas da UFG. Neste contexto, ênfase especial é dada às concepções de interculturalidade e transdisciplinaridade que fundamentam a proposta e as práticas pedagógicas do curso e nas quais busco, juntamente com as vozes dos professores e professoras indígenas, fundamentação para o trabalho nas aulas *Português Intercultural*. Neste capítulo são apresentadas ainda dimensões dos modelos de educação bilíngue, desde os direcionados à assimilação dos povos indígenas, até à educação bilíngue intercultural, demandada atualmente pelas organizações e movimentos indígenas em toda a América Latina.

No capítulo 3, busco explicitar, problematizar e implementar as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no que se refere à língua portuguesa e ao seu estudo, em termos de suas percepções, demandas e expectativas, dimensões estas que direcionam a proposta de trabalho com o *Português Intercultural* na Licenciatura Intercultural da UFG. Neste capítulo, duas constatações assumem grande importância: a concepção, na contemporaneidade, da língua portuguesa como língua de relações interculturais e seu papel nos projetos societários indígenas de autonomia, autodeterminação e auto-representação. A partir da localização das relações dos povos indígenas brasileiros com a língua portuguesa num contínuo que vai da imposição, passando pela necessidade e pela apropriação até a resistência, as constatações anteriores indicam que o objetivo das aulas de *Português Intercultural* torna-se mais bem situado no polo da apropriação-para-resistência.

No capítulo 4, considerando as bases problematizadas no capítulo anterior, busco apresentar uma proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* que abarque e contextualize ao máximo e o mais próximo possível as demandas dos professores e professoras indígenas, reinterpretadas e reformuladas em forma de diretrizes para a educação linguística num curso de formação superior em contexto intercultural.

Informo desde já ao leitor e à leitora que a proposta curricular em si não é o mais importante nesta trajetória, mas sim como ela foi pensada, problematizada, informada.

O mais importante é, assim, a constatação de como aos inúmeros desafios e conflitos que se impuseram, emergiram-se alternativas viáveis embasadas nas vozes dos/as maiores interessados/as.

Nas brevíssimas considerações finais deste trabalho, por sua vez, vislumbro como um critério válido de avaliação da experiência aqui apresentada a dimensão das atitudes de coragem e resistência dos professores e professoras indígenas com que na atualidade têm enfrentado as situações de interlocução intercultural através de práticas comunicativas em língua portuguesa, seja em suas funções docentes, seja além delas, atitudes estas que temos percebido através de relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG. Muito embora pontuais, e muitas vezes lidos ou ouvidos em interações particulares, estes relatos assumem extrema significância, pois sinalizam o critério, a meu ver, mais importante para possíveis avaliações mais amplas, se necessárias: a agência crítica na apropriação de práticas comunicativas em língua portuguesa para a resistência.

1. Educação Escolar Indígena e Práticas Linguísticas no Brasil: breve panorama histórico

O surgimento de cursos de formação superior de professores e professoras indígenas, dentre eles o das Licenciaturas Interculturais, no âmbito de universidades brasileiras, é um dos reflexos das mudanças sócio-políticas pelas quais diversas nações latino-americanas têm passado nas últimas décadas, em referência específica à diversidade étnica e sociocultural, característica constitutiva inequívoca dos países dessa região. Cada vez mais, e de maneira mais ampla, percebe-se o reconhecimento político da diversidade, que se faz sentir na forma como ela é concebida e de como nela/a partir dela se atua.

Neste novo contexto, a educação escolar passa a ser concebida pelas populações indígenas como uma das mais importantes possibilidades enquanto instrumento de luta pela autodeterminação e pela auto-gestão, assim como por todos os outros direitos historicamente negados desde o início do contato com o não-indígena e, como consequência, evidencia a importância da formação específica, adequada e de qualidade para os professores e professoras indígenas, sujeitos centrais e imprescindíveis para uma educação escolar indígena autônoma.

No entanto, se as atuais políticas concernentes à educação escolar e consequentemente à formação de professores e professoras indígenas se mostram na atualidade minimamente favoráveis e coerentes com as demandas e interesses dos povos indígenas brasileiros, i.e. muito mais no discurso, como sempre, e muito menos na prática, não se pode desconsiderar a longa história, constitutiva da própria história do Brasil, na qual a educação escolar serviu como potente meio de aculturação e integração dos povos indígenas à chamada "sociedade nacional", especialmente através de políticas linguísticas assimilacionistas, cujo fim último sempre foi a imposição da língua portuguesa.

A explicitação desta história, muito embora parcial, localizada e escrita sob perspectiva limitada e incompleta, ainda assim pode ser importante, pois realça o atual caráter de luta, ruptura e subversão aos modelos educacionais oficiais direcionados às populações indígenas praticados no Brasil, ao menos em suas intenções, além de revelar como as novas propostas implementadas ultimamente através de políticas públicas se originaram a partir dos próprios movimentos indígenas, apoiados por setores da sociedade civil, quase sempre paralelamente às determinações governamentais.

Desta forma, o objetivo principal deste capítulo é traçar um pano de fundo a partir das políticas educativas escolares impostas aos povos indígenas brasileiros, com especial ênfase às práticas linguísticas nelas e/ou a partir delas implementadas, a partir do qual se possa situar e problematizar uma experiência de formação superior de professores e professoras indígenas, desenvolvida na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, enfatizando, especificamente, o ensino de língua portuguesa, foco central deste trabalho.

Muito embora a apresentação neste capítulo de um panorama histórico das políticas para a educação escolar indígena no Brasil, bem como da dimensão do conflito linguístico, se paute numa linearidade cronológica, na qual alguns dos principais eventos desta história relevantes para este trabalho são situados no contínuo que vai do período inicial de colonização europeia até a contemporaneidade das relações entre indígenas e não-indígenas, considero imprescindível destacar que, apesar de todos os riscos, esta cronologia linear não deve ser compreendida como unidirecional em todas as dimensões, ou sequer sugerir que os períodos históricos apresentados e os eventos neles localizados sejam facilmente encerrados numa fase com limites precisos, especialmente no que se refere às consequências para as condições de vida[1] e sobrevivência dos povos indígenas brasileiros.

[1] Mesmo categorias tão naturalizadas como "vida", "condições de vida", "humanidade" e "direitos humanos" merecem problematização em contextos nos quais emerge-se a diferença, seja ela cultural, de gênero, raça etc., como enfatiza Butler (2004). Conforme a autora, estas categorias "devem estar sujeitas à reinterpretação, uma vez que há circunstâncias históricas e culturais nas quais "humano" é definida diferentemente ou ressignificada, e suas necessidades básicas e, consequentemente, seus desígnios também são definidos diferentemente "(op. cit., p. 222-223). Para Butler, em propostas de tranformação social para a convicência democrática devemos nos perguntar "o que os seres humanos necessitam para manterem e reproduzirem as condições de suas próprias condições de vida [livability]" (op. cit. p. 226) sob a perspectiva da tradução cultural e mantermo-nos abertos/as às tensões que envolvem as categorias mais fundamentais das quais precisamos (op. cit., p. 227). Esta advertência assume grandes proporções no contexto em que se desenvolve este trabalho, primeiro por sermos habituados e nos referir, e desejar,

Assim, torna-se fundamental evitar uma interpretação de que, quando observadas ao longo da história cronológica, as políticas concernentes à educação escolar indígena, e a todas as outras dimensões da vida desses povos, indiquem, na contemporaneidade, que os avanços alcançados e oficializados em diferentes dispositivos legais, signifiquem que os sofrimentos humanos de toda ordem vivenciados por homens e mulheres indígenas se limitem a períodos pretéritos desta história.

Em outras palavras, se por um lado é possível identificar avanços em termos legais que ao menos abrem possibilidades para a melhoria de vida, dentre eles os que fomentaram o surgimento de cursos de formação superior para professores e professoras indígenas, por exemplo, que sinalizam de alguma forma rupturas em relação ao "passado histórico", por outro se torna cada vez mais latente a continuidade de antigas e renovadas formas de violência e opressão contra os povos indígenas no Brasil, que ocorrem à revelia de qualquer lei.

Assumindo, assim, o compromisso moral e o mínimo de coerência com a realidade indígena a que tenho acesso e que, portanto, não me permite eximir-me de responsabilidades, reitero que o reconhecimento oficial dos povos indígenas como povos culturalmente diferentes e com direitos específicos, no Brasil, ainda se dá em grande parte num nível discursivo, especialmente no aparato legal que lhe diz respeito, necessitanto urgentemente de ação deliberada e incisiva em prol do cumprimento de direitos constitucionais básicos consquistados pelas populações indígenas brasileiras, ainda usurpados cotidianamente.

Situações de toda ordem fundamentam esta advertência, especialmente motivada pela leitura do relatório "*As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males – Dados: 2003 – 2010*", publicação do Conselho Indigenista Missionário – Regional Mato Grosso do Sul, sob coordenação e organização de Egon D. Heck e Flávio V. Machado.[2] Diante das atrocidades apresentadas neste relatório, bem como em diversos outros publicados pelo

---

"melhores condições de vida" para os povos indígenas brasileiros, sem, na maioria das vezes, nos preocuparmos com o que, para eles, significa de fato "melhores condições de vida".

[2] Texto gentilmente enviado a mim pela colega Joana Plaza Pinto, a quem agradeço, enquanto realizava a revisão deste trabalho. Disponível em: http://www.cimi.org.br/pub/MS/Viol_MS_2003_2010.pdf.

CIMI[3], percebe-se o quanto ainda há por se fazer em prol dos direitos humanos e culturais dos povos indígenas no Brasil.

Neste sentido, mesmo no que diz respeito aos "avanços" nas políticas de educação escolar indígena, percebe-se que depois de passadas mais de duas décadas da promulgação da Constituição Federal, onde são assegurados direitos à especificidade cultural neste âmbito, "[a] proposta de educação escolar indígena como diferenciada, bilíngue e intercultural permanece como reivindicação indígena e como discurso governamental, mas não se concretiza na prática cotidiana da maioria das escolas das aldeias do país" (GRUPIONI, 2011, p. 102).

Da mesma forma, no que se refere aos direitos e políticas linguísticas sensíveis ao multilinguismo no Brasil, não se constata na contemporaneidade mudanças significativas em prol do reconhecimento e da oficialização das línguas indígenas, que continuam em condição de subalternização, como destaca Franchetto (2011, p. 51):

> A formulação de políticas linguísticas ainda não saiu do papel de documentos cheios de boas intenções, como o que aconteceu, ou melhor, não aconteceu, no e após o Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas, promovido pelo MEC/Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e realizado em junho de 2010.

Assim, diante das ressalvas mencionadas, se as seções seguintes sugerem avanços em termos de melhorias nas condições de vida dos povos indígenas brasileiros em relação a períodos pretéritos, esses devem ser vistos com cautela, num movimento pendular em que constantemente não só se permitem, como se revivem opressões "do passado", e muito mais como possibilidades e esperanças de uma tranformação ainda em devir, do que necessariamente como uma realidade concreta.

[3] Disponíveis em http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=publicacoes&cid=30.

1.1. Panorama histórico das políticas de educação escolar destinada aos povos indígenas brasileiros

O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista. O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. [...] O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. [...] Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à "admiração" das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantenha passivas em face dele. Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar.

Paulo Freire, Pedagogia do oprimido

Ao traçar o perfil histórico da educação escolar indígena no Brasil, Ferreira (2001) propõe que essa história pode ser compreendida em quatro fases, marcadas por características próprias e, por vezes, sobrepostas, ou mesmo paralelas, umas às outras. A primeira fase se estabelece desde o início da colonização, momento em que a escolarização dos índios e índias esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, especialmente dos jesuítas, por delegação explícita da coroa portuguesa e instituída por diversos instrumentos oficiais, como Cartas Régias e Regimentos.

Neste primeiro e mais longo momento, o principal objetivo das práticas educativas foi a incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional, através da negação e do aniquilamento da diversidade sociocultural, da destruição de instituições nativas e da instauração de relações de submissão e de dominação, alheias às práticas sociais indígenas tradicionais (FERREIRA, 2001, p. 72-73).

Conforme salienta Meliá (2008, p. 45), o objetivo de educar os indígenas a partir de uma matriz europeia se apresentou quase que concomitantemente ao início da ocupação colonial e se tornou mais definido quando o desejo de submeter o indígena passou a ser fundamental para a implementação da ideologia dominante no mundo colonial lusitano.

Assim, como destaca Paiva (2003), desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever, contar e cantar e, no contexto brasileiro, pertencendo à corte portuguesa como eixo social, "as *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa". Para o autor, o estabelecimento de instituições de ensino pelos jesuítas no Brasil tratou-se de uma atitude cultural de profundas raízes, pois pelas *letras* se configuraria a organização da sociedade, segundo a concepção portuguesa de sociedade, que serviu de base para o relacionamento com outras culturas, contexto no qual o único comportamento possível era a imposição (op. cit., p. 43-44).

Meliá, ao descrever as funções educativas atribuídas aos jesuítas nos primórdios da colonização brasileira informa que

> [a]os jesuítas coube desempenhar as funções de agentes de assimilação dos indígenas à civilização cristã. Em termos práticos, isto significa que os jesuítas conduziram a política de destribalização entre os indígenas que optaram pela submissão aos portugueses e desfrutaram do privilégio de "aliados". Nos relatos jesuíticos, percebemos como eles concentraram seus esforços na destruição da influência conservadora dos pajés e dos velhos ou de instituições tribais nucleares, como o xamanismo, a antropofagia ritual, a poligamia, etc.; como eles incitavam no espírito, principalmente dos jovens, dúvidas quanto à integridade das opiniões de seus pais ou dos mais velhos e sobre a legitimidade das tradições tribais e, por fim, como deterioraram a eficácia adaptativa do antigo sistema organizativo tribal, substituído agora pela aglomeração de índios em um reduzido número de "aldeias", agravando, assim, os efeitos da escassez de víveres (resultante da competitividade dos brancos), introduzindo desequilíbrios irrecuperáveis nas relações entre os sexos e na interação do homem com a natureza. Estes aspectos negativos inevitáveis da atuação dos jesuítas revelam em que sentido eles operavam como autênticos agentes de colonização e como situaram suas funções construtivas no plano da acomodação e do controle das tribos submetidas à ordem estabelecida pelo invasor branco (MELIÁ, 2008, p. 45-46, tradução minha)[4].

[4] No original: "A los jesuitas les cupo desempeñar las funciones de agentes de asimilación de los indígenas a la civilización cristiana. Em términos prácticos, eso significa que los jesuitas condujeron la política de destribalización entre los indígenas que optaron por la sumisión a los portugueses y disfrutaban del privilegio de "aliados". Em los relatos jesuíticos, percibimos cómo ellos concentraron sus esfuerzos en la destrucción da la influencia conservadora de los chamanes y de los viejos o de instituciones tribales nucleares, como el chamanismo, la antropofagia ritual, la poligamia, etc.; cómo ellos inducían em el ánimo de los niños principalmente, dudas acerca de la probidad de las opiniones de los padres o de los más viejos y acerca de la legitimidad de las tradiciones tribales, y por fin, cómo deterioraron aquella eficacia adaptativa del antiguo sistema organizativo tribal, sustituido ahora por la aglomeración de los indígenas en un reducido número de "aldeas", agravando así los efectos de la escasez de víveres (resultante de la competividad de los blancos), introduciendo desequilibrios insalvables en las relaciones de los sexos y em el intercambio del hombre con la naturaleza. Esos aspectos negativos inevitables de la actuación de los jesuitas señalan em qué sentido ellos operaban como auténticos agentes de colonización y situaron sus funciones constructivas em el plano de la acomodación y del control de las tribus sometidas al orden establecido por el invasor blanco" (MELIÁ, 2008, p. 45-46).

Ao buscar elucidar a ideologia subjacente à atuação jesuítica no Brasil, nos primórdios da colonização, e com base em escritos de Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, Suess (2009, p. 15, destaques no original) enfatiza que

> o cristianismo colonial é testemunha e expressão do trabalho civilizatório que emancipa e reprime; emancipa da natureza ao reprimir a sua parte supostamente desordenada; emancipa "os naturais" da fatalidade do destino, da programação biológica, dos desejos contra a sua verdadeira natureza, enfim, de sua natureza não-redimida. Oferece-lhes "origem" e "fim", *arché* e *telos*. Os naturais do século XVI devem cultivar a verdadeira natureza, que é obra divina, na cultura e civilização dos seus colonizadores e missionários. A verdadeira natureza é natureza redimida. A religião indígena é religião natural não-redimida; é obra do "pai da mentira", que é "homicida". Os pajés são executivos do diabo, e os missionários são enviados do Altíssimo para desmascarar e expulsar esses "feiticeiros" que "têm sob seu poder a vida e a morte".

Considerando-se que o objetivo principal das missões jesuíticas, como também de outras ordens católicas, era a evangelização e sendo os principais agentes dessa evangelização oriundos de um "mundo civilizado", pode-se, conforme Meliá (2008, p. 49), facilmente supor que civilizar significava cristianizar e que para cristianizar era necessário civilizar. Assim, compreende-se facilmente porque eram raras as missões onde não se estabeleciam escolas que, em muitos casos funcionavam como internatos, principais instituições de civilização e cristianização. Nelas se reuniam indígenas de várias aldeias de um mesmo povo, ou mesmo indígenas de aldeias e povos diferentes. O ensino nestas escolas de desenvolvia basicamente a partir de três áreas principais: a catequese, ensinamentos escolares e a capacitação técnico-profissional. O ensino de um "português correto", sem marcas regionais e, até literário, era uma das principais incumbências dessas instituições (MELIÁ, 2008, p. 46-47; cf. seção seguinte para observação mais detalhadas sobre as práticas linguísticas na história da educação indígena brasileira).

Em todo o período compreendido entre os séculos XVI e XIX não se pode separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária, que tinha, como destaca Luciano (2007, p. 3),

> uma missão muito clara de civilizar, cristianizar e de patriotizar os índios. Em outras palavras, fazer com que os índios deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores.

Aos poucos, a coroa portuguesa passa a atribuir a agentes "leigos" a responsabilidade pela educação escolar indígena. Esta mudança, no entanto, não significou qualquer alteração paradigmática, pois a "civilização e a conversão dos gentios continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola", situação que permanece inalterada com o advento do Império (LUCIANO, 2007, p. 3-4), como comprova o decreto 246, de 24 de julho de 1845, de autoria do Governo Imperial, que regulariza a atuação das "missões de catequese e de civilização" (FERREIRA, 2001, p. 73). Dentre as principais disposições do *Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos Índios* (Decreto 426 de 24/07/1845), destacam-se:

> [...] Art. 1º. Haverá em todas as Províncias hum Director Geral de Índios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:
> § 7º. Inquirir onde há Índios, que vivão em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejão à sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social. [...]
> § 18 º. Propor à Assembléa Provincial a creação de escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino. [...]
> § 22º. Corresponder-se com os missionarios, de quem receberá todos os esclarecimentos para a catechese, e civilização dos Índios, providenciando no que conhecer em suas faculdades; e com todas as Authoridades, por quem possa ser auxiliado. [...]
> Art. 6º. Haverá hum Missionario nas Aldêas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste andão Índios errantes. Compete-lhe: [...]
> § 6º. Ensinar a lêr, escrever, e contar aos meninos,e ainda aos adultos, que sem violencia se disposerem a adquirir essa instrucção [...] (apud RODRIGUES, 1999, p. 33-41).

Neste contexto, Ferreira (2001, p. 73) destaca como paradigmática a atuação da ação missionária salesiana com os povos do Alto Rio Negro, para quem foram impostos o aldeamento, a catequese e a educação escolar. Também neste caso, foram instalados

grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas, onde se ensinavam a língua, a história e os valores da sociedade dominante. Conforme salienta Ferreira (loc. cit.),

> [n]estes internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha. O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica.

Conforme Ferreira (2001, p. 74), a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios, ou SPI, marca o início da segunda fase da história da educação para índios no Brasil.

Criado pelo Decreto-Lei n°. 8.072, de 20 de junho de 1910, o SPI teve como principal objetivo ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista da época, cujos propósitos eram a proteção ao índio e, concomitante e paradoxalmente, a ocupação territorial do Brasil.

Considerando-se que a independência política do Brasil e o advento da República não trouxeram mudanças significativas à política indigenista nacional, que continuava sendo realizada nos mesmos moldes do período colonial, com base na criação e manutenção de aldeamentos indígenas e por meio da catequese, e que essa não havia conseguido converter os índios, nem impedir o seu extermínio, a criação do SPI representou uma mudança na direção das políticas indigenistas brasileiras, uma vez que fez com que a igreja perdesse a hegemonia secular no trabalho de "assistência" junto aos índios brasileiros e estabeleceu uma maior centralização da política indigenista, diminuindo o papel dos estados nas decisões concernentes aos seus destinos (FUNAI, s.d.).

Fundado sob o ideário positivista do início do século XX, o SPI implementou uma política de integração, vigente durante a maior parte do século passado, na qual o índio era reconhecido como "sujeito transitório", que deveria ser preparado para se ingressar na civilização. Essa política fundamentava-se na crença de um desenvolvimento humano evolutivo, do qual a sociedade ocidental, i.e. europeia, da

qual a elite brasileira era/é tributária, seria o estágio mais avançado. Assim, buscou-se dar ao índio as condições necessárias para suas graduais evolução e integração à sociedade brasileira. Para isto, foram demarcadas terras indígenas para evitar a invasão e a exploração por parte de comerciantes, fazendeiros etc., além disso, foram implementados serviços de saúde, ensino de técnicas de cultivo, de administração de bens e de diversos outros ofícios, além da educação escolar formal (FUNAI, s.d.).

Segundo Ferreira (2001, p. 74-75), no que tange a educação escolar durante a atuação do SPI, o currículo passou a dar ênfase no trabalho agrícola e doméstico, uma vez que, um caminho para a integração indígena à sociedade nacional era a capacidade de produzir bens de interesse comercial para o abastecimento dos mercados regionais. Além disso, conforme a autora, "alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas" sem que, contudo, houvesse a adequação das escolas às necessidades de cada grupo indígena, em função de sua diversidade e, apesar de o SPI se referir à diversidade linguística e cultural dos grupos indígenas brasileiros como sua principal característica, o reduzido número de índios por povo, i.e. poucas centenas, não justificava, para as autoridades da época, o investimento na alfabetização bilíngue. Segundo justificativa do órgão, a elaboração de "uma infinidade de gramáticas para as várias línguas indígenas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los" fugiam "inteiramente às nossas possibilidades" (SPI, 1953 apud FERREIRA, 2001, p.75).

Luciano (2007, p. 4) afirma, no entanto, que as propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, durante a década de 1950, mesmo sob a forte pressão da UNESCO [5] em relação ao uso das línguas indígenas na escola, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira pelos técnicos do SPI, uma vez que "poderiam colidir com os valores e propósitos da 'incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional'".

Conforme Ferreira (2001, p.75) a criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, em 1967, gerou mudanças ainda mais significativas nessa segunda fase da educação escolar para os indígenas brasileiros. Segundo a autora, o ensino bilíngue foi eleito pelo órgão como uma forma de respeitar a diversidade indígena e, considerando o Estatuto do Índio de 1973, que tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas nas

[5] Cf., especialmente, UNESCO. The use of vernacular languages in education (Monographs on Fundamental Education VIII), 1953. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf, acesso em setembro de 2010.

escolas, a FUNAI resolve investir na capacitação de monitores indígenas, para que pudessem exercer funções educativas em suas comunidades. Funções estas, no entanto, a serviço de um projeto mais amplo de integração e assimilação dessas comunidades à sociedade nacional, através da educação escolar.

Ferreira destaca, no entanto, que os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI, contradiziam a retórica segundo a qual o bilinguismo seria o meio para assegurar e respeitar a cultura, os valores e os meios de expressão indígenas, uma vez que a educação bilíngue se firmou como "uma tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional", como faziam os missionários católicos, que buscavam a conversão religiosa dos povos indígenas (FERREIRA, 2001, p. 76), clara continuidade em relação às ideologias e estratégias coloniais.

Como explica Pimentel da Silva (2008, p. 107-108), para a adoção de uma política de educação bilíngue, a FUNAI celebrou convênio com o *Summer Institute of Linguistics*, SIL, instituição religiosa americana. De acordo com a autora, iniciou-se, assim, uma política educacional pautada no modelo de ensino bilíngue de transição[6], ou ensino bilíngue de civilização, cujas bases pedagógicas se assentavam no uso das línguas indígenas apenas como instrumento para o ensino do português, proposta essa caracterizada pela "subalternidade das línguas indígenas e, evidentemente, de seus falantes".

Criada no México na década de 1930, a missão evangélica expandiu-se pela América Latina através de alianças ora com políticos ora com intelectuais latino-americanos, a depender do contexto sócio-político de cada país, mas com a finalidade de traduzir o Novo Testamento para línguas ágrafas. No Brasil, conforme relata Barros (2004, p. 70, acréscimo meu),

[6] Conforme Singh (2008, p. 854-857), no modelo educacional bilíngue de transição, usa-se total ou parcialmente a língua materna dos estudantes assim que ingressam na escola e, posterior e gradualmente, passa-se ao uso exclusivo da segunda língua. O modelo bilíngue de transição caracteriza-se por seu aspecto subtrativo, uma vez que não tem como objetivo a manutenção da primeira língua dos estudantes e nem de aspectos nucleares de sua cultura. Ao contrário, busca a gradual e deliberada substituição da primeira língua pela segunda língua, geralmente, a língua dominante sócio-histórica e politicamente, num determinado contexto. No contexto brasileiro, pode-se facilmente perceber como a adoção de modelos educacionais bilíngues de transição destinados aos povos indígenas se coadunaram com o ideal integracionista e civilizatório, uma vez que, parte importante do processo de civilização dos indígenas era a difusão da língua portuguesa (cf. seção seguinte para maior aprofundamento).

> a entrada do SIL se deu na década de 1950, quando, no interior do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), ocorria uma transição do indigenismo de base positivista (chamada de "fase doutrinária" por [Darcy] Ribeiro) para sua fase científica com base na antropologia, ao estilo do indigenismo mexicano [...]. Darcy Ribeiro foi o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e uns dos principais aliados na missão.

O apoio de Darcy Ribeiro ao SIL reflete a principal carcaterística das alianças estabelecidas no Brasil que, diferentemente de outros países da América Latina, notadamente o México, ocorreram primordialmente com a academia. Ainda conforme Barros (op.cit., p. 75),

> No Brasil, ao contrário do resto da América Latina, a missão não entrou com convênio com a burocracia indigenista e sim com a academia. Depois da negativa de entrar por meio do SPI em 1954, a missão fez em 1956 contatos com o Museu Nacional com a oferta de pesquisar línguas indígenas pela metodologia linguística. O emissário da missão foi Kenneth Pike, que apresentava um perfil acadêmico (grau de doutor, professor universitário etc.). Dessa vez, houve aceitação, tendo o SIL conquistado seu primeiro acordo para entrar no país. No museu Nacional foi criado o Setor de Linguística para abrigar os missionários. O prestígio da linguística americanista entre setores intelectuais foi a forma de sustentação inicial da missão no país.

De fato, conforma salienta Barros (op. cit.), no Brasil, a imagem de linguísta foi conveniente como estratégia do "missionário oculto" e a academia era onde essa imagem poderia se firmar e reforçar. Seus objetivos, no entanto, sempre foram os mesmos, a conversão dos índios através da tradução bíblica e, no final das contas, a "civilização" dos indígenas. Ciente ou não dos reais interesses da missão no Brasil, a elite intelectual da época se rendeu, de forma geral, aos auspícios do SIL, tendo sido esta missão responsável pela implementação de pesquisas e de formação de pesquisadores, especialmente no campo da linguística, conforme relata Souza (2008, p. 2), também este membro da instituição:

> a presença da SIL em terras brasílicas foi determinante para o desenvolvimento da própria disciplina lingüística nos centros acadêmicos brasileiros. Alguns membros da SIL, na década de 60, estiveram entre os primeiros professores de lingüística em algumas universidades nacionais, como John Taylor, Loraine Bridgeman, Ivan Lowe e Carl Harrison. Nas décadas seguintes, outros membros da SIL, além dos já referidos,

> colaboraram em cursos universitários ministrando aulas ou orientando monografias de final de cursos de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de manuseio de programas de computador, entre os quais: David Fortune, Cheryl Jensen, Isaac Souza, Allen Jensen e Thomas Van Wynen. Entre os membros da SIL no Brasil, 11 concluiram doutorado, 32 concluiram mestrado e todos terminaram algum tipo de graduação. Em 1981, durante uma aula sobre línguas Tupi, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP), um ínclito professor, sem dúvida o maior conhecedor brasileiro de línguas ameríndias, expressou que a lingüística no Brasil podia ser dividida em dois momentos: antes e depois da chegada da SIL nesse país.

Muito embora a missão tenha conseguido ampla penetração no meio acadêmico brasileiro à época, seria necessária a associação com o órgão indigenista oficial para a entrada de fato nas comunidades indígenas. Muito embora o SIL tenha assinado seu primeiro convênio com o governo brasileiro em 1969, foi somente em 1972 que a instituição conseguiu oficializar "o programa de educação necessário ao tradutor bíblico por meio da instrodução da linguística como base teórica da escola indígena", através de convênio com a FUNAI (BARROS, 2004, p. 73).

Segundo Pimentel da Silva (2006, p. 383), para a efetivação dessa nova política educacional, foram implantados pela primeira vez no Brasil, cursos de formação de monitores bilíngües, cujas primeiras experiências piloto haviam sido desenvolvidas entre os Kaingang, em 1970, os Karajá, em 1971, os Guajajara, em 1972 e com os Maxacali, em 1980. Conforme a autora, sobre a formação de monitores bilíngues,

> o propósito do curso era ensinar os monitores indígenas a lerem e escreverem em sua língua materna, condição essencial para que eles pudessem alfabetizar as crianças nessas línguas. Muitos desses profissionais conseguiram atingir o objetivo de alfabetizá-las, como, por exemplo, os Karajá. Outros, não. Os professores não-indígenas, embora fizessem parte da mesma escola que os monitores, desconheciam a função desses profissionais, como também, na grande maioria, não acreditavam no trabalho deles.

Ferreira (2001, p. 77; 79) aponta diversas razões para o estabelecimento da "parceria" entre FUNAI e SIL, razões essas que enfatizam o caráter integracionista da educação escolar para os povos indígenas brasileiros. Segundo a autora,

> [A FUNAI] tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. [...] Em suma, os princípios da atuação do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado. [...] O Estado pôde, assim, [...] evitar o investimento na educação indígena, repassando a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, cujo objetivo último sempre foi o de converter os povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos. [...] o SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando linguística e proselitismo, este modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

A orientação civilizadora e integracionista do SIL, enquanto ideologia institucional, fica evidente nas palavras de William Cameron Townsend, seu fundador, proferidas na cerimônia de celebração de dez anos de atuação no Peru:

> Autorizados pelo êxito das escolas bilíngues, podemos vislumbrar o dia em que as belas e complexas línguas que hoje estudamos com tanto afã e encanto terão desaparecido. O idioma oficial se tornará imperante por toda parte como deve ser (apud TRAPNELL, 2000, p.363).

Dadas as inúmeras polêmicas e críticas geradas pela atuação do SIL no Brasil e em outros países da América Latina, notadamente Panamá, Equador, Peru, Colômbia e México, o convênio entre essa instituição e a FUNAI foi rompido em 1977, mas reativado em 1983. Novas e mais contundentes críticas, especialmente quanto às suas finalidades evangelizadoras, advindas dos próprios grupos indígenas e de diversos setores da sociedade civil, dentre eles universidades antes aliadas ao SIL, como a UNICAMP e o Museu Nacional, foram suscitadas em relação à inadequação dos programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas, o que fez com que, mais recentemente a FUNAI buscasse se desvincular da entidade norte-americana e se engajasse na elaboração de uma nova política educacional, que atendesse diretamente às demandas dos indígenas por

melhores condições de vida e equidade (cf. Educação Indígena (subsídios para discussão), FUNAI, 1985 citado por FERREIRA, 2001). [7]

Ferreira (2001, p. 82-83), no entanto, afirma que o "discurso inovador" da FUNAI não significou a desvinculação da atuação do SIL, pois, em 1983, havia sido novamente outorgada a esses missionários a responsabilidade de "implantar programas educacionais em áreas indígenas, de prestar assistência médica e de desenvolver projetos comunitários com 53 povos, podendo ainda ampliá-los para a inclusão de outros". Essa associação foi rompida apenas em 1999 quando, a pedido da coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, o Ministério da Educação emitiu um parecer negando apoio ao SIL e à sua atuação junto às populações indígenas brasileiras.

Faz-se importante esclarecer que a ruptura do apoio ao SIL no Brasil não significou o impedimento de que missões religiosas de diversas ordens e orientações continuassem a atuar junto aos povos indígenas brasileiros, representando apenas o impedimento de ações junto aos órgãos estatais, como no caso, a FUNAI.

A presença de missionários e missionárias, bem como as consequências de sua atuação, são facilmente percebidas, por exemplo, em muitas das comunidades dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, liderando a instalação de igrejas e de cultos religiosos e de outras atividades que visam à conversão indígena ao cristianismo. Estas pessoas e suas instituições têm, normalmente, o apoio de lideranças e de boa parte das populações indígenas e sua presença é não só reconhecida, como muitas vezes apoiada pelo órgão indigenista nacional sob o pretexto de promoverem "melhorias de vida" nas comunidades indígenas, como, por exemplo, a diminuição do consumo abusivo de álcool entre os/as indígenas.

No ano de 2010, entretanto, um acadêmico Karajá Xambioá, cacique de sua aldeia, relatou-me sua preocupação com os efeitos da presença missionária em sua comunidade, durante etapa de estudos em Terras Indígenas do referido curso. Segundo seu relato, começava a se estabeler uma ruptura entre a população indígena pautada na conversão de alguns indivíduos. Aqueles e aquelas que se converteram eram

[7] Dentre outras razões para a crise entre o SIL e os Estados latino-americanos, Stoll (1984 apud BARROS, 2004, p. 78) aponta o declínio da atuação das missões católicas em áreas indígenas, depois do movimento da Teologia da Libertação; o surgimento dos movimentos indígenas, com reivindicações de agentes da política indigenista em detrimento do papel gerencial que tinham os órgãos indigenistas e, no plano intelectual, a formação de linguístas nas universidades desses países, com o surgimento de vários programas de pós-graduação nesta área, tornado desnecessária a presença de misisonários.

considerados "filhos de Deus", ao passo que os não convertidos eram "criaturas", principalmente se continuassem a se pintarem ou praticarem qualquer atividade cultural tradicional. Mais uma vez, se o tempo cronológico é outro, as ações, memórias e práticas discursivas, com todos os seus efeitos, são as mesmas de quinhentos anos.

Em 1991, com esvaziamento da FUNAI, uma das consequências do Decreto Presidencial n. 26 de 04/02/1991, o Ministério da Educação passou a se responsabilizar pelas ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, a ser desenvolvida através das secretarias estaduais e municipais de educação e, por meio da Portaria Interministerial n. 559, de 16/04/1991, garantiram-se aos indígenas as características específicas de educação, no que se refere à formação de professores, currículos, calendário, metodologias, avaliação e materiais didáticos. Além disso, o dispositivo cria no Ministério da Educação, a Coordenação Nacional de Educação Indígena, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país. Neste sentido, novas diretrizes são implementadas, fundadas no respeito e na diversidade cultural indígena, cujas raízes se encontram nas lutas do movimento indígena, a partir da década de 1980 (FERREIRA, 2001, p. 84-85).

A terceira fase constitutiva da história da educação escolar para índios no Brasil, segundo Ferreira (2001), é marcada pela formação de projetos alternativos, com a participação de organizações não governamentais e pela série de Encontros de Educação para Índios, desde o final da década de 1970, quando a atuação de organizações não governamentais pró-índio[8], em articulação com os movimentos indígenas, contribuíram para o delineamento de uma prática indigenista paralela à oficial, com os objetivos de defender os territórios indígenas e contribuir com a assistência à saúde e à educação escolar (FERREIRA, 2001, p. 87). Várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, UFG, entre outras) passaram a contribuir com assessorias especializadas na elaboração de propostas educativas coerentes com os interesses indígenas e na formação de professores e professoras indígenas.

[8] Dentre as principais organizações não governamentais de apoio à causa indígena brasileira, Ferreira (2001, p. 87) destaca: a Comissão Pró-Índio de São Paulo e do Acre(CPI/SP; CPI/AC); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI); a Operação Anchieta (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ambos ligados a setores progressistas da Igreja Católica; a União das Nações Indígenas (UNI); os Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígena (NEI); o Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (MARI).

Segundo Ferreira (2001, p. 88), as experiências desenvolvidas por esses grupos e indivíduos "foram – como ainda o são – marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação". Neste contexto, surgem propostas curriculares diferenciadas e são produzidos materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas.

Dentre as principais experiências apontadas pela autora, destaca-se a atuação da Comissão Pró-Índio do Acre que, desde 1983, promove cursos de formação de professores indígenas, "visando a autonomia das escolas indígenas e a produção de material didático por índios para as práticas escolares, e com a definição, também pelos índios, da forma de trabalhar em um contexto educativo formal" (FERREIRA, 2001, p. 92).

Ferreira (2001, p. 89-91) destaca ainda o importante papel dos Encontros Nacionais de Educação Indígena, organizados por diferentes entidades, dentre elas o CPI/SP e a OPAN. Conforme a autora, esses encontros, sobretudo a partir do terceiro, em 1986, tiveram importantes desdobramentos em âmbito oficial nacional. A autora aponta a elaboração conjunta de documentos por diferentes organizações civis e fundamentados a partir de documentos elaborados por professores indígenas, dirigidos às autoridades educacionais, em 1987, às vésperas da convocação da Assembleia Constituinte, através dos quais reivindicou-se a criação, nos Ministérios da Educação e da Cultura, de organismos próprios e de políticas novas e qualitativamente diferentes para a educação escolar indígena no Brasil. Ferreira destaca, ainda, a atuação do BONDE – Grupo de Trabalho "Mecanismos de Ação Coordenada", cujas propostas de regulamentação dos direitos constitucionais dos povos indígenas foram, em grande parte, posteriormente incorporadas ao capítulo "Da Educação para as Comunidades Indígenas", parte do Projeto de Lei da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A quarta fase da história da educação escolar indígena brasileira, segundo Ferreira (2001, p. 95), é marcada pela organização e o fortalecimento do movimento indígena em âmbito nacional, especialmente a partir do final da década de 1970 e durante a década de 1980. Neste contexto, são realizados, por todo o país, diversas

assembleias, encontros e reuniões que resultaram na criação de organizações eminentemente indígenas[9] e de grande peso na luta pelos direitos indígenas, pois

> lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o país passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (FERREIRA, 2001, p. 95).

A realização desses encontros entre diferentes povos indígenas por todo o Brasil permitiu a articulação e o estabelecimento de uma comunicação permanente, visando à reestruturação da política indigenista do Estado, contexto no qual as demandas por uma educação escolar coerente com os interesses comunitários indígenas eram parte fundamental.

Uma das principais reivindicações dos povos indígenas, através do movimento indígena, foi o direito à autodeterminação ou, em outras palavras, a exigência de que as práticas formais educativas fossem desenvolvidas pelos próprios indígenas, bem como que coubessem a eles as definições de concepções de educação e processos próprios e específicos de aprendizagem. Neste sentido, um importante desdobramento da organização do movimento indígena brasileiro foi, e tem sido, a articulação de professores indígenas no que se refere à elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a educação escolar (FERREIRA, 2001, p. 101).

Assim, conforme Silva (2001, p. 31), a partir dessas novas experiências no âmbito da educação escolar indígena, pode-se notar uma mudança de perspectiva em relação à instituição escolar nas aldeias indígenas. Segundo a autora,

> [n]o seio da mobilização popular dos anos finais da ditadura militar, nas então nascentes organizações indígenas e de apoio aos índios, ao lado das reivindicações por regularização fundiária e atenção à saúde, firmava-se a ideia de que a escola poderia ser

[9] Dentre as principais organizações indígenas, Ferreira (2001) destaca o Conselho Geral da Tribo Ticuna; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku; a União das Nações Indígenas (UNI), entre outras.

> algo “a favor” dos índios: instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e para sua autodeterminação. O desafio aqui era de ordem pragmática e política: como efetivar essa transformação da escola indígena?

No caminho da efetivação dessas transformações, a articulação com entidades não governamentais da sociedade civil colaborou com o movimento indígena para conquistas significativas na Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, conforme enfatiza Luciano (2007, p. 5):

> Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500. [...] Desta forma, as idéias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. A partir dessa conquista constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos.

Assim, de políticas oficiais assimilacionistas/integracionistas e exterminadoras, historicamente dominantes, pode-se observar, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, uma tendência ao reconhecimento da diversidade cultural, bem como das relações que se estabeleceram e se estabelecem entre culturas diferentes desde a chegada de europeus no que se convencionou chamar Brasil e, ainda, das consequências históricas e atuais dessas relações, geradoras de profundas assimetrias políticas, sociais e econômicas.

Num panorama mais amplo, esta mudança em relação a como a diversidade étnica e cultural é concebida, ocorreu na América Latina, principalmente, conforme López e Sichra (2006, p. 132), porque

> [a] transformação dos Estados nacionais e nacional-populistas, que foram dominantes durante o século XX, cedeu lugar a novas formas de governabilidade e legitimidade nacionais, com a participação da sociedade e de suas diversas organizações. Já não são os Estados assimilacionistas que tentam forjar uma identidade nacional negando suas minorias e discriminando-as. Agora se reconhece a população indígena como algo constitutivo da *nação*, aceitando a existência de seus direitos coletivos. Em relativamente pouco tempo, menos de duas décadas, 11 países da região (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela) reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades.

Ainda segundo os autores, o reconhecimento e a legitimação da diversidade em políticas públicas direcionadas a povos indígenas, resultados das lutas dos movimentos indígenas, responde a demandas que vão em direção ao seu estatuto político (povos, nações ou nacionalidades), à organização social (participação, leis, costumes e instituições sociais indígenas), ao desenvolvimento econômico e social autônomo e ao desenvolvimento linguístico-cultural (LÓPEZ & SICHRA, 2006, p. 133).

Dessa forma, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi uma importante conquista para os povos indígenas brasileiros, pois, ao menos legalmente, garante direitos fundamentais como o de preservação de suas formas de organização social, aos territórios tradicionalmente habitados pelos diversos grupos indígenas, à preservação de suas práticas, costumes e crenças, bem como à diversidade linguístico-cultural.

Outra importante conquista garantida pela Constituição brasileira se refere especificamente à educação, a partir da qual assegura-se às comunidades indígenas "a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988).

O reconhecimento do direito ao uso das línguas indígenas no âmbito da educação escolar, bem como ao de formas próprias de ensino e aprendizagem, representou um importante passo em direção a uma mudança de orientação das políticas públicas direcionadas à educação escolar para povos indígenas que, até a década de 1980, tinham como principal e explícito objetivo a integração, quando não raro o extermínio, das populações indígenas, através da imposição de valores, padrões sócio-

culturais e, principalmente, da língua portuguesa, no que ficou conhecido genericamente como *Paradigma Assimilacionista* de educação escolar indígena.[10]

Na consecução dos direitos sociais e políticos e respondendo à demanda dos povos indígenas por seu reconhecimento coletivo na educação, surge uma nova orientação para a educação escolar destinada a populações indígenas, conhecido como *Paradigma de Educação Bilíngue Intercultural* (cf. seção 2.1.1.1, no capítulo seguinte, sobre educação bilíngue intercultural), cujo principal objetivo é o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas linguísticas e culturais indígenas, ao mesmo tempo em que se desenvolve a aprendizagem da língua oficial como meio de interação com a sociedade não-indígena.

A exigência por políticas educacionais públicas a partir de uma concepção bilíngue intercultural passa a ser a maior demanda das populações indígenas, como enfatiza Luciano (2007, p. 6):

> A idéia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver os velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar-se de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola.

A partir desta nova concepção de educação escolar indígena, o planejamento e a execução de políticas educativas escolares destinadas a populações indígenas passaram a ter como dever a adequação às características sociolinguísticas e socioculturais dos

[10] O conjunto de políticas e práticas educativas que visa(vam) a integração gradativa das populações indígenas brasileiras à sociedade nacional é conhecido como o *Paradigma Assimilacionista*, que engloba os modelos de *Educação Assimilacionista de Submersão* e de *Educação Assimilacionista de Transição*. Apesar de utilizarem estratégias diferentes, ambos os modelos tinham como principal fim a imposição da língua portuguesa e dos valores sócio-culturais não-indígenas através da educação escolar (cf. MAHER, 2006, para maior aprofundamento).

alunos e alunas indígenas e de suas comunidades, a fim de garantir o direito básico de uma educação bilíngue intercultural, específica e diferenciada, como garantem diversas bases legais posteriores à promulgação da Constituição brasileira.

Contudo, se os deveres e responsabilidades concernentes a uma educação escolar específica e diferenciada encontram-se claros em todos os dispositivos legais pertinentes, seu pleno cumprimento ainda é um grande desafio, por inúmeras razões. Dentre elas, Grupioni (2011, p. 102) destaca o fato de as ações serem conduzidas como políticas de governo descontínuas e, por isso, com baixo êxito, além de uma clara falta de diálogo com a sociedade civil. Conforme o autor, tem se tornado cada vez mais nítido o descompasso entre os planos gestores federal e estaduais ou municipais, o que impede a implementação de políticas educativas eficazes. Para Grupioni,

> A autonomia dos sistemas de ensino em relação ao MEC, de um lado, e a falta de compromisso político dos dirigentes estaduais com a educação indígena, de outro, compromete iniciativas oriundas do plano federal que seguem sendo desenhadas sem a participação e engajamento indígena e sofrendo com descontinuidades administrativas e incipiente execução orçamentária. O resultado desse quadro é a persistência de problemas que vêm se cristalizando ao longo dos últimos anos, sem encontrarem respostas nas políticas públicas emanadas do poder federal. Comunidades indígenas seguem insatisfeitas com a qualidade da educação oferecida nas escolas das aldeias, em sua grande maioria, desprovidas de qualquer infrestrutura condizente com a perspectiva de ofertarem uma educação diferenciada. [...] A expansão numérica de escolas e matrículas indígenas, em ritmo crescente a cada ano, [...] amplia as deficiências conhecidas nessa modalidade de ensino: comunidades sem escola, sem professores formados, sem materiais diferenciados, sem equipamentos, sem calendários próprios, sem currículos interculturais, sem autonomia pedagógica ou administrativa, enfim, sem qualquer apoio para o exercício do direito a uma prática educacional própria, ancorada na valorização de suas línguas e culturas (GRUPIONI, 2011, p. 102).

1.1.1. A demanda pela formação superior de professores e professoras indígenas no Brasil

Para a garantia de um novo modelo de educação específica e diferenciada, uma importante demanda surge como consequência, a necessidade de que os/as próprios/as indígenas se tornem os/as responsáveis por todo o processo educativo escolar de suas comunidades o que requer, necessariamente, a formação adequada dos docentes e das

docentes indígenas, através de propostas que, também, sejam capazes de reconhecer a diversidade cultural, linguística e epistemológica das comunidades indígenas, assim como os seus principais interesses individuais e comunitários, pois, como argumenta Grupioni (2003, p. 13),

> parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores [...] é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Ainda segundo o autor,

> [d]e modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar (GRUPIONI, 2003, p. 14).

No Brasil, no enfretamento do desafio de formar professores e professoras indígenas, mais recentemente, viu-se a difusão de diversos Programas de Formação de Professores Indígenas, conhecidos como Magistério Indígena, que visam à formação de professores em nível de Ensino Médio, para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, desde seu início, apesar de ainda distantes do cumprimento pleno de todos os objetivos citados acima, já alcançaram alguns resultados importantes. Um deles foi o crescente número de estudantes indígenas concluintes do Ensino Fundamental e que buscam a continuidade de seus estudos.

Destaca-se, já neste contexto, a participação da Universidade Federal de Goiás em programas voltados para a educação escolar indígena, com ênfase na preparação e atualização de professores indígenas atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e

Apinajé. A atuação de UFG, em parceria com a Universidade Federal Fluminense e com a FUNAI, nesses programas, deu-se em função da política de atendimento à educação escolar para os povos indígenas definida em 1987, pela FUNAI, e elaborada e implementada na região pela Administração Regional de Goiânia. De maneira geral, nestes programas, buscou-se a participação efetiva dos professores indígenas, em consonância com os interesses de suas comunidades, no que se refere à educação escolar, como explica Pimentel da Silva (2001, p. 22-23), uma das professoras atuantes nas ações desenvolvidas:

> Enquanto os cursos eram realizados, desenvolviam-se discussões sobre vários aspectos do currículo, como: grade curricular, metodologia, calendário e sistema de avaliação. Os conteúdos de cada disciplina começaram a ser definidos pelos professores de cada comunidade [...]. Assim, de 1988 a 1991, os professores das comunidades indígenas participaram de 15 encontros, realizados por etnia e em suas respectivas regiões.

Segundo a autora, este trabalho pode ser continuado mediante convênio estabelecido, em 1991, entre a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto do Tocantins com a UFG e a FUNAI (loc. cit.).

No entanto, de maneira geral, na maioria das vezes pela falta de estrutura e de formação profissional adequada dos docentes das comunidades, os alunos e as alunas indígenas concluintes das primeiras séries da educação básica são obrigados a saírem de suas comunidades, como diagnostica o Ministério da Educação:

> Muitas comunidades passaram a encaminhar seus estudantes para escolas de cidades próximas às suas aldeias, o que originou uma série de problemas para esses jovens e suas famílias, tais como: i) um expressivo êxodo das comunidades para os núcleos urbanos, com famílias inteiras fixando-se nas periferias favelizadas, perdendo em qualidade de vida e esvaziando as aldeias; ii) a perda do convívio familiar e comunitário pelos jovens e a descontinuidade de sua aprendizagem nos valores e práticas socioculturais de afirmação da identidade e pertencimento étnicos; iii) o envolvimento desses jovens com todos os riscos sociais próprios aos contextos urbanos; iv) o sofrimento gerado pela discriminação e o preconceito, que afeta o desempenho escolar e a auto-estima (HENRIQUES et al., 2007, p. 37).

Esta situação torna ainda mais premente a demanda pela formação adequada de professores e professoras indígenas em nível superior, para que possam continuar à frente do processo educativo inclusive nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além disso, neste sentido, Luciano (2009, p. 32) vê na busca pela formação superior por parte dos povos indígenas brasileiros uma mudança de perspectiva em relação à escolarização formal de maneira geral, pois, segundo o autor, até meados dos anos 1980, havia grande resistência "à aproximação do mundo acadêmico, assim como de todo o processo de formação escolar, por entenderem que a proximidade e envolvimento poderiam acelerar ainda mais o processo de integração emancipatória." Segundo Luciano, em décadas recentes, no entanto,

> com o advento do processo de redemocratização do país, com a conquista do direito de cidadania plena (superando a visão de incapacidade civil dos índios) e a emergência do protagonismo indígena, a formação escolar, e principalmente a formação universitária, passou a ser uma das principais bandeiras de luta dos povos indígenas. Esta mudança de estratégia revela o momento atual do movimento indígena brasileiro pautado pelo abandono da tática defensiva de isolamento em seus territórios, que marcou séculos passados, e por maior aproximação, participação e envolvimento na vida nacional, que, obrigatoriamente, envolve a capacidade de fazer alianças, diálogos, negociações e intervenções em todas as políticas públicas que lhes dizem respeito. Uma das justificativas da importância com que é considerada a formação universitária é a necessidade de habilitar jovens indígenas para o debate qualificado no âmbito da própria academia, como centro de saber e poder ocidental e das políticas governamentais, além, é claro, da importância do acesso e da apropriação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos que podem contribuir para a melhoria das condições de vida dos povos indígenas, impactados negativamente pela redução, invasão e destruição de seus territórios e de seus recursos naturais (LUCIANO, 2009, p. 32).

Na visão do autor, mesmo sendo a universidade entendida e vista atualmente pelos povos indígenas como um espaço de produção e reprodução do saber e do poder dominantes, eles compreendem que precisam desses saber e poder para diminuir a desvantagem nas correlações de forças da luta que travam por seus direitos, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Dessa forma, passou a fazer parte das demandas indígenas e das políticas educacionais públicas brasileiras atuais a formação de professores e professoras em nível superior, visando habilitá-los para a docência nas séries finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio. Como principal objetivo dessas políticas, destaca-se a necessidade de

> [p]romover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural indígena com a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais.

E ainda,

> [g]arantir a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas; Fomentar a criação, nas instituições públicas de ensino superior, de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas em diálogo com os projetos societários e identitários de suas comunidades; Apoiar a formação de professores indígenas para a docência na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; Apoiar propostas de formação de professores que promovam estudos de temas indígenas relevantes, como gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas; Ensejar a valorização e o fortalecimento das línguas indígenas na formação de professores indígenas e na educação básica intercultural oferecida nas escolas indígenas; Contribuir para as políticas voltadas para a formação docente com a implementação e avaliação de experiências de licenciaturas interculturais indígenas (HENRIQUES et al., 2007, p. 37-38).

Como amparo legal, além da Constituição Federal de 1988, essas diretrizes e metas referentes à formação superior de professores e professoras indígenas encontram embasamento em diversos outros dispositivos.

Dentre os principais, destacam-se a Lei 9.394, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, de 1996, que estabelece que cabe à União o apoio técnico e financeiro ao provimento da educação bilíngue intercultural para as comunidades indígenas e determina que sejam criados programas de formação de professores e professoras especializados/as para a atuação na educação escolar indígena. Nesta primeira referência à necessidade de formação adequada e socioculturalmente sensível às demandas e aos interesses das comunidades indígenas lê-se nos Artigos 78 e 79:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:
>
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
>
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14/09/1999, por meio do parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, institui as diretrizes que cria a categoria 'escola indígena', além de definir a competência para a oferta da educação escolar indígena, a formação dos professores e professoras indígenas e o currículo da escola indígena, questões normatizadas na Resolução 003/99, do Conselho Nacional de Educação. Sobre a Formação do Professor Indígena, a referida Resolução dispõe que

> Art. 6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º - São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

a) legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
b) definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;
c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas;
f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.
II – aos Estados competirá:
a) responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento;
d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.
III – aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:
a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior, passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art.10. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (BRASIL, 1999).

Também no texto da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, o PNE, encontra-se um capítulo referente à educação escolar indígena, onde, em referência específica à formação de professores e professoras indígenas lê-se:

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2001).

Além dos seguintes Objetivos e Metas:

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

> 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (BRASIL, 2001).

Mesmo explicitado no PNE como um dos objetivos (n.º15), a regulamentação da carreira docente indígena se impõe como um dos grandes impasses na atualidade, conforme destaca Grupioni (2006b, p. 160):

> Um outro desafio remete à criação da categoria professor indígena dentro dos sistemas de ensino. Trata-se não só de encontrar um lugar funcional para esses professores, como de ter que enfrentar questões extremamente complexas como concrusos públicos difeenciados, planos de cargos e salários específicos, continuidade da formação etc. Aí é que se cria um impasse ainda não equcionado, pois os sistemas, de modo geral, encontram-se extremamente despreparados para enfrentar a gestão dessa modalidade de ensino, com pessoal pouco qualificado, parcos recursos financeiros e falta de compreensão e vontade política dos atuais dirigentes.

Como exemplo da falta de preparo e, principalmente de vontade dos sistemas estaduais quanto à regulamentação da carreira dos professores e professoras indígenas, um dos mais próximos é a situação prestes a ser vivenciada pelos concluintes da Licenciatura Intercultural da UFG no ano de 2012. Mesmo sendo concursados em nível médio, terão de se submeter a novo concurso público, em nível superior, se almejam melhores condições salariais, pois no estado do Tocantins, por exemplo, esses professores e professoras não contam com plano de carreira, não podendo, portanto, solicitarem progressão funcional automática. Esta situação problemática, dentre várias outras, foi identificada pelo *Relatório Final da Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10,172/01: Cumprimento dos objetivos e metas do Capítulo Educação Indígena,* promovido pela FUNAI e publicado em 2011, no qual se reconhece a Meta 15 supracitada como "desenvolvimento de modo insatisfatório" (ALMEIDA, 2011, p. 101), no referido estado brasileiro.[11]

Em âmbito internacional, a demanda pela formação adequada de professores e professoras indígenas numa concepção bilíngue intercultural encontra amparo na

[11] Para maior detalhamento da avaliação concernente às metas e aos objetivos estipulados no PNE, especificamente quanto à educação escolar indígena, remeto o leitor e a leitora a (ALMEIDA, 2011). Este relatório encontra-se disponível ainda em: http://www.funai.gov.br/ultimas/noticias/1_semestre_2011/junho/pdf/RelatorioFinalPNE.pdf, acesso em janeiro de 2012.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes da Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é signatário, onde se dispõe que

> Artigo 26 - Medidas deverão ser adotadas para garantir aos membros dos povos indígenas e tribais a possibilidade de adquirir educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.
>
> Artigo 27 - 1. Programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender a suas necessidades particulares, e deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais.
> 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros desses povos e sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas, quando for o caso, a transferir progressivamente a esses povos a responsabilidade de realização desses programas.
> 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados.
>
> Artigo 28 - 1. Sempre que viável, possível, ensinar as crianças desses povos a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencerem. Quando isso não for possível, as autoridades competentes deverão consultar esses povos com vistas à adoção de medidas que permitam alcançar esse objetivo.
> 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.
> 3. Disposições deverão ser adotadas para preservar as línguas nativas dos povos nativos e tribais e promover seu desenvolvimento e sua prática (OIT, 2005, p. 44-46).

A partir de enfrentamentos dos movimentos indígenas, no Brasil assim como em diversos países da América Latina, e do vasto aparato legal, exaustivamente transcrito acima, que amparam os direitos de uma educação diferenciada, específica e de qualidade para os povos indígenas, abre-se um novo campo para a formação de professores e professoras indígenas em nível superior numa perspectiva bilíngue intercultural, a fim de que assumam com autonomia e segurança todas as funções referentes ao funcionamento escolar dentro das suas comunidades.

Além disso, conforme destaca Luciano (2009, p. 33), a importância da formação universitária de professores e professoras indígenas adquire dimensões mais amplas, pois passa a corresponder, ao menos como um ideal, "a um instrumento de apoio

complementar para a solução dos problemas atuais dos povos indígenas". Neste sentido, segundo o autor, o ensino superior para povos indígenas no Brasil deve ter alguns princípios relevantes:

> O primeiro – instrumentalizar os indígenas com os conhecimentos técnicos e científicos para nivelar as relações de diálogo e de negociação de seus direitos. O segundo – possibilitar acesso e apropriação adequada de conhecimentos técnico-científicos necessários para melhorar as condições de vida das comunidades; o terceiro é instrumentalizar os indígenas de conhecimentos técnicos e tecnológicos que os auxiliem na gestão adequada e qualificada de seus territórios e de seus recursos naturais. Por fim, a universidade é vista como um espaço instrumental para aperfeiçoar, enriquecer e complementar os conhecimentos e saberes tradicionais (LUCIANO, 2009, p. 33).

No Brasil, as primeiras experiências de formação superior específicas para professores e professoras indígenas foram/estão sendo desenvolvidas através de iniciativas como o Terceiro Grau Indígena, da Universidade Estadual de Mato Grosso, *campus* Barra do Bugres, e da Licenciatura Intercultural, do Núcleo *Insikiran*, da Universidade Federal de Roraima. Posteriormente, foram implantados diversos outros cursos de formação superior e Licenciaturas Interculturais em vários estados brasileiros, destacando-se entre eles a Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas, da Universidade Federal de Minas Gerais; o Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá (Projeto *Teko Arandu*), da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul; o Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões, da Universidade do Estado do Amazonas, articulada com a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues; o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá e o Curso de Magistério Superior da Universidade de São Paulo, dentre várias outras experiências em andamento ou em fase de implantação.[12]

[12] Conforme publicação organizada por Almeida (2011, p. 50), no Brasil, atualmente, as seguintes universidades ofertam cursos de Licenciatura Intercultural para formação superior de professores e professoras indígenas: Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Pará; Universidade do Estado do Pará; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Tocantins; Universidade do Estado de Alagoas; Instituto Federal da Bahia; Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de Minas

É, assim, neste novo contexto, que surge a Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, universo mais amplo das reflexões a serem aqui apresentadas, cujas principais bases fundadoras, assim como o trabalho específico com a língua portuguesa, são abordados nos capítulos seguintes.

Antes, porém, de a proposta de trabalho com a língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG ser apresentada, considero importante a abordagem dos mecanismos oficiais que, sob a perspectiva das relações linguísticas, promoveram o secular silenciamento dos povos indígenas e a imposição da língua portuguesa como uma das principais estratégias de subalternização desses povos e, consequentemente, de suas culturas e línguas.

Assim, a seção seguinte tem como objetivo complementar o presente capítulo através da exposição de um breve panorama histórico dos mecanismos e das políticas linguísticas implementadas no Brasil que buscaram e buscam ainda hoje, principalmente através da educação escolar, perpetuar interesses colonizantes.

A exposição dessa história das políticas linguísticas direcionadas aos povos indígenas brasileiros significa o reconhecimento da violência que acometeu e continua acometendo secularmente os povos indígenas através das relações sociolinguísticas, reconhecimento considerado condição imprescindível para o estabelecimento de um "diálogo intercultural" contemporâneo, ao mesmo tempo em que explicita a necessidade de novas bases para as relações e a educação linguísticas em propostas de educação escolar bilíngue intercultural, possibilitadas, em âmbito oficial, pela promulgação da Constituição de 1988.

1.2. Políticas linguísticas e povos indígenas no Brasil

Considerando-se que o objetivo mais amplo deste trabalho é apresentar uma proposta de abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa a partir de uma perspectiva intercultural, no âmbito de um curso de formação superior específica para professores e professoras indígenas, acredito ser necessária a apresentação prévia de um

Gerais; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Comunitária da Região do Chapecó; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade do Estado do Mato Grosso.

breve panorama histórico que destaque, especificamente, as relações entre culturas e práticas linguísticas no Brasil, com especial ênfase às políticas oficiais direcionadas às populações indígenas que, de maneira geral, impuseram a língua portuguesa nas práticas sociolinguísticas dessas populações.

A elucidação dos processos sócio-históricos através dos quais a língua portuguesa passou a fazer parte da realidade sociolinguística das comunidades indígenas brasileiras torna mais claras as estratégias e ideologias implementadas ao longo da história do Brasil que tiveram, ou ainda têm, como finalidade última a inferiorização e a assimilação cultural, e consequentemente linguística, desses povos e as formas pelas quais essas políticas foram concretizadas nos modelos de educação linguística destinados aos povos indígenas brasileiros.

A explicitação prévia desses processos torna-se fundamental, pois realça a necessidade premente de novos modelos e concepções no que diz respeito, de maneira geral, ao papel da língua portuguesa nas comunidades indígenas brasileiras atualmente e, principalmente, na educação escolar e na formação de professores e professoras indígenas, mudança esta já originada nas demandas dos movimentos indígenas e atualmente implementada em políticas oficiais de âmbito nacional que visam relações linguísticas não impositivas e culturalmente mais sensíveis.

1.2.1. As línguas como instrumentos de colonização, dominação e integração

A lo largo de la historia, com tal de sobrevivir,
los seres humanos siempre han sabido hacer suyo un idioma extranjero dominante.
Se los invade, se los conquista, se los esclaviza,
vem sus hogares devastados, sus reinos pequeños o inmensos en ruinas; y dentro de las semillas de la violencia, casi como
un suave sacerdote cabalgando en outro caballo, apenas unos metros detrás de la mano que empuña la espada, está siempre el verbo.
Las palavras ajenas siempre terminam siendo otra forma de cautiveiro.

Dorfman (1998, p. 61-62 apud BERENBLUM, 2003, p. 07)

Bosi (1992, p. 11), em sua obra *Dialética da Colonização*, explica que as palavras *cultura* e *colonização* são derivadas do mesmo verbo latino *colo*, cujo principal

sentido é “cultivar”, e que a ação por ele expressa denota sempre incompletude, transitividade, ou seja, um movimento que passa de um agente para um objeto. Conforme a interpretação do autor, “*colo* é a matriz de *colonia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar”.

Compreendendo a colonização como a busca pela resolução de carências e conflitos que atingem uma matriz, além de uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante, neste caso acompanhada por ideais civilizatórios (op. cit, p. 13), Bosi a define como “um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais” (op.cit. p. 15). Para o autor, além disso, no caso da América Latina, “os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer” (loc. cit.).

Também Báez (2010, p. 96), em sua *História da destruição cultural da América Latina*, destaca a curiosa relação entre a etimologia das palavras *colonização* e *cultura*. Se considerada apenas sua origem, pode-se já compreender, conforme o autor, que a colonização é, em sua essência, um processo de substituição e ‘cultivo’ de (outros) valores culturais.

No caso do Brasil, assim como da América Latina, desde o primeiro momento da chegada dos europeus, no início do século XVI, parece irrefutável que não seria possível combater e substituir os valores culturais dos habitantes originários desse território, estratégias necessárias para a dominação colonial plena, sem se considerar com absoluta cautela o papel que as línguas em contato, e desde então em conflito, poderiam desempenhar.

O prenúncio da ideologia linguística subjacente à colonização do território, antes sem um nome que abarcasse toda sua extensão e que posteriormente, e por virtude da própria colonização, convencionou-se chamar Brasil, assim como de seus habitantes originários, também desde então genericamente chamados de índios, palavra que hoje, no entanto, assume força política de coalizão, está explícito já nas primeiras crônicas e documentos de “anunciação da descoberta portuguesa” à metrópole.

Na *Carta* que Pero Vaz de Caminha escreve ao rei português D. Manoel, pode-se observar que a intercompreensão linguística entre europeus e americanos seria necessária para que os objetivos coloniais, especialmente a exploração de recursos naturais e a cristianização, pudessem se cumprir. No documento de 1500, o escrivão português, imbuído da ideologia da época destaca essa necessidade:

> pardos todos nuus sem nhũña cousa que lhes cobríse suas vergonhas . traziam arcos nas mããos esuas seetas . vijnham todos Rijos perao batel e nicolaao coelho lhes fez sinal que posesem os arcos . e eles os poseram **. aly nom pode deles auer fala nẽ entẽdimento que aproueitasse** polo mar quebrar na costa (CAMINHA, 1500 [2001, p.31], destaques meus)[13].

E ainda,

> e despois moueo ocapitam peracjma ao longo do Rio que anda senpre acaram da praya e aly esperou hũũ velho que trazia na mãão hũa paa dalmaadia . **falou estãdo ocapitã com ele perante nos todos sem onũca njmguem emtender nem ele anos quanta cousas que lhõme pregumtaua douro que nos desejauamos saber seo avia na terra** (op. cit. p. 53, destaques meus)[14].

Ao final do documento, Caminha sugere uma alternativa para a interação linguística entre índios e portugueses que visasse aos objetivos coloniais de facilidade na exploração de recursos e de conquista de novos súditos através da evangelização:

> e segundo oque amỹ e atodos pareçeo . **esta jemte nõ lhes faleçe outra cousa peraseer toda christãã ca entenderẽnos** . por que ay tomauam aquilo que nos viam fazer coma nos meesmos per onde pareçeo atodos que nhũña jdolatria nẽ adoraçom teem . **Ebem**

[13] "Pardos, nus, sem cousa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles o depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa" (apud RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1992).

[14] "Em seguida o Capitão foi subindo ao longo do rio, que corre rente à praia. E ali esperou por um velho que trazia na mão uma pá de almadia. Falou, enquanto o capitão estava com ele, na presença de todos nós; mas ninguém o entendia, nem ele a nós, por mais cousas que a gente lhe perguntava com respeito a ouro, porque desejávamos saber se o havia na terra" (op. cit.).

> **creo que se vosa alteza aquy mandar quem mais antreles de vagar ande . que todos seram tornados ao desejo de vosa alteza** (op.cit. p. 77, destaques meus)[15].

Também Pero de Magalhães Gândavo, em sua já bem conhecida descrição da língua indígena da costa brasileira, explicita a necessária substituição de valores culturais dos índios, segundo ele codificados em sua língua, e revela o ideal de colonização trazido por civis e religiosos portugueses:

> A lingua deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de tres letras —scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente (GANDAVO, 1576).

Conforme destaca Villalta (1997, p. 332), a atuação colonizadora no Brasil necessitaria, assim, "superar a 'desordem', fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei" e, ainda segundo o autor, "língua, instrução e livros, nesse quadro, em termos das expectativas metropolitanas, [também] deveriam desenvolver-se sob a égide de um Rei, uma Fé e uma Lei".

Assim, pode-se 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. Neste contexto, 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"[16].

Ao analisar a colonização a partir de sua construção discursiva, Mariani (2004, p. 23) afirma que essa noção remete à coexistência de povos com histórias e línguas

[15] "E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra cousa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem como creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza" (op. cit.).

[16] No original: "Language becomes the medium through which a hierarchical structure of power is perpetuated, and the medium through which conceptions of 'truth', 'order', and 'reality' become established" (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2002, p. 07).

distintas em um dado momento histórico e supõe o contato assimétrico entre diferenças através da força e que apresenta mais de um sentido, conforme seja usada no discurso do colonizador ou no do colonizado. Segundo a autora,

> [q]uando construída pela ótica do colonizador no seu relato histórico, a noção de colonização nem dialetiza os diferentes sentidos produzidos na tensão resultante dos povos em contato, nem admite que a resistência das terras, dos povos e suas línguas possa criar raízes no seu próprio discurso de colonizador, levando-o a ressignificar seu imaginário de forma a manter uma hegemonia. Se consideramos o período das descobertas do novo mundo, observa-se que o discurso da História proveniente do colonizador, enraizado na ideologia do eurocentrismo, justifica e valoriza suas próprias ações visando ao povoamento e à defesa de uma terra conquistada, ao mesmo tempo em que silencia sobre as lutas pela imposição e/ou preservação das identidades. É um discurso que se impõe pela força e pela escrita, ou melhor, impõe-se com a força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada que já traz consigo uma memória, a memória do colonizador sobre a sua própria história e sobre a sua própria língua (MARIANI, 2004, p. 23-24).

Considerando-se as descrições como as de Caminha e Gandavo acima, parte importante da produção discursiva colonizadora do século XVI, pode-se perceber, ainda conforme Mariani (op. cit, p. 24), como as línguas constituem "um elemento a mais na caracterização do exotismo deficitário do novo mundo: aos olhos dos europeus, os habitantes do novo mundo não são civilizados, portanto, falta-lhes uma série de atributos para alcançar um grau de civilização próximo àquele idealizado na Europa", ou, conforme sintetiza Gândavo, falta-lhes Rei, Fé e Lei.

Segundo Mariani (2004, p. 25), os efeitos ideológicos da colonização são materializados em consonância com um processo de *colonização linguística*, que supõe, segundo a autora, "a imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador enlaçando língua e nação em um projeto único" e pode ser definida como o resultado

> de um acontecimento na trajetória de nações com língua e memórias diferenciadas e sem contato. Trata-se de um processo histórico de confronto entre línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos dessemelhantes, em condições assimétricas de poder tais que **a língua colonizadora tem condições políticas e jurídicas para se impor e se legitimar relativamente à(s) outra(s), colonizada(s)** (op. cit, p. 19, destaques meus).

Ainda conforme a autora, no caso do Brasil,

> [a] colonização linguística engendrada pela metrópole portuguesa é construída em torno de uma ideologia do déficit que, ao mesmo tempo, é tanto já existente e prévia ao contato propriamente dito quanto serve para legitimar a forma como a dominação se processa (op. cit. p. 25).

Segundo Mariani (op. cit., p. 29-31, destaques meus), a colonização linguística no Brasil entre os séculos XVI a XVIII apresenta um conjunto de características bem definidas, das quais, acredita-se, a imposição oficial da língua portuguesa é a principal e a mais contundente delas:

> 1) Os colonizadores e administradores falam e escrevem sobre as línguas desde os primeiros momentos do contato. Esse conjunto de dizeres *sobre* as outras línguas vai instituindo um lugar para elas. É um lugar organizado a partir de um domínio de saber linguístico, alimentado por um imaginário já pré-constituído, ao mesmo tempo em que passa a fomentar o saber sobre as línguas e a circulação de outros sentidos não previstos. [...] [F]rente à construção destes dizeres não há um "direito linguístico de resposta": os índios não podem nem contestar a interpretação portuguesa, uma vez que não sabem o que está sendo dito sobre eles, nem têm como deixar na memória sua interpretação sobre esse desconhecido português, já que sua língua não tem escrita.
> 2) Faz parte da colonização linguística um estudo das línguas desconhecidas como forma de dar sustentação às ideias linguísticas vigentes. [...]
> 3) Tão importante quanto a imposição da língua de colonização é o aprendizado das línguas desconhecidas. Na colonização brasileira, esse aprendizado ou se realizou oralmente ou em função da gramatização, como decorrência das formas como ia se dando o contato: inicialmente, os línguas, e depois os colonos e os bandeirantes, por exemplo, aprendiam oralmente; já com os religiosos, tanto ocorre uma oralização quanto ocorre um ensino-aprendizado a partir das gramáticas e vocabulários que vão sendo escritos.
> 3.1) Para os colonos, o aprendizado da(s) língua(s) desconhecida(s) faz parte de um processo de conhecimento e de dominação da terra, como foi, por exemplo, a situação dos bandeirantes.
> 3.2) Para os religiosos, aprender a língua é uma forma de apreender a cosmologia indígena, e, assim, melhor traçar os caminhos mais adequados para uma conversão dos sentidos indígenas em católicos. [...]
> 4) Nesse processo de aprendizado, há um estabelecimento de denominações para a flora, fauna e geografia da terra desconhecida, ou seja, organiza-se uma taxionomia semântica a partir da representação linguística feita para os termos indígenas, misturados a termos provenientes do colonizador. [...]
> 5) Paralelamente, apesar da forte presença sobretudo da língua geral, organiza-se a imposição da língua de colonização de forma a atingir, visando à difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguismo idealizado. [...] Ensina-se o português fixado pela gramática, que assegurou a Portugal sua unidade e identidade

como nação, de forma a garantir na colônia a reprodução desse imaginário. Embora nos termos dessa descrição gramatical voltada para o ensino e a escrita, haja a fixação da imagem do português como língua uma e homogênea, garantindo uma estabilidade linguística necessária ao seu ensino longe da metrópole, sua historização na colônia não fica imune ao contato com as demais histórias e culturas.
6) Finalmente, **a colonização linguística supõe o estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como caminho para manter a impor a comunicação com base na língua de colonização**. Delimitando os espaços e funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, selecionam quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado. A formulação e execução de uma dada política linguística, no entanto, não impede totalmente a circulação e o amalgamento das línguas e dos sentidos.

A noção de *colonização linguística*, conforme proposta por Mariani (2004) assume neste trabalho grande relevância como construto conceitual-interpretativo, pois define as bases ideológicas sobre as quais as relações linguísticas, especialmente entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, foram engendradas e implementadas no Brasil, não só durante o período colonial, enquanto período político, ou seja, entre os séculos XVI a XVIII, mas durante toda a história Brasileira.

Neste sentido, o conceito de colonização linguística será aqui utilizado para designar as ideologias, práticas e ações a partir das quais disseminou-se a ideia de superioridade da língua portuguesa diante das demais línguas faladas neste território, assim como sua contraparte que pressupõe o caráter deficitário das demais línguas, particularmente das línguas indígenas, desde a chegada dos europeus ao Brasil, o que se deixa perceber claramente nas políticas linguísticas subjacentes aos modelos de educação linguística direcionados aos povos indígenas brasileiros que, se mudaram de designação durante 500 anos de história, perpetuaram a ideologia da inferioridade das línguas indígenas e a necessidade de que essas fossem substituídas pela língua portuguesa, como principal medida para a integração indígena à sociedade colonial, imperial ou nacional, ou mesmo para sua assimilação cultural, quando não raro para seu completo extermínio.

Outro importante conceito mencionado por Mariani (2004, supra) é o de *política linguística*, também de grande importância para este trabalho, uma vez que busca definir e desvelar as determinações "das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade" (CALVET, 2007, p. 11), através da elucidação das interseções entre as

práticas linguísticas de uma sociedade, suas crenças e ideologias concernentes a essas práticas e às línguas e/ou às variedades linguísticas próprias e alheias, além de todos os esforços específicos que visem a modificar ou influenciar estas práticas, através de qualquer tipo de intervenção, planejamento ou manejo (SPOLSKY, 2004, p. 5), explícitos ou implícitos, oficiais ou não (ORLANDI, 1998, p. 9).

Além disso, cabe enfatizar que as políticas linguísticas, enquanto práticas, ideologias e ações, são aqui concebidas como modos complexos de interação, negociação e produção humanos, mediados por relações de poder (McCARTY, 2008, p. 138), potencializadas em situações de contatos sócio-culturais, política e economicamente assimétricos, como é o caso das relações secularmente estabelecidas, compulsórias em suas origens, entre indígenas e não-indígenas no Brasil. Nestas situações, o grupo de maior poder econômico e político é que pode traçar políticas linguísticas para a sua e as demais sociedades em interação.

Como mencionado anteriormente, neste trabalho assume-se que as políticas linguísticas engendradas no Brasil, especialmente as concernentes às línguas indígenas, sempre tiveram como objetivos sua inferiorização, assimilação e extermínio, pautando-se, de maneira geral, no ideário da colonização, desde seu início no século XVI e sendo reproduzidas, durante toda a história brasileira, principalmente no que se refere à imposição da língua portuguesa. Neste sentido, assume-se, ainda, que mesmo a maioria das políticas linguísticas implementadas em âmbito oficial que deram alguma ênfase à manutenção das línguas indígenas, o fizeram com o único intuito de usá-las como meio de transição para a assimilação, e a consequente homogeneização sociocultural, e integração político-econômica dos povos indígenas à sociedade hegemônica, tenha sido ela colonial, imperial ou republicana.

Conforme Mariani (op. cit., p. 43-44), parte importante do projeto de colonização linguística é a constituição de condições materiais de base para a tomada de posição das instâncias de poder que visam à regulamentação das práticas linguísticas. Assim, no início do período colonial brasileiro, a metrópole e a Igreja são as instâncias de poder que formulam as ações político-administrativo-pedagógicas que "objetivam uma estabilidade linguística imaginária: uma só língua, uma mesma produção de sentidos".

Contudo, se por um lado o ímpeto inicial do projeto colonial foi a imposição da língua portuguesa para a possibilidade de comunicação com os indígenas e a manutenção da soberania portuguesa, por outro, a complexidade linguística e as próprias condições do empreendimento colonizador nas inóspitas terras brasileiras impuseram a necessidade de que os primeiros colonizadores aprendessem as línguas indígenas, sobretudo as línguas gerais, de origem Tupi, como forma de comunicação ou mesmo de sobrevivência, como destaca Rodrigues (1985, p. 44), citando Sérgio Buarque de Holanda, para quem os portugueses não teriam conseguido sobreviver nos planaltos brasileiros sem renunciarem muitos de seus hábitos hereditários, suas formas de vida e sociedade, suas técnicas e aspirações e, o mais importante, sua língua, o que de fato aconteceu.[17]

Assim, como destaca Pinto (1993, p. 519), "numa primeira fase, que compreenderia os dois primeiros séculos de colonização, inferiorizada quanto ao número de falantes e menos eficaz que outras línguas para efeito de conquista do território e de preservação dos bens, o português foi minoritário".

Villalta (1997, p. 33-35, sic), referindo-se à complexidade linguística do início do período colonial brasileiro, destaca que

> [q]uanto à língua, a imposição do português foi vista como forma de preservar a Colônia; porém, tal ímpeto foi contrabalançado pelas necessidades cotidianas, que requereram as *linhas* [línguas?] *gerais* e se acomodaram a elas com variações no tempo e no espaço. [...] Até chegar a uma larga difusão, a língua portuguesa percorreu um longo caminho. Viu-se nas décadas iniciais do século XVI, quase esquecida devido à indianização do colonizador português e, ao mesmo tempo, ameaçada pela presença frequente de outros falares europeus. Depois curvou-se, com diferenças no tempo e no espaço, às "línguas gerais" de origem tupi guarani; [...] De um modo geral, os europeus manipularam a diversidade linguística indígena e procuraram, ao mesmo tempo, conhecer as línguas nativas. Começaram a se instalar no litoral e, aos poucos, embrenharam-se, levando os aborígenes a se moverem para o interior. No início do século XVI, via-se, aqui e acolá, a presença das línguas portuguesa, francesa e castelhana. Portugueses, franceses e espanhóis miscigenaram-se com os brasis, indianizando-se: adotaram seus costumes e suas línguas, sobretudo as do tronco tupi. Alguns tornaram-se verdadeiros régulos; [...] Esses primeiros europeus e seus descendentes, quando se defrontaram, anos depois, com a crescente presença portuguesa, alimentada pelo contínuo fluxo migratório, oscilaram entre a quase total

[17] No original de Rodrigues (1985, p. 44): "And immediately thereafter he wrote that 'if it is true that without the very pronounced presence of the Indian, the Portuguese would not have been able to live on the plateau, with it they could not survive in a pure state. In other words, they would have to renounce many of the hereditary habits, their forms of life and society, their techniques, their aspirations and, what is quiet significant, their language. And that was in fact what happened."

renitência em abandonar a língua e os costumes gentílicos e uma inserção conflituosa na ordem Fé, Lei e Rei.

Essa situação de coexistência entre diferentes línguas na colônia portuguesa é relatada por viajantes e missionários que primeiro descreveram seus habitantes, seus costumes e riquezas naturais, como é o caso de Fernão Cardim, em seus *Tratados da Terra e Gente do Brasil*:

> Junto da aldêa do Espirito Santo nos esperavam os padres que della têm cuidado, debaixo de uma fresca ramada, que tinha uma fonte portátil, que por fazer calma, além de bôa graça, refrescava o lugar. **Debaixo da ramada se representou pelos indios um dialogo pastoril, em lingua brasilica, portugueza e castelhana, e têm elles muita graça em fallar línguas peregrinas, maximé a castelhana.** Houve bôa musica de vozes frautas, danças e d'alli em procissão fomos até á igreja, com várias invenções; e feita oração lhes deitou o padre visitador sua benção, com que lhes cuidam que ficam santificados, pelo muito que estimão uma benção do *Abaré-guaçú* (XLI). [...]É muito para ver e louvar Nosso Senhor a grande devoção de fervor, que se vê nestes Índios, quando hão de commungar; **porque os homens quasi todos se disciplinam á noite antes por espaço de um *Miserere,* precedendo ladainha e sua exhortação espiritual na lingua**: dão em si cruelmente; nem têm necessidade de esperar pela noite, porque muitos por sua devoção, acabando-se de confessar ainda que seja de dia, se disciplinam na igreja, diante de todos, e quasi todos tem disciplina, que sabem fazer muito boas. As mulheres por sua devoção jejuam dois ou três dias antes, e todos ao commungar têm muita devoção, e choram alguns muitas lagrimas: confessam-se de cousa mui miúdas, e ao dia da communhão se tornam a reconciliar, por levíssima que seja a matéria da absolvição. Se lhes dizem que não é nada, que vão commungar, respondem: pai, como hei de commungar sem me absolveres? **No meio da missa houve pregação na lingua, e depois procissão solemne com danças e outras invenções**. O padre visitador levava o Santíssimo Sacramento em uma custodia de prata debaixo do pallio, e as varas levavam alguns principaes, e levam-nas tão attento propósito, e vão tão devotos ou pasmados, que é para vêr.**Tive grande consolação em confessar muitos Índios e Índias, por interprete (XLIII); são candidissimos, e vivem com muito menos peccados que os portuguezes. Dava-lhes sua penitencia leve, porque não são capazes de mais, e depois da absolvição lhes dizia, na lingua*: xê rair tupã toçô de hirunamo* (XLIV) sc. — filho, Deus vá comtigo.**

E ainda:

> Os dias de pregação e festas de ordinário havia muitas confissões e communhões, e por todas chegariam a duzentas**, afora as que fazia um padre, língua de escravos de Guiné, e de índios da terra, prégando-lhes e ensinando-lhes a doutrina, casando-os, baptisando-os, e em tudo se colheu copioso fructo, com grande edificação de todos**.

> [...] Ao dia seguinte se festejou dentro de casa, como cá é costume, o martyrio do Padre Ignacio d'Azevedo e seus companheiros **com uma oração em verso no refeitório, outra em língua d'Angola, que fez um irmão de 14 annos com tanta graça que a todos nos alegrou, e tornando-a em portuguez com tanta devoção que não havia quem se tivesse com lagrimas**.[...] Logo á quarta-feira fizeram os irmãos estudantes um recebimento ao padre visitador dentro em casa, no tempo do repouso. **Recitou-se uma oração em prosa, outra em verso, outra em portuguez, outra na língua brasilica, com muitos epigramas**. Acabada a festa lhes fez o padre outra, distribuindo por todos relicarios, *Agnus-Dei,* contas bentas, relíquias, imagens, etc. Também se leu a patente, e todos deram a obediência ao padre tomando-lhe a benção.

Neste contexto multilíngue, conforme salienta Villalta (1997, 337), a presença missionária foi um fator fundamental para a primazia das línguas gerais. Segundo o autor,

> [n]o litoral os missionários contribuíram para a preservação do tupinambá, sua difusão e transformação. Os jesuítas perceberam que não podiam doutrinar os brasis em português e que, com tradutores, os efeitos da catequese eram maiores. Ademais, havia a imposição tridentina de confessar os fiéis. Por isso, julgaram necessário estudar o tupinambá, determinando que todos os irmãos da Companhia o aprendessem.

Como apresentado na seção anterior, durante o primeiro período de colonização brasileira, especialmente entre 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, a 1759, quando da sua expulsão, o principal instrumento de colonização foi a escola de catequese, sob a responsabilidade de missionários, portugueses e espanhóis, de diversas congregações, principalmente a jesuítica, mas também, de franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, dentre outros. Neste contexto, como destaca Villalta, a própria configuração da sociedade colonial impôs como principal estratégia a catequização através das línguas indígenas, e consequentemente sua difusão, cujas principais finalidades eram a conversão dos indígenas à fé cristã e sua submissão à coroa portuguesa.

Ao analisar esta situação sob a ótica de um projeto de colonização linguística, Mariani (2004, p. 95-96) ressalta a formulação de uma política linguística da qual o objetivo maior era a homogeneização linguística como meio para a dominação plena, que atendia tanto aos interesses da Coroa, como aos da Igreja. Segundo a autora,

> [p]ara a metrópole portuguesa, o exercício de uma política unitária de imposição da língua portuguesa representava a possibilidade de domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época. Para a Igreja, sobretudo após o movimento conhecido como contra-reforma católica, o caminho mais direto para a expansão da evangelização realizava-se através da adoção do vernáculo local, no caso, da utilização do tupi, a língua indígena majoritariamente falada na costa do Brasil, e que nas primeiras décadas da colonização era chamada de *língua brasílica*. É importante lembrar mais uma vez que essa língua brasílica foi a língua eleita como *geral* pelos jesuítas e, apesar da diversidade linguística existente, os esforços de gramatização centraram-se fundamentalmente nela. Tanto no caso da coroa portuguesa como no caso da Igreja, uma única língua, ou a portuguesa ou a brasílica, era convocada para diluir a diversidade. Seja como for, em ambos os casos o objetivo era o mesmo: inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua (loc. cit., destaques do original).

Muito embora a política linguística então adotada tenha privilegiado, em âmbito oficial, o uso de língua indígenas como parte do projeto de colonização e o fato de essas línguas terem sido amplamente utilizadas, inclusive por europeus, durante a maior parte dos séculos iniciais de colonização, não se pode excluir a presença e a imposição da língua do colonizador nas práticas linguísticas coloniais, pois, embora enfrentando maiores dificuldades para sua difusão, ainda representava a "língua do conquistador, língua que, por ser de domínio da nação portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, uma mesma base linguística que permitisse um 'entendimento' entre o Rei e seus súditos" (MARIANI, 2004, p. 96).

Desta forma, cabe destacar seu papel intrinsecamente atrelado aos ideais de catequização-para-colonização e sua presença em escolas de catequese em aldeias indígenas, como menciona Fernão Cardim (apud MARIANI, 2004, p. 87):

> Em todas estas três aldeas ha escola de ler e escrever, aonde os padres ensinam os meninos indios [...] e antes ou depois da missa lhes ensinam as orações em portuguez e na lingua, e à tarde são instruidos no dialogo da fé, confissão e communhão.

Também alguns recortes da legislação portuguesa dirigidas aos governantes provinciais do período colonial pelo rei D. João deixam já claras as intenções subjacentes à política linguística da época:

> **Para o Governador do Maranhão (02/12/1722)**: Dom João por Graça de Deus Rei. Faço saber a vós [...] que se viu a carta que me deste [...] em que me dais conta das províncias que há neste Estado dos Religiosos Capuchos [...] e do bom procedimento que tem os seus Religiosos nas Aldeias, que são de sua administração, e que devia ser mui conveniente ao serviço de Deus e meu **que não só os instruam na instrução da Religião Católica na sua mesma língua, mas que os ensinem a falar português [...] e depois de [os índios] estarem capacitados na verdadeira fé, lhes ordenem ponham todo o cuidado em que os ditos índios saibam a língua portuguesa, porque assim mais facilmente receberão com mais conhecimento a nossa Religião, de que vos aviso para que tenhais entendido a resolução, que fui servido tomar neste particular** (apud MARIANI, 2004, p. 115, destaques meus).
>
> **Para o Comissário Geral dos Capuchos (02/12/1722)**: Dom João [...] faço saber [...] que por ser conveniente ao serviço de Deus, e meu de que os Indios que são da vossa administração sejam instruídos na Religião Católica na sua mesma língua. Me parece recomendar-vos de que os missionários que houverdes de por nas Aldeias, que vos estão entregues sejam muito práticos na língua dos índios [...] porque não sendo cientes na dita língua todo o trabalho que tivessem em os doutrinar será inútil [...] **e que depois de estarem capacitados na verdadeira fé, lhes ordeneis ponham todo o cuidado em que os ditos Índios saibam a língua Portuguesa porque assim mais facilmente receberão com mais conhecimento a nossa Religião [...] executeis pontualmente esta minha Real Ordem** (apud MARIANI, 2005, p. 116, destaques meus).

O trechos acima, representativos de outros dispositivos legais da metrópole para regimento da colônia, revelam um importante aspecto da política linguística do início da colonização brasileira. Conforme visto, as línguas indígenas, importantes no primeiro momento da evangelização-para-colonização, deveriam servir apenas como meio para a dominação e deveriam, posteriormente, serem substituídas pela língua portuguesa. Neste sentido, conforme Mariani (op. cit. p. 115),

> [a] observação da legislação portuguesa [...] deixa perceber que um número expressivo de leis volta-se para o ensino de português para os índios. Língua, conhecimento e religião estão indissociavelmente ligados, no entanto, simbolicamente, as línguas portuguesa e indígena valem de modos diferentes. A língua indígena serve como instrumento inicial de doutrinação, mas seu valor é anulado após o conhecimento da religião. Ou seja, do ponto de vista do Rei e dos missionários, a língua indígena é útil apenas em um primeiro momento para que se possa capacitar o índio na religião católica. Porém, tão importante quanto conhecer a religião católica é saber a língua

> portuguesa, pois é através dela que mais facilmente o índio receberá a fé. Circularmente, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência. Assim, tanto a língua portuguesa, quanto a religião católica são necessárias sempre, enquanto as línguas indígenas podem com o tempo vir a ser descartadas.

Como poderá ser visto posteriormente, o caráter transitório do uso das línguas indígenas como estratégia de subalternização será retomado nas políticas linguísticas implementadas no século XX, no que se denominou *Bilinguismo de Transição*, também visando, na maior parte das vezes a conversão religiosa, assim como à integração indígena à sociedade nacional. A continuidade dessas políticas em relação à ideologia colonial, assim como às suas estratégias, se torna explícita qundo se observa o papel das línguas como meros instrumentos, cujo valor se restringia às possibilidades de facilitação dos objetivos das instituições estatais e religioisas.

Conforme Villalta (1997, p. 335-336), com o avanço do processo colonizatório, a indianização das práticas linguística coloniais recuou, apesar de que, ainda por um bom período, os lusitanos tenham continuado a renderem-se às línguas gerais de origem tupi, com variações no tempo e no espaço devidas a fatores como as diferenças numéricas entre as populações indígenas (Tupi e não-Tupi), africanas e portuguesa; o peso das atividades econômicas voltadas para o mercado externo; a força dos interesses missionários; o grau de desenvolvimento urbano e o empenho de autoridades laicas em difundir o português. Quanto a este último fator afirma Villalta que:

> [a] maior vinculação à política mercantilista afetou a sobrevivência das línguas gerais, na medida em que implicava um aumento da participação de indivíduos de origem portuguesa e africana no conjunto da população. Desse modo, no Nordeste agroexportador da cana de açúcar, o português tornou-se predominante nos inícios do século XVII. Em Minas Gerais, a eliminação dos povos e das línguas indígenas foi radical, em decorrência do desenvolvimento urbano acentuado e da força da mineração no conjunto da economia, assentada no uso do escravo africano. Os índios, na região mineradora, foram sendo massacrados e empurrados progressivamente para além das fronteiras da ocupação lusitana (VILLALTA, 1997, p. 338-339).

É, no entanto, somente na segunda metade do século XVIII que se afirma uma política linguística em prol do uso exclusivo e irrestrito da língua portuguesa na colônia brasileira, através de um dos mais importantes dispositivos legais, o *DIRECTORIO, que*

se deve observar nas Povoaçoens dos Indios do Pará, e Maranhaõ em quanto Sua Magestade naõ mandar o contrario, ou o Diretório dos Índios, elaborado em 1755, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, e publicado em 1757, vigorando no Brasil até 1798.

A promulgação do diretório deu-se, basicamente, pela necessidade de interiorização territorial da colonização portuguesa no Brasil e o monopólio de que dispunham os jesuítas da Companhia de Jesus nas ações junto às populações indígenas, o que se tornou um obstáculo para a coroa portuguesa, especialmente na região Norte. Conforme explica Noll (2010, 110),

> [p]ara promover a exploração do Norte brasileiro, que, 1621 e 1775, formava uma unidade administrativa independente com o nome de Estado do Maranhão e Grão-Pará, foi preciso mão de obra local. Os jesuítas, com suas aldeias indígenas, eram, contudo, um obstáculo ao desenvolvimento da economia, além de usufruírem benefícios com suas atividades. Desta conjuntura é que nasceu, por fim, o desejo de serem desempossados.

Assim, dentre as principais ordenações do *Diretório*, destacam-se a expulsão dos jesuítas do Brasil, a transformação das aldeias missionárias em vilas e povoações coloniais portuguesas, a abolição de distinções formais entre índios e brancos, o favorecimento de casamentos interétnicos e, no que se refere especificamente à questão linguística, a proibição do uso e do ensino de/em línguas indígenas, mais precisamente das línguas gerais, e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, conforme lê-se no documento:

> Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário [...] 6. **Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica,**

> **e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado**. 7 E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. 8 Para a subsistência das sobreditas Escolas, e de um Mestre, e uma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos; se destinarão ordenados suficientes, pagos pelos Pais dos mesmos Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder eles viverem, concorrendo cada um deles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em efeitos, que será sempre com atenção à grande miséria, e pobreza, a que eles presentemente se acham reduzidos. **No caso porém de não haver nas Povoações Pessoa alguma, que possa ser Mestra de Meninas, poderão estas até a idade de dez anos serem instruídas na Escola dos Meninos, onde aprenderão a Doutrina Cristã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalíveis verdades da nossa Sagrada Religião adquiram com maior facilidade o uso da Língua Portuguesa** [...] (apud ALMEIDA, 1997, destaques meus).

Noll (2010, p. 107), no entanto, ao abordar a relação entre a língua geral e o português no Brasil colonial, questiona "a opinião, disseminada em parte da literatura especializada, de que a língua geral ocupava um lugar central como meio de comunicação entre os habitantes do Brasil até a promulgação do *Diretório dos índios*". Para o autor, esta suposição deve ser avaliada regional e especificamente para cada caso e apresenta alguns indícios que também apontam para a força da disseminação do português mesmo anteriormente ao século XVIII. Segundo Noll (op. cit. p. 107-110),

> a situação das regiões litorâneas era diferente da zona de influência da língua geral paulista ou da língua geral amazônica. O fato de que nas zonas litorâneas centrais do Brasil não se tenha formado nenhuma língua geral própria é, neste contexto, bastante significativo e depõe a favor da disseminação generalizada do português. [...] A história da colonização testemunha que, nestas regiões [litoral entre o Rio de Janeiro e o Piauí], amplos trechos do litoral tinham sido despovoados de nativos, já no século XVI, ou propositalmente, ou por eles haverem sido vítimas de epidemias [...]. Os escravos negros, que no final do século XVI, com o início do tráfico do comércio, chegavam à

> terra, quase não tinham oportunidade de travar contatos mais próximos com o tupi na Bahia. Além disso, existe um documento de 1561, mostrando que os negros queriam falar português com os jesuítas. [...] Na região de São Paulo que era radicada de forma autóctone com os índios no interior e que serviu como ponto de partida para as expedições dos bandeirantes, a situação era comparável. A respeito disso, testemunham as declarações de Antônio Vieira, datadas de 1694, sobre a importância da língua geral nas famílias, embora o português, por volta do fim do século XVII, também estivesse aí implantado. [...] Quanto aos bandeirantes, existem testemunhos que levam a concluir que o português era, entre eles, mais divulgado do que se costuma afirmar [...]. Segundo ele [Joaquim Ribeiro, 1946], a transmissão do vocabulário do século XVI para o dialeto caipira de São Paulo não teria sido possível se o português ali não tivesse sido implantado desde muito cedo.

Além disso, conforme Noll (2010, p. 111), há um exagero quanto à importância linguística do Diretório dos Índios no que diz respeito à imposição irrestrita da língua portuguesa no Brasil. Para o autor, "apesar de referir-se à língua, o *Diretório* é um manifesto preponderantemente econômico", tendo seus objetivos tido alguma importância apenas para o Pará e a Amazônia e fracassado com relação à economia, à demografia e à política cultural. Ao analisar os possíveis efeitos do Diretório para a difusão do português no Brasil, Noll (op. cit. p. 112) afirma que a "substituição da língua geral pelo português não foi, por fim, nenhuma consequência de um planejamento implementado pelo Diretório, mas ocorreu indiretamente por causa do colapso da atividade missionária", como mencionado anteriormente.

Contudo, muito embora a política pombalina não tenha tido os resultados econômicos e administrativos esperados, no que concerne às questões linguísticas da colônia brasileira, pode-se concluir, conforme destaca Soares (2002, p. 160), ao apresentar um panorama histórico da língua portuguesa como disciplina escolar, "que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola".

Conforme Cunha (1992, p.138-139), a revogação do Diretório Pombalino, em 1798, ocasionou um vazio no que se refere à promulgação de legislações gerais concernentes aos povos indígenas brasileiros. Este vácuo legal perdurou ao longo de toda a primeira metade do século XIX, porém, conforme a autora, "o Diretório dos Índios da época pombalina, apesar de haver sido explicitamente revogado pela Carta Régia de 12/05/1798, por falta de diretrizes que o substituíssem, parece ter ficado

oficiosamente em vigor" (loc. cit.). Pode-se, assim, supor que a política linguística implementada por Pombal tenha continuado no Brasil colonial, especialmente no que se refere à imposição e a difusão da língua portuguesa entre os povos indígenas brasileiros.

Somente em 1845, com o *Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos Índios* (Decreto 426 de 24/07/1845), é que se observará o estabelecimento de novas diretrizes gerais para o governo dos índios aldeados. Como apresentado anteriormente, a disposição para a criação de escolas de primeiras Letras nos aldeamentos pode ser interpretada como um dos meios necessários para a assimilação completa dos índios à sociedade imperial, tendo possibilitado o surgimento de vários empreendimentos leigos no que se refere à educação integracionista.

Uma das experiências mais importantes e inovadoras em relação ao Regulamento das Missões foi a desenvolvida por Couto de Magalhães, na década de 1870, no Vale do Rio Araguaia, experiência esta que o governo imperial pretendeu estender ao Amazonas e ao Mucuri ou ao Rio Doce e que, segundo Cunha (op. cit. p. 140), previa

> o abandono da política de concentração e aldeamento dos índios, criação de um internato para crianças indígenas, obtidas a troco de ferramentas, e destinadas a serem "intérpretes" linguísticos e culturais e a levarem, juntamente com os missionários, a civilização" aos seus parentes.

Assim, na região central do Brasil, mais precisamente na então Província de Goiás, destacou-se como um importante empreendimento leigo o Colégio Isabel (1870), fundado pelo brigadeiro José Vieira Couto de Magalhães, presidente provincial entre os anos de 1863 e 1864, especialmente no que se refere à difusão da língua portuguesa como um importante meio de assimilação e integração indígenas. Assumindo posteriormente a empresa de navegação a vapor na região Araguaia-Tocantins e o Serviço de Catequese do Araguaia (1873), o brigadeiro Couto de Magalhães colocou em prática seu projeto de incorporação do "selvagem" à "civilização", principalmente, através do referido colégio, visando à formação de mão de obra para atuar em projetos

de expansão econômica da região, especialmente, nas atividades ligadas à navegação do rio Araguaia.

Suas idéias, originariamente apresentadas ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1874, foram posteriormente reunidas na obra *O Selvagem*, publicada sob encomenda do Imperador Pedro II, para uma exposição universal realizada na Filadélfia (EUA), em 1876. Nesta obra, Couto de Magalhães tem como principal objetivo divulgar um método para incorporar o selvagem à civilização, com base em sua experiência administrativa no governo de Goiás, na atuação na região do Araguaia e em viagens por países sul-americanos, método este extremamente vinculado às práticas jesuíticas do início da colonização brasileira, conforme demonstra seu relato:

> Tendo eu ocupado durante cerca de seis annos as presidencias das provincias em que existe maior numero de selvagens, Goyaz, Paràe Matto Grosso, n'ellas minha attenção foi chamada sobre a seguinte questão: Sendo a superfície do Brazil de 291 mil leguas quadradas, só o territorio das tres supra mencionadas provincias e da do Amazonas representão mais de metade, quasi dous terços do territorio do imperio, isto é: 182:400 leguas quadradas, onde **as populações christãs e a civilisação não podem pacificamente penetrar por causa do obstaculo que lhes oppõe cerca de um milhão de selvagens aguerridos e tenazes, que não entendem a nossa lingua, e nós não temos meios de ensinal-a por que ignoramos a d'elles**. [...] Na presidencia de Goyaz e Matto Grosso eu vi experimentalmente que o principal instrumento de trabalho na industria do interior – a creação do gado – é o indio antigamente catechisado pelo jesuita, ou o mestiço seo descendente. Mais tarde, viajando pela republica do Paraguay, Corrientes, Santa Fé e outras provincias argentinas, eu vi que allí, como no interior do Brazil, e provincias do Rio Grande, Paraná, S. Paulo – o principal instrumento da riqueza publica, o vaqueiro por excellencia, não era nem o branco e nem o preto, e sim o gaucho, o caipira, o caburé, o caboclo, o mameluco o tapuio, nomes estes que todos indicão a mesma cousa, a saber: - **o antigo indio catechisado pelo jesuita, ou pelos corpos de linguas e interpretes tão sabiamente organisados pelos antigos portugueses e hespanhoes**. [...] eu vi que todas as nossas communicações pelo interior estavão a mercê dos selvagens, por que nós, população christã, possuimos apenas a circumferencia desta enorme área chamada Brazil: o centro está em poder do selvagem, que possue tambem as regiões mais ferteis, assim como os cursos dos grandes rios navegaveis, cada uma de suas bacias cobre um territorio tão grande como o das maiores monarchias europèas, como Javary, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Xingú, Araguaya, Tocantins, Jupurà, Rio Negro, Rio Branco, só na bacia do Amazonas, sem fallar nos da do Paraná (MAGALHÃES, 1975, ed. fac., p. xxv-xxvii, sic, destaques meus).

Em sua visão, a civilização do indígena era etapa fundamental para o desenvolvimento econômico do país e essa só se daria se os índios fossem capazes de entender a língua portuguesa:

> O territorio do nosso immenso Brazil é de 291 mil leguas quadradas. Quasi duas terças partes d'esse territorio, ou 182,400 leguas quadradas, não pódem ainda hoje ser pacificamente povoadas por familias christãs, porque estão expostas ás correrias sanguinolentas dos selvagens. **Domesticar os selvagens ou fazer com que elles nos entendam, o que é a mesma cousa, equivale a fazermos a conquista pacifica de um territorio quase do tamanho da Europa, e mais rico do que ella**. Só essa conquista vale milhões; feita ella, porém, não conseguiriamos somente a posse real da maior parte do territorio do imperio; conseguiriamos tambem um milhão de braços aclimados, e os unicos que se prestam ás industrias, que por muitos annos serão as unicas possiveis no interior – as extractivas e pastoris (MAGALHÃES, 1975, ed. fac. p.viii, sic, destaque meu).

Uma das bases fundamentais de seu projeto civilizatório, aliada à catequese, refere-se ao papel preponderante que a língua desempenhou em sua concepção de civilização do indígena. Em suas palavras,

> [o] constante testemunho da historia demonstra que por toda parte, e em todos os tempos em que uma raça barbara se poz em contacto com uma raça civilisada, esta se vio forçada ou a exterminal-a, ou a ensinar-lhe sua lingua. Ora, o ensino de lingua só é possivel, quando discipulo e mestre possuem uma, commum a ambos, na qual se entendam. Para que os selvagens, que não sabem ler, que não possuem capitaes acumulados, aprendam o portuguez, é necessario que nós, que sabemos ler, os habilitemos a isso por meio de interpretes os quaes, conhecendo a lingua delles, lhes possam ensinar a nossa (MAGALHÃES, op. cit., p. vii, sic).

A formação de intérpretes se torna fundamental para um projeto de assimilação do gentio, numa explícita referência ao modelo de catequese desenvolvido pelos jesuítas no início da colonização brasileira:

> Encarregado, há annos, pelo Sr. conselheiro Diogo Velho de organisar o serviço de catechese do Araguaya, **eu suggeri o plano que alli se poz em execução, o qual consiste, em resumo, no aproveitamento do interprete indigena para auxiliar o missionario, pela mesma fórma por que procederam os antigos**. Sim – de que serve o missionario, com a santidade das leis da religião, se elle não tem lingua por onde ensine a regeneradora moral do christianismo? [...] **Não quererá isto diser que o interprete é cousa tão importante entre uma raça christã e uma raça barbara que, sem elle, impossivel será trazer aquella a assimilar-se com esta? Os antigos portugueses, que forão incontestavelmente grandes mestres, como raça colonisadora, organisaram, com o nome de corpo de linguas os interpretes militares, a cuja acção pacifica devemos hoje mais de ametade da população operaria do Brasil. Os jesuitas hespanhoes e portuguezes creavão nos seos collegios**

> **os interpretes, que não erão outros senão os meninos selvagens a quem davão uma organisação militar, e que depois espalhavão pelo meio das tribus barbaras** (MAGALHÃES, op. cit., p. x-xi, sic, destaques meus).

Inegável também e a conformidade entre o papel do intérprete, como proposto por Magalhães, e o papel dos "monitores bilíngues", já no século XX, quando da atuação conjunta da FUNAI e do SIL nas comunidades indígenas. Mais uma vez, notadamente, uma clara continuidade dos ideais colonizadores e civilizadores quanto aos povos indígenas brasileiros.

Como se percebe, as idéias de Couto de Magalhães são facilmente identificáveis com o processo de colonização lingüística iniciado pelos jesuítas no litoral brasileiro. Em Goiás, no entanto, a atuação missionária jesuítica havia sido insipiente, como aponta Palacín (1983), não produzindo resultados como ocorrera na costa do Brasil, no que se refere ao aprendizado da língua Tupi e de sua gramatização para fins colonialistas[18].

As línguas indígenas da região central do Brasil, mais especificamente da região do Araguaia, pertencentes em sua maioria ao tronco lingüístico Macro-Jê, bastante diverso do Tupi, eram ainda bastante desconhecidas pelos não-indígenas e não tiveram a mesma difusão do Tupi em termos de gramatização, representando um entrave aos projetos expansionistas do século XIX.

Assim, um projeto de civilização dos grupos indígenas dessa região deveria fundamentalmente se dedicar às questões lingüísticas para alcançar seus objetivos. Como sintetiza Couto de Magalhães (1975, ed. fac., p. xv, sic):

> Conseguir que o selvagem entenda o portuguez, o que é possivel com um corpo de interpretes organisado com praças do exercito e armada que fallem ambas as linguas, e

[18] Destaque-se, neste sentido, a *Arte de Gammatica da Lingoa mais Usada na Costa do Brasil*, do Padre jesuíta José de Anchieta, como um dos exemplos mais importantes de gramatização de línguas indígenas brasileiras para propósitos missionários/colonialistas. Em sua obra *O Selvagem*, Couto de Magalhães também apresenta um *Curso de Lingua Geral pelo methodo de Ollendorf*, visando à difusão da língua geral da Amazônia, ou Nheengatu. Em sua advertência aos leitores do curso, Couto de Magalhães (1975, ed. fac., p. XLIV, sic) deixa bem claros seus objetivos: "Este methodo foi redigido de modo que, independente de aprender o Tupí, todas as pessoas, que saibam lêr e que estiverem em contacto com o selvagem, possam ensinar ao mesmo selvagem a fallar o portuguez. [...] Aquelles que tomarem em consideração esta lembrança, consultarão a seus legitimos interesses, porque o selvagem que falla o portuguez, vale, pelo menos, tanto como dous boçaes; assim, cada cidadão desses se converterà em um catechista [...]".

> que, educadas nos arsenaes, se dissiminariam depois pelas colonias militares, seria a um tempo: 1º. Conquistar duas terças partes do nosso territorio, que ainda não pode ser pacificamente povoado por causa dos selvagens. 2º. Adquirir mais um milhão de braços aclimados e utilissimos nas industrias pastoris, extractivas e de transportes internos, unicas possiveis por muitos annos no interior; esses braços são tambem os mais proprios para a povoação de nossas remotas fronteiras, os unicos aptos para desbravarem o interior, e serem os predecessores naturaes da raça branca, n'um solo ainda virgem. 3º. Assegurar nossas communicações interiores para as duas bacias do Prata e do Amazonas. 4º. Evitar no futuro grande effusão de sangue humano, e talvez despezas colossaes, como as que tem feito outros paizes da America.

Outro aspecto relevante para a compreensão do projeto de civilização proposto por Couto de Magalhães é o respaldo legal e oficial de que gozavam suas idéias. Especialmente no que se refere à questão das línguas, esse respaldo identifica uma política lingüística intrinsecamente relacionada com os planos de expansão econômica, a partir da desapropriação dos territórios indígenas reivindicados por grupos políticos e latifundiários, efetivada com a promulgação da Lei 601, de 18 de setembro de 1850, também conhecida como Lei de Terras, e com a necessidade premente de mão-de-obra para as atividades econômicas, principalmente com a navegação no Araguaia, interesse maior do brigadeiro Couto de Magalhães.

Remetendo-se sempre às ações dos primeiros portugueses e espanhóis na América, Couto de Magalhães sintetiza os meios práticos de civilização em três instituições: colônia militar, intérprete e missionário e, segundo ele, "temos o primeiro e o terceiro, falta-nos organisar os elementos para ter o segundo" (MAGALHÃES, 1975, ed. fac., p. xiii, sic).

Para implementar sua política lingüística de formação de intérpretes, Couto de Magalhães funda uma instituição escolar que funcionaria conforme seus ideais de civilização:

> **Em 1871 creou-se n'este plano, e sob a potecção da serenissima princeza imperial, o collegio Isabel;** estão ahi representadas hoje todas as tribus do Araguaya, nos 52 alumnos que conta. Figure-se mais 10 annos; representemos pela imaginação que em cada uma d'essa tribus, algumas das quaes são inteiramente barbaras, figuremos, digo, **que o viagente que as tiver de visitar encontra 10 ou 12 pessoas que fallem a nossa e a lingoa aborigene, que saibam ler e escrever, que sejam indigenas pela lingua e sangue, mas que sejam brazileiros e christãos pelas idéas, sentimentos e educação; não é muito provavel, pegunto, que essa tribu, seguindo as leis naturaes da perfectibilidade humana, se transforme sinão em tudo, pelo menos tanto quanto baste para começar a ser util?** Parece que sim. A historia da humanidade dá

> testemunho de que as transformações dos povos só se hão effectuado aos impulsos de um homem de sua mesma raça. Ou eu me illudo muito, ou os numerosos indios d'essa vasta região estarão utilisados em menos de quinze annos (ibid. p. 94-95, sic, destaques meus).[19]

Ao idealizar o Colégio Isabel, Couto de Magalhães visava à transformação dos índios em elementos úteis para a economia, seguindo os ideais da "perfectibilidade humana", a fim de que os selvagens permanecessem "indigenas pela lingua e sangue, mas que sejam brazileiros e christãos pelas idéas, sentimentos e educação" (MAGALHÃES, 1975, ed. fac., p. 95, sic).

Em aviso de 21 de setembro de 1870 ao Presidente da Província de Goiás, Ernesto Augusto Pereira, o Ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Império, Diogo Velho Cavalcante de Albuquerque, dá o aval para a criação do colégio:

> Attendendo a conveniencia de ensaiar um melhor systema de catechese e civilização dos indigenas, tenho resolvido crear sob a denominação – Collegio Isabel – na localidade mais apropriada do Valle do Araguaia um estabelecimento onde os meninos das diversas tribus daquella região recebão os elementos da instrucção religiosa e profissional, com a organização, direcção e regimen economico constantes das instrucções annexas. E convencido de que o Dr. José Vieira Couto de Magalhães reune os requisitos necessários a bem comprehender e desempenhar o pensamento do Governo, ao mesmo incumbe de lançar as bases do novo estabelecimento (Aviso de 21 de setembro de 1870 apud BRETAS, 1991, p. 383, sic).

Nas *Instrucções para a organização direção e regimem econômico do Colégio Isabel no Valle do Araguaya*, enviadas por Diogo Velho de Albuquerque, pode-se perceber o ideal pedagógico do colégio em consonância com os ideais de seu fundador:

> Instrucções para a organização direção e regimem econômico do Colégio Isabel no Valle do Araguaya:

[19] A noção de perfectibilidade humana foi desenvolvida por Rousseau, em 1775, e pode ser definida como a "capacidade que os homens têm de se transformar em um duplo da natureza, ou seja, de se sobreporem à natureza" (SCHWARCZ, 1996, p. 161).

> 1 – O ensino dividir-se-ia em duas partes uma que compreenderá a doutrina cristã, o primário e música, e a outra seria a profissional no ofício de mecânicos, especialmente ferreiro e carpinteiro, como também a prática da agricultura. As meninas teriam a agulha, e tear.
> 2 – Para ser realizada a determinação citada acima, seriam contratados professores ou mestres. Os professores das 'Primeiras Lettras', conheceriam a língua usada pelas mais numerosas das tribos. O ensino religioso seria por sacerdotes e as meninas teriam as instrucções feitas por pessoas do mesmo sexo e habilitadas. Também se teria médico no estabelecimento.
> **3 – O objetivo da educação é para que os meninos sejam futuramente um intermediário para sua tribo nos hábitos sociais.**
> [...]
> Secretaria d'Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em 21 de setembro de 1870.
> Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque (apud ATAÍDES, 2001, p. 347-348, destaque meu).

Como se observa, as idéias de Couto de Magalhães encontravam respaldo do Estado para sua execução, o que caracteriza a criação de um aparato legal para legitimar a política civilizatória elaborada pelo idealizador do colégio, cujas bases foram apresentadas posteriormente em sua obra *O Selvagem*.

Em relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, em 1º de junho de 1871, o então presidente Dr. Antero Cícero de Assis, confirma a criação do colégio sob a responsabilidade de Couto de Magalhães, já noticiando seu funcionamento provisório no presídio de Leopoldina, para onde iam os primeiros alunos do Colégio:

> O collegio Isabel já funcciona provisoriamente em uma casa do presidio Leopoldina, local escolhido para sua effectiva fundação pelo referido Dr. Couto de Magalhães; e está em construcção a casa em que deve ser estabelecido. Do presidio de Santa Maria tem vindo para o collegio diversos indios menores, enviados pelo missionario Frei Sabino de Rimini, coadjuvado pelo commandante do presidio, segundo informa o mesmo Dr. Couto de Magalhães. O collegio, conforme se deverá comprehender com faciidade, hade vir á prestar optimos serviço á causa da civilisação. Em aviso de 21 de Setembro do anno findo foi aberto o credito de 15:000$ réis no corrente exercicio para a cathechese, devendo correr por este credito as despezas mencionadas nas ditas instrucções, e as que forem necessarias para fundar uma missão nas aldèas dos Chambioás, de cujo serviço tambem foi o mesmo Dr. Couto de Magalhães encarregado (Relatório de 1º de junho de 1871).

A partir dos Relatórios Provinciais apresentados pelos presidentes de Goiás nos anos seguintes à fundação do Colégio Isabel, percebe-se que a instituição logrou algum êxito em seus propósitos, como demonstram o excerto abaixo:

> Na visita que em fins do anno p. p. fiz a esse estabelecimento, observei que sua direcção ia bem, e nem podia deixar de ser assim, quando está, felizmente, sob as vistas do notavel Sr. Dr. José Vieira Couto de Magalhães, que manifesta uma dedicação sem exemplo pelos negocios do Araguaya, á seu cargo, e se mostra (...) aos olhos de todos que observão sem prevenção seos feitos. Encontrei residindo dentro do collegio, e matriculados vinte um indigenas de ambos os sexos, sendo das diversas tribus Carajas, Caiapós, Garotirés e Quarajás. O ensino dirigido pelo professor Miguel Lino d'Araujo mostrava regularidade, e os indigenas revelão habilidade.(...) Os ditos educandos indigenas por ora sò se dedicão ao estudo das primeiras lettras, o que não só é necessario para mudar lhes os habitos, adoçar-lhes os costumes, como dá tempo a que se preparem as officinas dos trabalhos, em que tambem se devem occupar. Elles se mostrão satisfeitos com sua nova posição e são tratados com zêlo (Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyas pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Província, em 1º de Junho de 1872).

O Colégio Isabel funcionou, assim, como uma tentativa de aplicação dos ideais de Couto de Magalhães em seu projeto civilizatório e, a despeito dos constantes relatos de insucessos em seus dezoito anos de funcionamento, acredita-se que o colégio representou um importante mecanismo oficial de implementação do ideário integracionista e da política linguística elaborados por Couto de Magalhães, através da educação escolar, com o respaldo do Estado, na segunda metade do XIX, em Goiás, ideário esse que caracterizou a política indigenista brasileira, inclusive no que diz respeito à educação formal, até meados do século XX.

O advento da República no Brasil, como visto na seção anterior, não representou mudanças significativas quanto à forma de conceber a diversidade sociocultural e a forma de nela atuar. Também neste contexto político, o ideário estatal subjacente às políticas indigenistas (e linguísticas) se pautou na assimilação e na integração dos povos indígenas à sociedade nacional, contexto no qual a imposição da língua portuguesa se apresentou, mais uma vez, como medida fundamental.

Destaca-se, neste primeiro período republicano, a criação do Serviço de Proteção aos Índios, o SPI, cujo objetivo fundamental foi de colocar os índios sob tutela do Estado, assegurando-lhes assistência e proteção e, ao mesmo tempo, garantindo a

expansão capitalista nos territórios de conflito entre fazendeiros e índios, estes considerados em situação transitória rumo ao seu pleno desenvolvimento humano e à integração à sociedade nacional. SegundoTassinari (2008, p. 222),

> [a]s ações do SPILTN [Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais] variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena. A primeira fase de ação frente aos índios considerados arredios ou hostis era denominada 'pacificação'. Através da doação de bens, agentes do SPITLN procuravam estabelecer os primeiros contatos e 'atrair' populações para um território delimitado, as 'reservas indígenas', visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase era propriamente a da 'educação', através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena. A terceira fase desenvolvia ações para a 'civilização' dos indígenas preparando-os para serem 'trabalhadores nacionais'. Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Uma quarta e última fase previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na 'vida civilizada', segundo o ideário positivista'.

No que se refere especialmente à educação sob a administração do SPI, Brand et al. (2006, p. 06), ao analisarem a documentação do órgão, afirmam que eram claras as orientações do SPI, quando se reconhece que

> a educação dos índios consistia em dar-lhes uma ideia de Pátria o seu culto cívico, através das cerimônias em torno da bandeira, hinos e História do Brasil, destacando os fatos culminantes. Buscava-se a alfabetização de menores e adultos, de ambos os sexos, o ensino de trabalhos manuais e domésticos, de práticas agrícolas e de pecuária, limpeza e higiene. O documento do SOA [Seção de Orientação e Assistência do SPI], ainda, destaca que era preciso ensinar boas maneiras para os índios, como estratégias de melhor conviver com estes últimos, reconhecendo que eles eras gentis e imitavam, cuidadosamente, o modo de agir dos civilizados.

Segundos os autores e a autora, durante a atuação do SPI, houve uma transferência para dentro das escolas indígenas dos currículos convencionais das redes oficiais de ensino e, portanto, em língua portuguesa, como um meio privilegiado para a integração dos índios à sociedade nacional "não levando em conta suas identidades como etnias distintas, para incorporá-los à massa de trabalhadores assalariados, liberando suas terras para as oligarquias dominantes, apoiados nas teses da aculturação"

(BRAND et al., 2006, p. 01). Neste contexto, pode-se facilmente perceber que a imposição de ideias sobre pátria, de hinos e história brasileira, obviamente não se dariam nas línguas indígenas. Como destaca Pimentel da Silva (2001, p. 17), durante todo o período de atuação do SPI, a educação escolar destinada à população indígena brasileira, quando havia, foi sempre promovida em língua portuguesa por missionários ou professores do órgão. Segundo a autora "essa língua era adotada em sala de aula e as escolas eram monolíngues" (loc. cit.).

Esta orientação monocultural e monolinguística fica clara quando se observa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 4.024/61), ou mesmo a sua reforma, dez anos depois (Lei 5.692/71), que, como afirma Freire (2004, p. 24), à época, "acabaram conservando e consolidando as políticas educativas do período colonial". No que se refere especificamente às línguas, pode-se ler nas referidas legislações:

> CAPÍTULO II
> Do Ensino Primário
> Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (LDB/Lei 4.024/61) (BRASIL, 1961).
>
> CAPÍTULO I
> Do Ensino de 1º e 2º graus
> Art. 1º [...]: 2° O ensino de 1° e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.
> Art. 4º [...]: 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.
> (Lei 5.692/71) (BRASIL, 1971).

Conforme analisa Freire (2004, p. 24), no que se refere às línguas,

> [c]om base nessa política integracionista, as ações programadas em diversas aldeias, no contexto do Plano de Alfabetização Funcional de Adultos, tiveram um forte componente de irracionalidade: tentou-se exigir de índios e índias que desenvolvessem duas habilidades linguísticas em português – ler e escrever –, língua na qual não dominavam as outras duas habilidades – entender e falar – que constituem requisitos para a alfabetização. Tecnicamente, houve retrocesso em relação às práticas jesuítas, que, antes de alfabetizar em português – o que foi realizado de forma seletiva –, tratavam de fazer com que os povos indígenas aprendessem a falar essa língua.

Segundo Pimentel da Silva (2001, p. 18-18), apenas em 1966, através do Decreto Presidencial Nº 58.824, de 14 de julho, são tomadas medidas legais para o uso das línguas indígenas em âmbito escolar. Esse Decreto promulgou e prescreveu a execução e o cumprimento integral dos princípios da Convenção 107 sobre a "*Proteção a Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes*", adotada em Genebra, em 1957, cujos artigos concernentes à educação são transcritos abaixo:

CONVENÇÃO 107
Convenção sôbre a Proteção a Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes

[...]

PARTE VI - EDUCAÇÃO E MEIOS DE INFORMAÇÃO

Artigo 21

Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações interessadas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

Artigo 22

1. **Os programas de educação destinados às populações interessadas serão adaptados, no que respeita aos métodos e às técnicas ao grau de integração social, econômica ou cultural dessas populações na comunidade nacional**.
2. A elaboração de tais programas deverá ser normalmente precedida de estudos etnológicos.

Artigo 23

1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.
2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.
3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular.

Artigo 24

O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional.

[...]

Artigo 26

[...]
2. Se necessário, serão utilizadas para esse fim traduções escritas e informações largamente definidas nas línguas dessas populações (BRASIL, 1966, destaques meus).

Mesmo significando relativo avanço no que se refere à valorização e ao uso das línguas indígenas, percebe-se, como destacado acima, que mesmo em âmbito internacional as disposições sobre a educação escolar direcionada a populações indígenas visam, como fim último, à integração dessas populações à sociedade não-indígena, entendida, como sempre, como a "sociedade nacional". No Brasil, o decreto que promulga a *Convenção 107* se coaduna com os interesses integracionistas estatais e realça a importância da língua portuguesa nestes processos.

É a partir da década de 1970, contudo, com a criação da FUNAI, que se fazem perceber mudanças mais efetivas referentes às políticas linguísticas no modelo educativo direcionado aos povos indígenas brasileiros, se comparadas ao período de atuação do SPI. Como apresentado anteriormente, o órgão indigenista nacional elege oficialmente o ensino bilíngue como forma de "respeitar os valores culturais e linguísticos indígenas" e, para essa tarefa, oficializa convênio com o *Summer Institute of Linguistics*, entidade missionária cristã americana que já realizava atividades no Brasil desde pelo menos a década de 1950.

Paradoxalmente, no entanto, se a adoção de um modelo de ensino bilíngue destinado às escolas indígenas se apresentou discursivamente como uma forma de respeito aos valores socioculturais e linguísticos indígenas, em nenhum momento fez-se oculto o objetivo maior de assimilação e integração desses povos à sociedade nacional através da educação escolar e do uso das línguas indígenas apenas como forma de impor o uso exclusivo da língua portuguesa. Esse objetivo fica já explícito nos atos baixados e publicados na Portaria nº 75/N de 06/07/1972, como se pode ler abaixo:

> APROVA NORMAS PARA EDUCAÇÃO DOS GRUPOS INDÍGENAS – PORTARIA DE Nº 75/N DE 06/07/72
>
> considerando que os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural;
>
> considerando a necessidade de se estimular o desenvolvimento das capacidades dos grupos indígenas de modo que sua própria cultura não desapareça;
>
> **considerando a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração**;
>
> **considerando a necessidade de regulamentar a grafia das publicações em língua indígena que deve constituir-se num elemento de transição à língua nacional**; [...]
>
> RESOLVE:

> 1. **A educação dos grupos indígenas com problemas de barreira linguística será sempre bilíngue**;
> 2. Será empregada a língua nacional no desenvolvimento dos programas educacionais dirigidos aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das **línguas nativas, como estruturação suplementar;**
> 3. A grafia das línguas indígenas, para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português; [...] (BRASIL, 1972 apud FORTUNE & FORTUNE, 1986, p. 221, destaques meus).

Como se observa nas considerações e resoluções da Portaria supracitadas, a implantação e a implementação do ensino bilíngue entre os grupos indígenas teve como grande objetivo a integração desses povos à sociedade nacional através do uso transitório das línguas indígenas como forma de resolver os "problemas de barreira linguística" dos grupos monolíngues em língua indígena, a fim de que, gradualmente, se alcançasse a ampla difusão da língua portuguesa entre esses grupos, condição inequívoca para sua integração. Destacam-se, neste contexto, a consideração do monolinguismo em língua indígena como um problema a ser superado, ou seja, seu caráter deficitário, por isso o uso transitório das línguas indígenas no início do ensino bilíngue, e a busca pela aproximação entre os sistemas ortográficos das línguas indígenas e da língua portuguesa, como estratégias contundentes da política linguística então instaurada.

Essas estratégias são explicitadas, a título de exemplo, em relatórios elaborados por membros do SIL, onde se estabelece normas para a elaboração da ortografia das línguas indígenas:

> Baseada nos estudos linguísticos e sócio-culturais, a ortografia elaborada para cada língua indígena incluiria, entre outros, o seguinte:
> a) Um símbolo para cada som significativo (fonema) da língua. Naturalmente, os símbolos escolhidos devem corresponder, quando possível, aos símbolos utilizados para escrever a língua nacional – facilitando, portanto, a transição para a leitura e escrita desta última. O uso de dígrafos, como "nh" em português, é aconselhável, Às vezes, para um som que na língua indígena é equivalente ao mesmo. [...]
> c) Correspondência dos símbolos de pontuação (ponto de interrogação, vírgula, etc.) tanto quanto possível, entre a língua em questão e a língua nacional [...] (FORTUNE & FORTUNE, 1986, p.3).

E sobre o papel das línguas indígenas na educação escolar:

> A língua indígena atua como uma ponte, ajudando essas pessoas a aprenderem a língua nacional a fim de se relacionarem melhor com os falantes da mesma, e de participarem ativamente na vida nacional [...] (op. cit., p. 8).

A posterior promulgação do Estatuto do Índio (Lei 6001/73), de 1973, reforçou a adoção do ensino bilíngue para as escolas indígenas, tornando obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas de todo território nacional, conforme se lê no Título V, *Da Educação, Cultura e Saúde*:

> TÍTULO V
> Da Educação, Cultura e Saúde
> Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.
> Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.
> Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
> Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

Como se lê nos dispositivos oficiais supracitados, especialmente a partir da atuação da FUNAI, buscou-se desenvolver um modelo educativo que 'utilizasse' as línguas indígenas, através do ensino bilíngue. Considerando esta conjuntura, faz-se importante situar e precisar o conceito de *educação bilíngue* no contexto sociopolítico mais amplo das políticas linguísticas implementadas pelo Estado brasileiro à época, através do órgão indigenista oficial, uma vez que, conforme adverte Baker (1996, 2006), o termo possui múltiplos significados, modelos e resultados e não pode ser compreendido de maneira inequívoca ou auto-explicativa. Para o autor,

> [e]ducação bilíngue é '**um rótulo simples para um fenômeno complexo**'. Já de início é necessária uma distinção entre a educação que usa e promove as duas línguas e a educação para crianças de grupos linguísticos minoritários. Esta é uma diferença entre uma sala de aula em que a instrução formal é favorecer o bilinguismo e uma sala de aula em que crianças bilíngues estão presentes, mas o bilinguismo não é promovido no currículo. O termo guarda-chuva, educação bilíngue, tem sido usado para se referir a ambas as situações tornando-o ambíguo e impreciso (BAKER, 1996, p. 192, tradução minha).[20]

Se observados os contextos socioculturais nos quais, geralmente, emergem programas de educação bilíngue, percebe-se que, na maior parte dos casos, eles surgem em sociedades multilíngues nas quais as línguas, e os grupos de falantes, são classificados hierarquicamente, com base em parâmetros sociopolíticos e econômicos. Essa hierarquização sociolinguística e cultural é, quase sempre, consequência de processos prévios de colonização e envolvem sempre relações de poder. Dessa forma, de acordo com Lo Bianco (2008, p. 35, tradução minha) [21],

> [a]s ecologias linguísticas nas quais a maioria dos programas de educação bilíngue ocorre envolvem relações entre grupos minoritários e majoritários. As minorias podem ser falantes de línguas ou variedades linguísticas regionais, imigrantes ou indígenas (autóctones), em contraste com os grupos majoritários que falam e se identificam com as línguas socialmente dominantes ou oficializadas.

São também as relações de poder entre os grupos linguísticos que definem os interesses e objetivos das políticas linguísticas subjacentes aos programas de educação bilíngue. Ruíz (1984 apud FIELD, 2008, p. 78, tradução minha) identifica, de maneira geral, três orientações ideológicas diante das línguas minorizadas sócio-politicamente, com consequências diretas nas políticas de educação bilíngue:

---

[20] No original: "Bilingual education is '**a simple label for a complex phenomenon**'. At the outset, a distinction is needed between education that uses and promotes two languages and education for language minority children. This is a difference between a classroom where formal instruction is to foster bilingualism and a classroom where bilingual children are present, but bilingualism is not fostered in the curriculum. The umbrella term, bilingual education, has been used to refer to both situations leaving the term ambiguous and imprecise" (BAKER, 1996, p. 192).

[21] No original: "The language ecologies in which most bilingual education occurs involve relations between minority and majority groups. The minorities can be speakers of regional, immigrant or indigenous (autochthonous) languages, contrasted with majorities speaking and identifying with socially dominant or officially designated languages" (LO BIANCO, 2008, p. 35).

> (1) a orientação da língua-como-problema subjacente aos programas bilíngues de transição para populações falantes de línguas minoritárias; (2) a orientação da língua-como-direito subjacente a programas bilíngues de manutenção para populações falantes de línguas minoritárias e (3) a orientação da língua-como-recurso subjacente aos programas bilíngues de enriquecimento para populações falantes de línguas minoritárias e majoritárias. [22]

Conforme o autor (loc. cit.), estas orientações ideológicas diante das línguas usadas em sociedades multilíngues refletem as relações de poder entre os planificadores das línguas e as populações alvo.

Também segundo Baker (loc. cit.), uma distinção entre os tipos de educação bilíngue pode ser feita a partir do exame de seus objetivos mais amplos. A partir desta distinção, pode-se, normalmente, diferenciar modelos de *educação bilíngue de manutenção* e *educação bilíngue de transição*, assim definidas:

> A educação bilíngue de transição tem como objetivo que a criança mude de sua língua do lar, minoritária, para a língua dominante, majoritária. A **assimilação** social e cultural pela língua majoritária é o objetivo subjacente. A educação bilíngue de **manutenção** busca promover o uso da língua minoritária na criança, fortalecendo seu senso de identidade cultural e afirmando os direitos de um grupo étnico minoritário em uma nação. [...] O objetivo da educação bilíngue de transição é **assimilacionista** [...] Aos estudantes de língua minoritária é permitido o uso de sua língua do lar, e frequentemente são ensinados através dessa língua, até que sejam considerados proficientes o suficiente na língua majoritária para que atuem na educação dominante. [...] O objetivo é ampliar o uso da língua majoritária na sala de aula, ao passo que, proporcionalmente, diminui-se o uso da língua do lar na sala de aula (BAKER, 1996, p. 192, 198-199, destaques do autor, tradução minha).[23]

---

[22] No original: "[…] three ideological orientations toward minority languages in society: (1) the language-as-problem orientation underlying transitional bilingual programs for language minority populations; (2) the language-as-right orientation underlying maintenance bilingual programs for language minority populations and (3) the language-as-resource orientation underlying enrichment bilingual programs for language minority and language majority populations. These ideological orientations toward the languages used in the multilingual society reflect power relations between the language planners and the target populations" (RUÍZ apud FIELD, 2008, p. 78).

[23] No original: "Transitional bilingual education aims to shift the child from the home, minority language to the dominant, majority language. Social and cultural **assimilation** into the language majority is the underlying aim. **Maintenance** bilingual education attempts to foster the minority language in the child, strengthening the child's sense of cultural identity and affirming the rights of an ethnic minority group in a nation. […] The aim of transitional bilingual education is **assimilationist**. […] Language minority students are temporarily allowed to use their home language, and they are often being taught through their home language, until they are thought to be proficient enough in the majority language to cope in mainstream education. […] The aim is to increase use of the majority language in the classroom while

A partir das definições acima, pode-se compreender que o conceito de educação bilíngue pode englobar modelos educacionais que implementem políticas linguísticas de valorização e manutenção de línguas minoritárias, cujo resultado esperado é o bilinguismo, ou modelos que visem a usá-las apenas como um meio de transição para o uso exclusivo da língua majoritária de uma sociedade. Os objetivos subjacentes a cada uma dessas possibilidades, como já mencionado, só podem ser melhor elucidados se se tomam como parâmetros aspectos socioculturais, políticos e econômicos mais amplos das sociedades em que são promovidos, pois conforme salienta Baker (2006, p. 775), "[n]ão há uma compreensão profunda do que seja a educação bilíngue a não ser através da compreensão das políticas por trás dessa educação", uma vez que "a história e a política de uma nação modela sua abordagem das línguas e da educação bilíngue".

No caso do Brasil, especialmente no que se refere aos povos indígenas, o maior interesse do Estado era sua integração à "sociedade nacional", condição fundamental para a expansão econômica em direção ao interior do país. Além disso, a situação política brasileira na década de 1970, sob duro regime ditatorial, estava fortemente marcada por ideologias nacionalistas e integracionistas. A FUNAI, inclusive, órgão oficial responsável pela promoção e proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil, durante esse período atuou segundo os interesses estatais, conforme esclarece Santilli (1991):

> Embora projetada pelos intelectuais do CNPI para superar os antigos impasses do SPI, a FUNAI acabou por reproduzi-los. Sua criação foi inserida no plano mais abrangente da ditadura militar (1964-1985), que pretendia reformar a estrutura administrativa do Estado e promover a expansão político-econômica para o interior do País, sobretudo para a região amazônica. As políticas indigenistas foram integralmente subordinadas aos planos de defesa nacional, construção de estradas e hidrelétricas, expansão de fazendas e extração de minérios. Sua atuação foi mantida em plena afinidade com os aparelhos responsáveis por implementar essas políticas: Conselho de Segurança Nacional (CSN), Plano de Integração Nacional (PIN), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). A ação da FUNAI durante a ditadura foi fortemente marcada pela perspectiva assimilacionista. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) aprovado em 1973, e ainda vigente, reafirmou as premissas de integração que permearam a história do SPI. Por um lado, pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Por outro, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico. Para realizar

proportionately decreasing the use of the home language in the classroom" (BAKER, 1996, p. 192, 198-199).

> este projeto, os militares aprofundaram o monopólio tutelar: centralizaram os projetos de assistência, saúde, educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas.

Assim, se se compreende por políticas linguísticas, de maneira geral, todas as decisões, intervenções e/ou planificação referentes às relações entre práticas linguísticas e sociedade(s), e se essas políticas são inseridas em políticas oficiais mais abrangentes, pode-se facilmente perceber como o sistema educativo, que normalmente é pensado e gerido pela mesma elite que elabora e implementa as políticas linguísticas, pode se tornar um dos mais importantes e efetivos meios de intervenção na arena dos usos e práticas linguísticas.

Neste contexto sociopolítico, a adoção de um modelo de ensino bilíngue de transição se justificou pelos interesses integracionistas do Estado, uma vez que o uso da língua portuguesa, objetivo final desse tipo de ensino, facilitaria a assimilação dos povos indígenas pela "sociedade nacional", superando-se, assim, o obstáculo imposto caráter "deficitário" do monolinguismo em línguas indígenas por parte dessas populações. De forma alguma, a política linguística subjacente a esse modelo de educação "bilíngue" visou à valorização e/ou à manutenção das línguas indígenas, como explica Maher (2006, p. 21), em linhas gerais:

> [No modelo assimilacionista de transição], cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem da língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante.

De maneira geral, para operacionalização deste modelo educativo, partia-se do levantamento da situação linguística do grupo indígena, do estudo e descrição de sua língua e da elaboração de uma ortografia que permitisse a alfabetização nessa língua. Especificamente neste ponto a atuação do SIL foi fundamental, dada a experiência de seus membros com a descrição e análise de línguas indígenas na América do Sul, especialmente no Peru, atividade que Menezes de Souza (2007) chama de "domesticação da diferença".

A participação dessa entidade norte-americana na educação escolar indígena no Brasil não logrou, no entanto, a mesma dimensão, conforme explica Barros (1994). Por outro lado, pode-se observar que seus objetivos religiosos foram fortemente implementados, o que evidenciou, mais uma vez, a profícua associação entre Estado e Igreja para a assimilação dos povos e cultura indígenas através da educação escolar. De acordo com Barros,

> a participação dos missionários tem sido na preparação de material didático, no treinamento dos indígenas como professores ou como autores de literatura indígena. Os cursos de "Literatura Indígena" se impuseram como uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes para a tradução bíblica. As primeiras fases desse tipo de curso são estimular o aluno a escrever sobre suas experiências familiares; já as últimas fases são dirigidas para a tradução de temas mais árduos, os textos bíblicos. [...] a proposta de educação na língua indígena na América Latina foi uma posição compartilhada por missionários e indigenistas. Os indigenistas viram no projeto educativo bilíngue o método mais eficiente para o ensino da língua nacional. Para os missionários, a educação bilíngue é parte do processo de conversão, onde a alfabetização na língua indígena é condição da tarefa evangelizadora (BARROS, 1994, p. 29).

Menezes de Souza (2007, p. 149-150) ressalta, como mencionado em seção anterior deste trabalho, a cumplicidade de áreas de conhecimento como a linguística e a antropologia com os projetos de educação-para-evangelização implementados pelo SIL, cujos objetivos se tornam claros nas palavras de Kenneth Pike, importante nome da linguística do século XX e um dos presidentes da entidade americana:

> O missionário deve aprender que um sistema moral, presente em cada cultura, não pode ser rompido sem que se rompa um sistema de controle [...] para preservar as tribos do caos. [...] O Cristianismo, como um sistema moral, deve operar como o fermento, entrando em uma cultura silenciosamente, transformando suas instituições, mudando suas formas para contribuir mais efetivamente com a cultura. [...] Assim como uma pessoa unificada com e transformada por Cristo vive, deve a cultura ser permeada com os frutos do Espírito para mudar, pelo poder de Deus, da crueldade para a bondade e da sujeira para a limpeza (PIKE, 1962 apud MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 149), tradução minha) [24].

Também neste contexto, assim como no período colonial, percebe-se como a associação entre Estado e Igreja foi engendrada para que a educação, agora alegadamente bilíngue, favorecesse aos interesses de cada uma dessas instituições. O uso das línguas indígenas nos programas de educação bilíngue implementados pela FUNAI favoreceria a transição para o uso da língua portuguesa, condição imprescindível para a assimilação das populações indígenas ao projeto integracionista com fins político-econômicos do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que, através do convênio com o SIL, permitiria à entidade religiosa o acesso às populações indígenas e o trabalho de conversão religiosa. Assim, não fazia parte da agenda de interesses de nenhuma das instituições envolvidas a valorização e a manutenção das línguas indígenas.

Partes importantes do projeto desse tipo de educação bilíngue previam, ainda, a elaboração de material de transição para a língua portuguesa e, como mencionado anteriormente, a formação de monitores indígenas bilíngues para a atuação conjunta com professores não-indígenas. Sobre este aspecto, Baker (1996, p. 199), esclarece que, ao passo que o monolinguismo na língua majoritária seja o principal objetivo de programas de educação bilíngue de transição, os professores ou seus assistentes devem ser bilíngues, pois, conforme o autor,

[24] No original: "The missionary must learn that a moral system, present in every culture, can not be smashed without breaking a control system […] to preserve tribes from chaos. […] Christianity, as a moral system, should operate like yeast, entering a culture quietly, transforming its institutions, changing their forms to contribute more effectively to the culture. […] Just as a person unified with and transformed by Christ still lives, so should a culture be infused with the fruits of the Spirit to change by the power of God harshness to kindness, and dirtiness to cleanliness (PIKE, apud MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 149).

> [p]ara o governo e para o administrador escolar, esses professores bilíngues podem se tornar importantes aliados, ou cavalos de Tróia, para o aprendizado da língua majoritária. Um **professor bilíngue** pode se tornar o promotor involuntário da transição de uma língua para outra e da assimilação pela cultura majoritária. Esses professores podem promover a transição da língua do lar para a língua da escola dentro de seu próprio grupo cultural (BAKER, 1996, p. 199, destaques do autor, tradução minha).[25]

De fato, entre as populações indígenas brasileiras, a atuação de monitores bilíngues, aliada ao uso das línguas indígenas, ao menos nas primeiras fases do ensino de transição, foi utilizada como atrativo para a escola e como meio de convencimento da comunidade. Essa estratégia se configurava como uma das bases fundamentais do programa de ensino bilíngue, conforme pode-se verificar em relatório do próprio SIL:

> Os melhores professores para ensinar a ler e escrever nessas línguas são os próprios indígenas, depois de se submeterem ao programa de treinamento acima mencionado [Treinamento de Monitores Bilíngues-Biculturais]. [...] é impossível desenvolver um programa de Educação Bilíngue com professores que não se sintam parte integrante da equipe educacional e da comunidade. Eles precisam compartilhar das aspirações da comunidade e falar a língua da mesma. [...] Para que esses professores fossem selecionados, teriam que ser considerados os seguintes itens: 1) a fluência nas duas línguas, na materna e no português; 2) capacidade de ler e escrever em ambas as línguas; 3) opinião dos caciques das aldeias; 4) liderança na aldeia (sob sua responsabilidade) (FORTUNE & FORTUNE, 1986, p. 8).

Num balanço avaliativo da educação bilíngue promovida pela FUNAI, Pinheiro da Cunha (1990 apud CAPACLA, 1995, p. 91), ele próprio funcionário do órgão, demonstra como as escolas atuavam na prática dentro de um projeto governamental integracionista, ao contrário do que o discurso da instituição fazia supor, ocultando o papel de dominação cultural, escondendo as desigualdades e inculcando a ideologia da superioridade da cultura não-indígena. Conforme informa a leitura da obra de Pinheiro da Cunha por Capacla (1995, p. 96, sic), percebe-se como

[25] No original: "For the government and school administrator, such bilingual teachers may become valuable allies or Trojan horses for the learning of the majority language. A **bilingual teacher** can become the unwitting promoter of transition from one language to another, and assimilation into the majority culture. Such teachers can promote the transition from home to school language from within their own cultural group" (BAKER, 1996, p. 199, destaques no original).

> no funcionamento destas escolas da FUNAI, não foram proporcionadas condições concretas para o ensino bilíngue: houve ausência de pesquisas sócio-linguísticas, de programas de capacitação de professores e falta de integração com instituições científicas; além disso, o uso da língua nativa ficou restrito ao período de alfabetização, o que demonstra que o método funcionava apenas como uma *ponte* para facilitar a integração do índio à sociedade nacional. Acrescente-se a isso a questão de que, através da vinculação da maioria das escolas aos Postos Indígenas, exercia-se o controle do Estado nas atividades escolares, ocorrendo então medidas de controle sobre professores, que chegavam a ser transferidos de Posto ou demitidos quando adotavam uma pedagogia de caráter crítico. [...] O Estado brasileiro atua no sistema escolar indígena com uma política de dominação cultural (embora a escola indígena tenha um caráter secundário dentro de um projeto maior) [...], a atuação do Estado se dá de forma complexa, garantindo ainda o atendimento de certos interesses, reforçado pela participação da opinião pública e pela organização política dos índios e de alguns funcionários da própria FUNAI.

Se analisada a relação do Brasil enquanto unidade política, tenha sido ela colonial, imperial ou republicana, com os povos indígenas sob a perspectiva das relações sociolinguísticas pode-se concluir que a imposição da língua portuguesa, de maneira mais ou menos explícita, sempre fez parte das estratégias mais amplas que visaram à destruição cultural, a assimilação e a subalternização desses povos e de suas línguas. Nesta longa história, a educação escolar atuou sempre como uma aliada do Estado em prol da língua portuguesa, como conclui Pimentel da Silva (2001, p. 23):

> podemos dizer que o indígena brasileiro recebeu educação escolar a partir de 1549, com a primeira escola 'de ler e escrever' em português. Desde essa época até 1972, a educação escolar indígena foi sempre ministrada em língua portuguesa, portanto, monolígue. Na verdade, essa educação foi promovida, ao longo desses anos, à luz dos interesses da sociedade majoritária, mesmo quando foi assegurado o uso da língua indígena na escola, conforme dispõem a Portaria 75N, baixada em 1972, e o Estatuto do Índio, já que, no mais, não houve mudanças. A língua indígena era usada só nas primeiras séries, normalmente num período de três anos. Após esse período, a língua adotada era o português, os professores eram não-indígenas e os conteúdos eram os mesmos das outras escolas da região.

Esta situação permanece inalterada até o surgimento de iniciativas que, originadas no seio dos movimentos indígenas, passaram a valorizar a língua e a cultura indígenas e a propor modelos de educação alternativos, alicerçados nas realidades locais dos povos indígenas brasileiros, iniciativas essas que, posteriormente, viriam a se fortalecer e difundir com a promulgação da Constituição de 1988.

1.2.2. A emergência de novas possibilidades para políticas linguísticas direcionadas à educação escolar indígena no Brasil

Ainda durante os anos 1970, e de maneira mais proeminente nos anos 1980, surgiram diversos projetos de educação escolar indígena, paralelos às diretrizes oficiais nacionais, visando a uma educação escolar mais próxima da realidade sociocultural e linguística das comunidades indígenas brasileiras. Estes projetos surgiram, em grande parte, em virtude do fortalecimento do Movimento Indígena, não só no Brasil como em toda a América Latina, e buscaram impulsionar a demanda por uma educação escolar diferenciada e em consonância com os interesses e direitos sociais, políticos, econômicos e culturais dos povos indígenas. Contando com a participação efetiva de diversos setores da sociedade civil, a origem desses projetos educativos alternativos refletiu a luta mais ampla da sociedade brasileira contra a ditadura, pela redemocratização do país e pela emergência de novos atores sociais na arena política brasileira.

Como um dos projetos pioneiros e exemplares deste novo contexto destaca-se "*Uma experiência de Autoria*", desenvolvido desde os anos 1980 pela Comissão Pró-Índio do Acre com os povos Kaxinawá. Segundo Monte (2000, 11), coordenadora do referido projeto, a CPI-AC

> [p]arte integrante de uma rede de programas educacionais civis para populações indígenas no Brasil dos últimos 20 anos, [...] tem sido reconhecida por seus pares como responsável por formular uma das primeiras propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas rurais e urbanas, que respeita as orientações culturais e linguísticas das sociedades indígenas participantes. Buscou-se firmar, na prática, antes mesmo de estabelecidos novos marcos constitucionais no país, o direito a uma educação bilíngue e intercultural (conceitos já presentes nos ideais da Educação Intercultural e Bilíngue – EIB – em toda a América Latina), agregando também os princípios de sua "especificidade e diferença", de forma a garantir a flexibilidade própria à pluralidade das sociedades indígenas que vivem no Brasil.

Ainda conforme Monte (2003, p. 19-20), a entidade

> protagonizou amplos processos de luta política para a reordenação dos espaços territoriais e das fronteiras culturais que separam e unem as sociedades indígenas e as sociedades nacionais. Para isto, ajudou a inscrever no Estado brasileiro, por meio de um novo conjunto de textos legais, o conceito jurídico de *terras indígenas* e de *educação intercultural e bilíngue*. Assim, se na luta pelos direitos sociais e por novas práticas políticas plurais formulou-se o conceito de Terra Indígena como parte diferenciada do conjunto territorial nacional, a dimensão identitária destes processos resultou em terreno demarcado: a educação intercultural. Considerada um campo de luta entre identidades hegemônicas e identidades subalternizadas, território contestado dentro da educação nacional, a educação intercultural desencadeou uma política cultural e linguística entre as sociedades indígenas na interação com instituições formadoras e de apoio e setores da sociedade brasileira e internacional.

Parte importante do projeto "Uma experiência de autoria" é a capacitação de professores e professoras indígenas para a formulação de prática de currículos interculturais e bilíngues e para a produção cultural de novos materiais didáticos. Segundo Monte (loc. cit.), o conceito de "autoria", que nomeia o projeto, buscou, desde o início do projeto, se agregar ao princípio político da autodeterminação, refletindo uma

> concepção política e pedagógica. Refletia a ideia de serem os jovens professores e seus alunos os novos sujeitos dos processos educacionais e culturais que se desencadeariam a partir da escola, além de produtores e difusores de uma nova estética e literatura indígena a ela relacionada, por meio da elaboração de livros e outros materiais, que se incentivaria desde o primeiro curso de formação de professores.

Neste e em diversos outros projetos alternativos, as línguas indígenas passaram a ser utilizadas, desenvolvidas e valorizadas, tanto na modalidade oral como na escrita, através da elaboração de sistemas de ortografia, desta vez com a participação dos professores e das professoras indígenas, diferentemente da tradição estabelecida, dentre outros atores, pelo SIL, por exemplo.

Ao avaliar a pertinência e os resultados obtidos por esses projetos educativos alternativos e pioneiros no Brasil, Freire (2004, p. 31) conclui que

> algumas escolas indígenas já mostram sinais de relativa eficácia escolar de acordo com os objetivos propostos no projeto político-pedagógico. Crianças lêem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de

> pesquisa, valorizando, sobretudo, os saberes das pessoas mais velhas; nas salas de aula, circula uma expressiva produção de material didático na língua do grupo, muitos manuscritos, com excelente qualidade de caligrafia e de desenhos, elaborados com participação de toda a comunidade, até mesmo de pais e mães; a escola se articula, ainda, estreitamente, com projetos comunitários. [...] O tempo da experiência das escolas-piloto é ainda curto para avaliar se a escola indígena, com esse perfil, pode se gerir, mas existem fortes evidências de que ela começa a se disseminar por outras comunidades.

Muito embora, em termos de difusão em âmbito nacional, estas experiências educativas desenvolvidas por organizações indígenas e pró-indígenas tenham sido localizadas e restritas a poucas comunidades, pode-se constatar, de acordo com Freire (op. cit., p. 26), que

> várias delas tiveram atuações decisivas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, conquistaram aliados de peso e conseguiram que a Constituição promulgada em 1988 reconhecesse, em um capítulo denominado "Dos índios", "a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" (artigo 231).

Como mencionado, a promulgação da Constituição brasileira em 1988 significou grande avanço em termos de reconhecimento por parte do Estado da diversidade sociocultural e linguística brasileira, abrindo terreno para novas possibilidades em termos de políticas linguísticas direcionadas aos povos indígenas, especialmente, através da educação escolar, reconhecimento este que, até então, não figurava em nenhum outro documento de magnitude constitucional, como analisa enfaticamente Rodrigues (1988, p. 105-107):

> A tradução dessa orientação [de hegemonia lusa ou luso-descendente] nas cartas constitucionais tem-se dado essencialmente por omissão da existência de outras etnias regidas por outras normas sociais, omissão (nas primeiras cartas) da existência de diversas crenças religiosas, e omissão (em todas as cartas) da existência de outras línguas que não a língua portuguesa. Quanto à situação linguística do Brasil, todas as sucessivas constituições têm pressupostos, portanto, que este é um país monolíngue no qual se fala apenas a língua portuguesa. Isto é válido também para a Constituição de 1967, atualmente em vigor. Nenhuma referência nela é feita às cerca de duzentas línguas hoje faladas no País e nenhuma consideração aos direitos das comunidades que as falam tradicionalmente. Só em duas passagens da Constituição em vigor trata-se de

> língua: ambas se referem à língua portuguesa e ambas são fortemente discriminatórias com respeito às demais línguas brasileiras.

Ao assegurar aos povos indígenas, no capítulo intitulado "*Da Educação*", a utilização, no Ensino Fundamental, de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, a Constituição de 1988 assume, depois de cinco séculos, o caráter pluricultural e multilíngue do Brasil e renuncia, ao menos em discurso, as políticas assimilatórias e integracionistas, que visaram, com diversos propósitos, à eliminação de diferenças culturais e sociolinguísticas.

Diversos dispositivos legais foram elaborados posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988 para maiores definições e detalhamentos dos direitos indígenas, destacando-se, como abordado de maneira mais geral na seção anterior deste trabalho, o *Decreto Presidencial*, de 1991, que retirou da FUNAI a responsabilidade pela educação escolar indígena; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional*, de 1996; e o *Plano Nacional de Educação*, de 2001. Esses documentos, segundo Freire (2004, p. 26-27), "redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada".

Além desses dispositivos, destacam-se, ainda, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), de 1998, elaborado no bojo da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1995 e 1998; e os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, elaborado entre 1999 e 2001 e publicado em 2002. Estes dispositivos apresentam maior aprofundamento no que se refere à formação de professores e professoras indígenas e à elaboração do currículo bilíngue intercultural para as escolas indígenas, ações para as quais torna-se imprescindível a reflexão sobre as relações entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, razão pela qual serão aqui abordados mais detalhadamente.

Segundo Matos e Monte (2006, p. 73), na preparação do RCNEI, o Ministério da Educação constituiu uma equipe multidisciplinar de educadores, vinculados a ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e a formação de professores e professoras indígenas, de organizações não-governamentais e universidades brasileiras, além de um

grupo de professores e professoras indígenas, participação esta imprescindível para a elaboração de um documento em consonância com os reais interessados. Segundo os autores,

> o documento RCNEI se apresentou como um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil. Em primeiro lugar, porque seu processo de produção implicou, durante quase dois anos, em um profundo e amplo debate a respeito do tema com a busca difícil, mas necessária, pela criação de um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação entre sociedades indígenas. Centenas de professores indígenas puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para seu formato final (MATOS & MONTE, 2006, p. 74).

No que se refere, especificamente, às práticas linguísticas, o documento, ao estabelecer os fundamentos gerais da educação escolar indígena, propõe como uma de suas principais características o bilinguismo/multilinguismo, considerando-se a relação contemporânea dos povos indígenas com a sociedade não-indígena e a necessidade de políticas de manutenção e valorização das línguas indígenas,

> [p]porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, contituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p. 25).

Para que essa dimensão bilíngue/multilíngue das escolas indígenas seja implementada, o RCNEI esclarece que não é suficiente que as línguas maternas sejam usadas apenas como meio de transmissão de conteúdos, i.e. não-indígenas, pois "é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena" (op. cit., p. 33).

Esta mudança de orientação se torna importante no contexto da educação escolar indígena, pois representa, também, uma mudança na concepção de *ensino bilíngue*,

diferenciando-o do *ensino de línguas*. O ensino bilíngue, a partir desta nova orientação, busca abandonar o caráter transitório e subtrativo no que se refere às línguas indígenas ao pressupor o *bilinguismo aditivo*, situação na qual uma outra língua é aprendida em adição à língua materna, que continua a ser desenvolvida e valorizada, e o resultado esperado é a ampliação do repertório linguístico dos aprendizes (SKUTNABB-KANGAS & McCARTY, 2008, p. 4; BAKER, 1996, p. 18).

Ao propor que o uso das línguas indígenas, no contexto da educação escolar, não se restrinja apenas a um meio de transmissão de conhecimentos não-indígenas, mas que sirva como meio de elaboração, organização e transmissão de conhecimentos indígenas próprios, o RCNEI reconhece e assume também a importância da intrínseca relação entre língua, cultura e sistemas de conhecimento próprios para a escola indígena e, consequentemente, amplia a função instrumental das línguas no contexto escolar, o que, por sua vez, pressupõe a distinção entre ensino de línguas e ensino bilíngue, assim definidos por Pimentel da Silva (2008, p. 111-112):

> Ensino de línguas, pelo menos como é tratado na escola, independentemente da concepção que o fundamenta, refere-se às línguas que, na melhor das hipóteses, consideram suas riquezas, suas especificidades, sua pluralidade, seus contextos de produção. Tem por objetivo ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos etc. Já educação bilíngue é um projeto mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciência, arte, cosmologia, visão de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas. A educação bilíngue, portanto, não se limita apenas ao ensino de duas línguas. Ultrapassa essa fronteira também na medida em que reconhece não só o valor intrínseco das línguas, mas se propõe a construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação entre povos distintos e a trabalhar os conflitos, possibilitando a dissolução da subalternidade.

A assunção do bilinguismo/multilinguismo aditivo se dá, como visto, pelo reconhecimento das relações historicamente estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena, bem como por suas consequências sociolinguísticas, concebidas, desta vez, a partir de uma perspectiva intercultural, que busca

> reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 1998, p. 24).

A concepção intercultural assumida pelo RCNEI para a educação escolar indígena, uma das principais consequências do reconhecimento da pluralidade cultural e linguística brasileira pela Constituição de 1988, abre campo, assim, para a adoção e implementação de um sistema de ensino que seja não só bilíngue, mas também intercultural, concepção a ser abordada de maneira mais detalhada no capítulo seguinte, no âmbito da proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Na parte específica sobre as "Línguas" no currículo das escolas indígenas, o RCNEI destaca a complexidade linguística do Brasil, ressaltando, dentre as inúmeras línguas de imigrantes e de origem africana, as 180 línguas indígenas ainda em uso no país (MEC, 1998, p. 15), reconhecendo, ainda, a variabilidades dessas línguas, condicionadas por fatores socioculturais e geográficos (op. cit., p. 116).

Dada a complexa diversidade sociolinguística que caracteriza as comunidades indígenas brasileiras, o documento destaca a ocorrência de diferentes situações e graus de bilinguismo, tanto em nível social como individual, que devem ser consideradas e abordadas pela escola indígena:

> As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilinguismo. [...] É, frequentemente, muito complexa e heterogênea, portanto, a situação sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas, como também muito heterogêneo pode ser o repertório verbal de cada um de seus membros. [...] Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas) (MEC, 1998, p. 116).

As principais causas e motivos, históricos e contemporâneos, pelos quais as línguas indígenas, sofreram e sofrem bruscos processos de deslocamento e extinção, dentre eles a própria educação escolar indígena, são abordados (op. cit., p. 117-119) e assume-se, no referencial curricular, a escola como um importante *locus* de manutenção e revitalização dessas línguas (op.cit., p. 119), através da sua adoção efetiva e ativa no contexto escolar, com o objetivo maior de atribuir-lhes o status de língua plena e colocá-las "pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira" (op. cit., p. 118). Condição necessária para esse novo status é, segundo o RCNEI, a utilização das línguas indígenas como línguas de instrução, tanto em sua modalidade oral como através da escrita (op. cit., p. 119), buscando-se, neste último caso, condições para a criação e desenvolvimento das funções sociais da escrita nessas línguas (op. cit., p. 120).

De maneira geral, conforme o documento, a inclusão das línguas indígenas no currículo escolar deve cumprir com os seguintes objetivos:

> possibilitar que os alunos indígenas usufruam dos direitos lingüísticos que lhes são assegurados, como cidadãos brasileiros, pela Constituição; atribuir prestígio às línguas indígenas, o que contribui para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas lingüísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade lingüística do país; favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito (MEC, 1998. p. 120-121).

Quanto ao lugar da língua portuguesa no currículo das escolas indígenas, percebe-se nas propostas apresentadas no RCNEI uma mudança de foco e de objetivos, uma vez que essa língua passa a ser concebida não mais como condição necessária para integração ou assimilação dos povos indígenas à sociedade não-indígena, mas como uma necessidade para o estabelecimento de relações mais igualitárias, ou menos assimétricas, como a sociedade envolvente, considerando-se, especialmente, os fatores socioeconômicos e políticos emergentes nas relações interculturais nas quais se inserem atualmente a maior parte dos povos indígenas brasileiros. De acordo com o documento,

> a língua portuguesa pode ser [e de fato é!], para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem conhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (MEC, 1998, p. 123, acréscimo meu).

A partir destes novos objetivos para o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas, o RCNEI a concebe, de maneira geral, como uma *língua franca*, cujo principal objetivo é o de "superar barreiras de compreensão" nos contextos bi/multilíngues nos quais atuam as comunidades indígenas atualmente (op. cit., p. 117, 122). Sobre este ponto, especificamente, faz-se importante ressaltar que, muito embora se perceba nitidamente mudanças nos rumos das proposições quanto aos conflitos linguísticos, certas "memórias discursivas" permanecem inalteradas, como no caso, a noção de "barreiras de compreensão" atribuídas exclusivamente aos povos indígenas em sua relação com a sociedade não-indígena brasileira e suas instituições. Como já abordado, se levada a cabo, esta ideia compartilha os mesmos fundamentos da ideologia colonial, que se perpetuou ao londo dos século, segundo a qual, dado o caráter linguístico deficitário, cabe aos/as indígenas, e somente a eles e elas o aprendizado da língua do outro, no caso, inevitalmente a língua historicamente hegemônica, sob pena de, caso não a aprendam, continuem marginalizados/as sócio, política e economicamente.

A concepção da língua portuguesa como uma língua franca no RCNEI parte do pressuposto segundo o qual a maioria das comunidades indígenas a utiliza como segunda língua, porém, consideram-se, também, os diferentes contextos sociais nos quais a língua portuguesa pode ser a primeira língua, ou mesmo a única língua, de muitas outras comunidades:

> A realidade sociolingüística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O **português como segunda língua** deve ser, então, introduzido no currículo. Há casos, por outro lado, em que os alunos, embora falando apenas português, entendem a língua tradicional de seu povo, porque convivem com pessoas mais velhas que ainda a falam. Nesses casos, **o português como primeira língua** será a língua de instrução e disciplina curricular, mas é fundamental que se

> procure, dentro das possibilidades, criar condições para a retomada da língua indígena. Uma outra situação possível, embora muito mais rara, é aquela em que o português é a única língua usada na aldeia: é exclusivamente através da língua portuguesa que alguns povos indígenas elaboram e expressam hoje suas crenças religiosas específicas, sua cosmologia própria e seu modo de ser diferenciado. É importantíssimo entender que mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena (MEC, 1998, p. 123, destaque no original).

Para implementar esta forma de conceber a língua portuguesa, cabe à escola indígena ampliar as formas de expressão e compreensão dessa língua, ou seja, a competência comunicativa dos alunos e alunas em língua portuguesa, em suas modalidades orais e escritas, a partir da abordagem de gêneros textuais mais recorrentes nas relações com a sociedade não indígena.

Em síntese, o documento apresenta os seguintes objetivos gerais para a "área de línguas" nos currículos das escolas indígenas:

> O aluno indígena deve se tornar capaz de: Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos. Reconhecer e valorizar a diversidade lingüística existente no país. Usar a(s) língua(s) do seu repertório lingüístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos. Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s) (MEC, 1998, p. 130).

E, para o que concerne, especificamente, à formação de professores e professoras indígenas:

> [O]s cursos de formação de professores indígenas devem ter como objetivo criar condições para que eles se tornem capazes de: Fazer pesquisas de natureza sociolingüística (qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc.) de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo. Fazer pesquisas de natureza lingüística, assessorados por especialistas (levantamento, seleção e registro de textos indígenas que possam ser incluídos em materiais didáticos; elaboração de gramáticas e dicionários em línguas indígenas, assim como uma abordagem dos mecanismos de criação de neologismos nessas línguas). Realizar trabalhos de tradução de textos, quando for o caso, do português para a língua indígena ou vice-versa, com vistas à elaboração de materiais

> didáticos. Identificar e comparar, de forma crítica, modos tipicamente indígenas e não-indígenas de ensinar e de aprender línguas (MEC, 1998, p. 152).

Ainda em referência específica à política de formação de professores e professoras indígenas, o Ministério da Educação publicou, em 2002, os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (RFPI), documento no qual buscou-se identificar "pontos comuns nas diferentes experiências de formação e titulação de professores indígenas no Brasil" (MEC, 2002, p. 5). O principal objetivo dos RFPI é, assim,

> sistematizar ideias consensuais e práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país. Espera-se que estes referenciais possam contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas existentes nas terras indígenas, bem como às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nessas escolas (loc. cit.).

O documento se propõe, assim, como um subsídio para a discussão e implantação de programas de formação inicial de professores e professoras indígenas, que visam sua habilitação para o exercício do magistério intercultural especialmente em nível médio (op. cit., p. 9), reconhecendo que

> a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (op. cit., p. 10).

Ao abordar “o lugar das línguas na organização curricular” dos programas de formação, os RFPI apresentam, já de início, a preocupação com o uso quase exclusivo da língua portuguesa nesses programas e com a consequente marginalização das línguas indígenas, sejam como objeto de estudo, seja como língua veicular nas situações de comunicação oral e escrita, reconhecendo que

> [r]aramente são faladas na comunicação formal entre professores indígenas e entre estes e seus formadores, estando muitas vezes restrita à comunicação informal entre professores indígenas quando falantes da mesma língua. Por outro lado, a língua portuguesa é usada, preferencialmente, para a comunicação entre os professores indígenas (no caso dos contextos multilíngües em que professores de povos diversos participam dos cursos) e entre esses professores e seus assessores e formadores. É, normalmente, em língua portuguesa que são transmitidos e construídos a maioria dos conhecimentos implicados nos conteúdos curriculares dos cursos de formação existentes no país. O português, nesses casos, é, em sua maioria, a segunda língua dos alunos e a primeira língua do formador. Assim, se para o exercício da alteridade e da identidade é enriquecedora a convivência de diferentes sociedades, culturas e línguas indígenas em um mesmo programa de formação (realidade educacional comum no país), tem implicado arriscadas situações sociolingüísticas relativas ao uso e à valorização insuficientes das línguas indígenas ante o português. Ao longo do desenvolvimento dos cursos e no cotidiano das relações sociais e comunicativas interétnicas, pode-se reforçar a tendência já conhecida de enfraquecimento das línguas indígenas e de concomitante fortalecimento da língua portuguesa, tendo como palco os processos escolares de formação. Ou seja, conceitualiza-se e objetiva-se a educação bilíngüe ou multilíngüe, mas no desenho curricular e na sua prática se obedece a uma proposta em que a língua indígena está restrita a estudos esporádicos em períodos condensados numa só disciplina, ocupando uma fração insuficiente da carga horária total, com pouca produção de conhecimentos nas demais áreas de estudo para suprir as necessidades da formação do professor e da escola (BRASIL, 2002, p. 49).

Para o enfrentamento desta situação paradoxal, os RFPI propõem que seja dada atenção especial às línguas indígenas na organização curricular dos cursos como um todo, articulando-as com as demais áreas de conhecimento e de estudos, fomentando seu uso como meio de comunicação oral e escrita nas diferentes atividades curriculares e áreas temáticas do currículo, bem como tornando-as objeto de estudo e pesquisa na área específica de línguas.

No que se refere à língua portuguesa, o documento, bem menos específico que o RCNEI, propõe apenas que seu ensino considere não só o contexto sociolinguístico dos professores e professoras indígenas em formação, como também aborde “os tipos de

texto que circulam em determinadas esferas sociais com as quais os membros das sociedades indígenas entram em contato e se relacionam: comércio, prefeituras, órgãos estaduais e federais", pois "a apropriação desses gêneros é uma questão de sobrevivência, de acesso e de participação no momento histórico e político da sua região e do país" (MEC, 2002, p. 51). O objetivo geral das políticas linguísticas dos cursos de formação, segundo os referenciais, deve, assim, ser o de permitir o fortalecimento das línguas e das culturas indígenas e a contribuição para a melhoria das práticas comunicativas e sociais reais dos professores e professoras indígenas (loc. cit.).

Muito embora não haja, por parte do Ministério da Educação, referenciais ou parâmetros específicos à formação superior de professores e professoras indígenas, nos moldes dos abordados acima, pode-se, a partir da leitura de uma publicação de caráter "informativo e formativo" (HENRIQUES et al., 2007), inferir que a proposta de política linguística seja a mesma dos RCNEI e RFPI, ao menos no que se refere ao papel das línguas indígenas nos objetivos mais amplos da formação superior indígena. Lê-se, assim, no referido documento, apenas que o objetivo geral das Licenciaturas Indígenas é "promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação intercultural" (HENRIQUES et al., 2007, p. 37).

À guisa de conclusão do capítulo, destaca-se, assim, a mudança de orientação nas políticas educativas direcionadas aos povos indígenas brasileiros que, especialmente à partir do final da década de 1980, passaram a reconhecer a pluralidade cultural e linguística brasileiras, buscando fomentar a ressignificação da educação escolar através da proposta do bilinguismo intercultural. Diversos dispositivos legais, sendo o mais importante deles a Constituição Federal de 1988, passaram a assegurar o direito dos povos indígenas a uma educação coerente com seus interesses sociais, políticos e culturais, possibilitando, assim, o engajamento das práticas escolares na luta, inicial e ainda muito longa, pela autonomia plena. Neste cenário, a formação adequada e específica de professores e professoras indígenas em nível superior surge como uma nova e importante demanda que, em anos recentes, vem sendo desenvolvida em diversas regiões do país.

A inexistência de referenciais oficiais para a educação superior indígena, seja no que se refere à política linguística, conforme destacado acima, seja no que diz respeito à

sua implementação de forma geral, reflete a necessidade de que as propostas para formação superior indígena sejam elaboradas localmente, de acordo com a realidade sociocultural e os interesses específicos dos grupos envolvidos. Neste sentido, o compromisso das instituições que se propõem a desenvolver tais projetos toma grandes e importantes dimensões, pois estas passam a ser as principais, senão as únicas, responsáveis pela elaboração de propostas político-pedagógicas, bem como pelo seu desenvolvimento adequado junto às comunidades representadas pelos professores e professoras indígenas em formação.

Neste contexto, no que se segue, são apresentados os principais fundamentos do projeto político-pedagógico da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (Capítulo 2), com especial ênfase no trabalho com a língua portuguesa (Capítulo 3), no que se refere à elaboração de uma proposta de ensino coerente com os interesses indígenas e com os objetivos mais amplos do curso, desde a própria concepção dessa língua, até a elaboração curricular (Capítulo 4), considerando a participação e as vozes dos professores e professoras indígenas, atualmente, acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG.

2 – Fundamentos e concepções da Licenciatura Intercultural da UFG

2.1. A proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da UFG

"A universidade para mim é o reconhecimento da nossa capacidade, da nossa autonomia e das nossas diferenças culturais e linguísticas, onde ganhamos novos espaços."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé, acadêmico da Licenciatura Intercultural da UFG

O curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas da Universidade Federal de Goiás foi criado por meio da Resolução n. 0011/2006/CONSUNI e iniciou-se em 16 de janeiro de 2007, conforme Pimentel da Silva (2009a, p. 76), "em atendimento a um pedido das lideranças indígenas da região Araguaia-Tocantins feito à UFG". Segundo a autora, esta demanda junto à Universidade Federal de Goiás ocorreu, principalmente, porque "essas lideranças consideraram o envolvimento da universidade com suas comunidades, tanto no que se refere às pesquisas desenvolvidas, quanto às atividades de extensão e assessoria aos programas de educação escolar indígena" (PIMENTEL DA SILVA, loc. cit.), parceria já destacada no capítulo anterior.

A Licenciatura Intercultural da UFG, que funciona regularmente desde seu início, inclui, atualmente, mais de 200 acadêmicos e acadêmicas, ingressos através de exames vestibulares anuais, pertencentes aos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Esses acadêmicos e acadêmicas vivem em diversas aldeias, em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão e apresentam situações sociolinguísticas e culturais bastante diversificadas. A inclusão de

professores e professoras indígenas de diferentes povos em um mesmo projeto "justifica-se pelo fato de esses povos apresentarem, de modo geral, uma história de contato bem semelhante com a sociedade não-indígena e por enfrentarem no cotidiano, praticamente, os mesmos conflitos" (PIMENTEL DA SILVA, loc. cit.).

Conforme se lê no Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural da UFG (2006, p. 3; doravante PPP-LI), a construção coletiva de sua proposta, que fundamenta todo o funcionamento do curso, teve como base principal as necessidades e os projetos dos povos indígenas, assim como as propostas educacionais em andamento em suas comunidades. Para isso, contou com a participação de professores, professoras e lideranças indígenas das comunidades às quais o curso se destina, através de reuniões e seminários, em suas aldeias e em Goiânia, cidade sede da UFG, a fim de que esses professores e professoras, bem como as principais lideranças de suas comunidades, estabelecessem e apresentassem suas demandas, interesses e expectativas em relação ao curso, o que, conforme poderá ser visto adiante, fundamenta toda a proposta político-pedagógica de Licenciatura Intercultural, assim como o trabalho com a língua portuguesa no âmbito do referido curso.

Assim, na elaboração do PPP-LI, conforme esclarece Pimentel da Silva (2009a, p. 77),

> [l]evaram-se em conta tanto os contextos culturais, linguísticos, políticos e econômicos, quanto os relacionamentos cotidianos dessas sociedades [indígenas] com a não-indígena; foram considerados também os projetos políticos-pedagógicos das escolas indígenas, as políticas linguísticas adotadas nas aldeias e os programas alternativos de desenvolvimento econômico em andamento nas comunidades e, ainda os projetos de futuro desses povos. Priorizaram-se, ainda, as reivindicações das comunidades no que diz respeito à implantação de programas de valorização da cultura como alternativa para o desenvolvimento de projetos econômicos nos quais os jovens possam ser envolvidos.

Considerando-se essas bases, Pimentel da Silva (op. cit., p. 76) destaca que o principal intuito do curso de Licenciatura Intercultural da UFG, além de promover a formação e titulação adequada aos professores e professoras indígenas para o desenvolvimento pleno da atividade docente até as séries finais do Ensino Médio, é "possibilitar o encontro/confronto dialógico entre saberes da academia e das comunidades indígenas e a construção cotidiana de uma proposta metodológica

intercultural e transdisciplinar" sustentada nos eixos do curso, através da integração de processos de ensino, pesquisa e extensão.

Os referidos eixos norteadores do curso da Licenciatura Intercultural são a **Diversidade** e a **Sustentabilidade**, importantes referências para o desenvolvimento de todo o trabalho no curso e, também, para o trabalho com a língua portuguesa. De acordo com o PPP-LI, esses eixos são "definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos" (PPP-LI, 2006, p. 11).

Os princípios pedagógicos da Licenciatura Intercultural são a **Transdisciplinaridade** e a **Interculturalidade**, compreendidos, segundo a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e o professor Leandro Mendes Rocha, principais mentores do projeto da Licenciatura Intercultural da UFG, "de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber" (PIMENTEL DA SILVA & MENDES ROCHA, 2006, p.101). Ainda segundo os professores, neste contexto,

> [a] transdisciplinaridade [...] diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina e sua finalidade é compreender o mundo atual, as relações dos povos, das pessoas nesse mundo, o que significa enfrentar uma experiência intercultural. No campo da educação, a interculturalidade é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo (PIMENTEL DA SILVA & MENDES ROCHA, 2006, p. 103).

Dada a importância que assumem os conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade enquanto concepções fundadoras da proposta da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, as seções seguintes se deterão mais aprofundadamente nestes conceitos, a fim de que se esboce o quadro conceptual a partir do qual busca-se implementar a concepção de ensino bilíngue intercultural, também abordada mais detidamente no que se segue.

2.1.1. Interculturalidade: conceito e concepção

O encontro da alteridade é uma experiência que nos coloca em teste:
dele nasce a tentação de reduzir a diferença à força,
podendo também gerar o desafio da comunicação
com um empenho constantemente renovado.

Zygmunt Bauman (1999, p. 17)

Num contexto de formação de professores e professoras indígenas, assim como no contexto mais amplo da própria educação escolar indígena atual, a noção de interculturalidade assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a co-existência de grupos étnica e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, bem como de conflitos e de diálogos atuais entre esses grupos.

Além disso, considerando-se uma concepção de educação bilíngue intercultural (a ser abordada como mais detalhes na seção 2.2.1.1), como a adotada pela Licenciatura Intercultural da UFG, e o papel da língua portuguesa neste contexto, a elucidação do conceito de interculturalidade se impõe como prévia e necessária, pois, diferentemente das concepções de educação bilíngue subjacentes às propostas educacionais destinadas aos povos indígenas brasileiros (cf. cap. 1 deste), a concepção intercultural traz à tona diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica, nas quais se dão os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria, como é o caso das relações estabelecidas entre os povos indígenas com a sociedade não-indígena no Brasil.

Desta forma, na busca por maior precisão quanto ao conceito de interculturalidade, uma primeira distinção necessária refere-se às diferentes formas de se conceptualizar a diversidade cultural e as práticas a ela relacionadas nas sociedades em geral. Nesse sentido, Catherine Walsh (2001, p. 4) destaca que o primeiro passo para que se compreenda o significado da *interculturalidade* é distingui-lo de outros conceitos, como *multiculturalidade* e *pluriculturalidade* que, segundo a autora, são muitas vezes usados, equivocadamente, como sinônimos.

Conforme apresenta Walsh (2001, p.5), a *multiculturalidade* é um termo principalmente descritivo e que se refere, normalmente, à multiplicidade de culturas existentes em um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem que haja, necessariamente, relações entre essas culturas. A autora enfatiza que a

concepção multicultural da diversidade pode ser entendida como uma forma de relativismo cultural, ou seja, a multiculturalidade pressupõe a separação, ou a segregação, entre as culturas, que permanecem delimitadas e fechadas em si mesmas, sem o aspecto relacional (WALSH, 2001, p. 5). De acordo com Walsh,

> [e]sta concepção da multiculturalidade se constrói dentro de dois contextos políticos muito distintos. Um se dirige às demandas de grupos culturais subordinados dentro da sociedade nacional, por programas, tratamentos e direitos especiais como resposta à exclusão: um multiculturalismo fundado na busca de algo próprio sob o lema da justiça e igualdade. O outro contexto político parte das bases conceptuais do Estado liberal, no qual todos supostamente compartilham os mesmos direitos (WALSH, 2001, p. 5, tradução minha) [26].

Como prática política e social, num contexto concebido pela ótica multicultural, a tolerância para com a outra cultura é vista como suficiente para permitir que um Estado nacional funcione sem conflitos ou resistência. Para Walsh, no entanto,

> além de evitar a dimensão relacional [entre as culturas], esta atenção à tolerância como eixo do problema multicultural oculta a permanência das desigualdades e iniquidades sociais, que não permitem a todos os grupos relacionarem-se equitativamente e participarem ativamente na sociedade, deixando, assim, intactas as estruturas e instituições que privilegiam uns sobre os outros (WALSH, 2001, p. 5, tradução minha)[27].

[26] No original: "Esta concepción de la multiculturalidad se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuesta a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado em la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. El outro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos" (WALSH, 2001, p. 5).

[27] No original: "además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerância como eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente em la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituiciones que privilegiam a unos sobre otros" (WALSH, 2001, p. 5).

No âmbito das lutas pelos direitos políticos e sociais dos povos indígenas da América Latina, a noção de tolerância, advinda de uma concepção multiculturalista, não encontrou eco, conforme destaca Moya (2007, p. 243), pois sugere um tipo de benevolência do que tolera, i.e. a sociedade não-indígena, e a passividade do outro que é tolerado, i.e. os indígenas. Assim, conforme a autora, "os movimentos indígenas têm invocado as noções de equidade e inclusão, que implicam o papel ativo dos povos indígenas em favor da legitimação de suas particularidades culturais e de seus direitos" (loc. cit., tradução minha)[28].

Bhabha (1990, p. 8), ao estabelecer uma distinção entre *diversidade cultural* e *diferença cultural*, esclarece que o endosso à diversidade cultural é a base das políticas educacionais multiculturais e enfatiza dois problemas relacionados à perspectiva multiculturalista:

> o primeiro e mais óbvio deles é que, apesar de haver acolhimento e encorajamento da diversidade cultural, sempre há também a limitação correspondente. Uma norma explícita é constituída, uma norma estabelecida pela sociedade hegemônica ou pela cultura dominante, que prescreve que "as outras culturas são boas, mas devemos ser capazes de situá-las dentro de nossos próprios limites'. Isto é o que compreendo como a *criação* da diversidade cultural e a restrição da *diferença* cultural. O segundo problema é que, como sabemos bem, nas sociedades nas quais o multiculturalismo é encorajado, o racismo ainda existe desenfreadamente em diversas formas. Isto se dá porque o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas, os valores e os interesses etnocêntricos" (BHABHA, 1990, p. 208, tradução minha, destaques no original)[29].

Para Azibeiro (2003, p. 93), o reconhecimento das diferenças faz com essas não sejam entendidas como dados ou evidências que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções histórico-culturais decorrentes de relações de

[28] No original: "[...] los movimientos indígenas más bien han apelado a las nociones de equidad e inclusión que implican un papel activo de los pueblos indígenas a favor de la legitimación de sus peculiaridades culturales y de sus derechos" (MOYA, 2007, p. 243).

[29] No original: "There are two problems with it: one is the very obvious one, that although there is always an entertainment and encouragement of cultural diversity, there is always also a corresponding containment of it. A transparent norm is constituted, a norm given by the host society or dominant culture, which says that 'these other cultures are fine, but we must be able to locate them within our own grid'. This is what I mean by a *creation* of cultural diversity and a *containment* of cultural difference. The second problem is, as we know very well, that in societies where multiculturalism is encouraged racism is still rampant in various forms. This is because the universalism that paradoxically permits diversity masks ethnocentric norms, values end interests" (BHABHA, 1990, p. 208, destaques do original).

poder. Segundo a autora, a compreensão e a explicitação dessas construções culturais possibilitam que os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternizados, reconstruam o valor positivo de suas culturas e experiências específicas ressignificando-as, uma vez que "tais processos põem em xeque a pretensa neutralidade e universalidade das normas, tornando cada vez mais difícil utilizá-las para legitimar os jogos de sujeição e dominação".

O conceito de *pluriculturalidade* sugere, por sua vez, conforme Walsh (2001, p. 6), "uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial e, juntas, fazem uma totalidade nacional". Para esta autora, a sutil diferença entre os significados de multiculturalidade e pluriculturalidade está no fato de que

> o primeiro aponta para uma coleção de culturas singulares com formas de organização social muitas vezes justapostas [...], enquanto o segundo destaca a pluralidade *entre e dentro* das próprias culturas. Ou seja, a multiculturalidade normalmente se refere, de maneira descritiva, à existência de grupos culturais distintos que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, enquanto a pluriculturalidade indica uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial, mesmo que sem uma profunda interrelação equitativa (WALSH, 2001, p. 6, destaque no original, tradução minha) [30].

Conforme Fleuri (2004, p. 15), o adjetivo "intercultural", por sua vez, é utilizado em diferentes contextos para indicar realidades e perspectivas muitas vezes incongruentes entre si, como, por exemplo, reduzindo-o ao significado de relação entre grupos "folclóricos"; ampliando-o de modo a compreender o "diferente" que carcateriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; ou mesmo como sinônimo de "mestiçagem". O autor destaca, no entanto, que a noção deve ser inserida no contexto de movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, na busca de referenciais epistemológicos pertinentes. Assim,

[30] No original: "[...] el primero apunta a uma colección de culturas singulares com formas de organización social muchas veces yuxtapuestas [...], mientras que el segundo señala la prluralidad *entre y dentro* de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecem separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica uma convivência de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin uma profunda interrelación equitativa" (WALSH, 2001, p. 6, destaque no original).

> o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2004, p. 14).

Ainda segundo o autor, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes no campo da interculturalidade "é o da possibilidade de reconhecer as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos" (op. cit. p. 16).

Neste sentido, a noção de *interculturalidade* se distingue das de *multiculturalidade* e *pluriculturalidade*, principalmente, não só pela forma como concebe a diversidade cultural como também ao estabelecer uma forma de nela atuar. Vallescar Palanca (2001, p, 121) destaca que, apesar das inequívocas relações entre essas noções, à ideia de interculturalidade subjaz a *relação* entre culturas históricas, originárias e comunicáveis entre si, bem como às *consequências* e *repercussões* dessas relações. Neste sentido, de acordo com Walsh (2001, p. 6, tradução minha),

> [a] *interculturalidade* é diferente, enquanto se refere a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais e busca desenvolver uma interação *entre* pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o "outro" possa ser considerado sujeito com identidade, diferença e agência – a capacidade de agir. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro, ou a diferença em si, tal como algumas perspectivas baseadas no marco do liberalismo democrático e multicultural o sugerem. Tampouco se trata de essencializar identidades ou entendê-las como atribuições étnicas inamovíveis. Trata-se, sim, de impulsionar ativamente processos de intercâmbio que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam construir espaços de encontro, diálogo e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas [31].

[31] No original: "La *interculturalidad* es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la possibilidad que el "otro" pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente processos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y

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). Walsh (op. cit., p. 10, tradução minha), ainda destaca que

> [a] interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples mescla, fusão ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente distintas. A interculturalidade representa processos (não produtos ou fins) dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem nos relacionar equitativamente, e processos que pretendem desenvolver solidariedades e responsabilidades compartilhadas. E este é o maior desafio da interculturalidade: não ocultar as desigualdades, contradições e os conflitos da sociedade ou dos saberes e conhecimentos (algo que o manejo político muitas vezes trata de fazer), mas trabalhar com eles e neles intervir [32].

Diana de Vallescar Palanca (2001, p. 116) destaca o contexto internacional de emergência da noção de interculturalidade. Segundo a autora, entre os aspectos confluentes que impõem a compreensão da interculturalidade como um imperativo e signo da contemporaneidade destacam-se a constatação crescente da integração dos países a partir da diversidade dos grupos culturais, linguísticos, étnicos e religiosos; uma maior consciência e sensibilização quanto à pluralidade cultural; os movimentos de

---

asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas" (WALSH, 2001, p. 6, destaque no original).

[32] No original: "La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y:procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y ése es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos" (WALSH, 2001, p. 10).

descolonização; a globalização neoliberal; o repúdio social e jurídico do racismo e da xenofobia; o reconhecimento internacional dos direitos humanos, que incluem os direitos sociais e culturais de todos os povos; as grandes migrações e as mudanças por elas produzidas; a reativação dos nacionalismos; a organização dos Estados em unidades supranacionais e os efeitos culturais produzidos pelo fluxo constante de informação, dos meios de comunicação e do transporte.

Vallescar Palanca (2001, p. 120) destaca que o termo interculturalidade provém originalmente do âmbito anglo-saxão e alude a uma condição precisa de sociedade multicultural. Para a autora, é inerente à concepção o rechaço a toda intenção de definição especulativa e restritiva e à tendência globalizadora e unificadora e propõe que

> [a] interculturalidade representa um avanço em relação ao multiculturalismo no sentido de que este, no geral, se refere à presença, em um mesmo lugar, de culturas distintas, que não estão, necessariamente, em relação, ou estariam em relações conflitivas. Como o multiculturalismo pretende defender a liberdade e a igualdade das culturas, exige unicamente uma atitude de respeito e tolerância, reivindicando, como atitude complementar, a necessidade de reconhecimento. A interculturalidade, por sua vez, independentemente da forma de governo que se prefira, exige não só o respeito ou o reconhecimento, como também o direito de cada membro de oferecer sua contribuição particular (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 121, tradução minha). [33]

Dentre os descritores apresentados por Vallescar Palanca (2001, p.124-125) para a definição de interculturalidade, três destacam-se como particularmente relevantes. Segundo a autora, a interculturalidade se apresenta como um avanço na forma de conceber a diversidade cultural e de nela atuar devido às dimensões **dialógica**, **conflitiva** e **libertadora** a que se propõe.

Assim, conforme a autora, a interculturalidade faz uma clara aposta pelo diálogo e se funda em dois princípios, o da **coexistência dialógica**, relacional, do ser humano,

[33] No original: "La interculturalidad representa un avance con respecto al multiculturalismo en el sentido de que este último, en general, se refiere a la presencia, en un mismo lugar, de culturas distintas que no están necesariamente en relación o estarían con relaciones conflictivas. Como el multiculturalismo pretende defender la libertad e igualdad de las culturas, únicamente exigiría una actitud de respeto y tolerancia, reivindicando, como actitud complementaria, la necesidad del reconocimiento. La interculturalidad, por su parte, independientemente de la forma de gobierno que se prefiera, exige no sólo el respeto o reconocimiento, sino conceder a cada miembro la facultad de contribuir con su aportación particular" (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 121).

que se irradia para outros aspectos, a partir da qual todo ato de perceber, pensar, sentir e atuar se realizam em relação a algo ou alguém, o que significa assumir a centralidade do diálogo para ascender a uma determinada relação, inter ou intracultural e o da **originalidade de cada cultura**, o que implica a negação de atitudes de dominação, conversão e imposição de modos de ser e pensar.

Para Vallescar Palanca, a interculturalidade deve ser compreendida, ainda, como "o nome de uma atitude ou enfoque – filosófico – que apesar de reconhecer seus centros, busca ir além de todo centrismo" (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 22) [34], pois, para a autora

> [o] adjetivo inter não é nenhum apêndice ou suplemento, mas o mais relevante, já que esse prefixo denota a relação de semelhança-diferença entre filosofias, culturas e religiões. Por isto, supõe como base a convicção de se evitar a absolutização de qualquer uma dessas. Ou seja, não singularizar nenhuma delas (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 122, tradução minha) [35].

Tendo como referência a América Latina, Moya (2007, p. 247) destaca que a noção de interculturalidade emerge nos anos de 1970 e se desenvolve com novas nuances a partir dos anos 1980. Conforme a autora, a noção de interculturalidade surge ligada ao desenvolvimento da educação indígena, para qualificar as novas modalidades educativas bilíngues. Em decorrência, os movimentos indígenas se apropriam dessa noção e a ampliam para demandarem outros direitos como o de saúde, de um meio ambiente saudável e seguro, à alimentação adequada, à proteção e desenvolvimento de seus conhecimentos e à gerência de seus recursos naturais e sociais, entre outros.

Moya (loc. cit.) situa como antecedentes prévios ao conceito de interculturalidade as noções de "biculturalidade" ou "biculturalismo", que, por sua vez, também surgiram juntamente com propostas de educação indígena. Neste contexto, a

[34] No original: "La interculturalidad, por tanto, seria el nombre de uma actitud o enfoque – filosófico – que a pesar de reconocer sus centros, intenta ir más allá de todo centrismo" (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 122).

[35] No original: "El adjetivo inter no es ningún apéndice o suplemento sino lo más relevante, ya que esse prefijo denota relación (semejanza – diferencia) entre filosofias, culturas y religiones. Por eso, supone de fondo la convicción de evitar la absolutización de cualquiera de estas. Esto es, no singularizar ninguna de ellas" (VALLESCAR PALANCA, 2001, p. 122).

ideia de biculturalismo era vista como a contraparte do bilinguismo, implicando o manejo de dois sistemas culturais. A autora adverte, no entanto, que a proposição do biculturalismo, na prática, esteve intrinsecamente relacionada à políticas de transição e assimilação cultural.

A adoção da concepção de interculturalidade, em detrimento à de biculturalidade, ganhou força no contexto latino-americano, conforme informa Aikman (1999, p. 19), em encontro sobre educação na América Latina e Caribe, realizado pela UNESCO, em 1983, em que considerou-se mais apropriado o conceito de interculturalidade, por referir-se a situações nas quais as pessoas pertencem a uma cultura e podem adquirir habilidades para atuarem em outros contextos culturais, ao passo que o conceito de biculturalidade,

> foi questionado porque parece implicar que alguém pode atuar em duas culturas distintas simultaneamente e num mesmo nível, o que é particularmente inapropriado no caso dos povos indígenas, para quem as duas culturas não são apenas fundamentalmente diferentes, como também antagônicas (AIKMAN, 1999, p. 19, tradução minha).[36]

De maneira geral, percebe-se que a noção de interculturalidade, no contexto latino-americano, assume traços distintos se comparados a outros contextos, como por exemplo o europeu, que a implementa, especificamente, por conta dos grandes fluxos de imigrantes originários de países pobres. Segundo Canclini (2004, p. 20),

> os estudos anglo-saxões neste campo têm-se concentrado na *comunicação intercultural*, entendida inicialmente como relações interpessoais entre membros de uma mesma sociedade ou de culturas diferentes e, assim, abarcando também as comunicações facilitadas pelos meios massivos entre sociedades diferentes. Na França e em outros países preocupados com a integração de imigrantes de outros continentes, prevalece a orientação educativa que delineia os problemas da interculturalidade como adaptação à língua e à cultura hegemônicas. Na América Latina, predomina a consideração do

[36] NO original: "The term bicultural has been questioned because it seems to imply that someone can function in two distinct cultures simultaneously and to an equal degree, which is particularly inappropriate in the case of indigenous peoples, for whom the two cultures are not only fundamentally different but antagonistic (AIKMAN, 1999, p.19).

> intercultural como relações interétnicas [...] (CANCLINI, 2004, p. 20, destaques no original, tradução minha).[37]

Como complementa Moya (loc. cit., tradução minha), na América Latina, o conceito de interculturalidade como desenvolvido por pensadores e pelos movimentos sociais, especialmente a partir dos anos de 1980, "fez parte de um debate mais amplo sobre as relações entre etnia e classe, entre etnia, classe e nação, etnodesenvolvimento e desenvolvimento endógeno" [38] e envolve, inevitavelmente, as relações estabelecidas entre os povos indígenas, como povos originários e historicamente usurpados de seus direitos, e a sociedade não-indígena, cujos valores e atitudes frente à diversidade sociocultural sempre estiveram marcados pela ideologia colonizadora.

Estas especificidades que delineiam localmente a noção de interculturalidade são explicadas por Moya (loc. cit.) a partir do fato de que seu exercício assume as características marcadas pela história e pela idiossincrasia dos povos envolvidos. Disso se segue que o manejo das relações interculturais devam considerar as delimitações teóricas pertinentes e a análise do contexto local, a fim de que se delineie uma proposta global, constituída no marco de referência das propostas particulares.

Neste sentido Moya (2004 apud MOYA, 2007, p. 247, tradução minha) assume que, desde a América Latina, o conceito de interculturalidade envolve

> uma noção complexa que se pode entender com propriedade a partir da análise do contexto no qual esse conceito é debatido e aplicado. Esta categoria conceitual nos remete à diversidade étnica, aos particularismos culturais e às formas em que essas relações atuam na convivência social. Todavia, as práticas sociais que se fundamentam nesta noção devem ter uma orientação teleológica, destinada à consecução de uma maior equidade entre os povos que coexistem num mesmo cenário.[39]

---

[37] No original: los estudios anglosajones en este campo se han concentrado en la *comunicación intercultural,* entendida primero como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarcando también las comunicaciones facilitadas por los medios masivos entre sociedades distintas. En Francia y otros países preocupados por la integración de migrantes de otros continentes, prevalece la orientación educativa que plantea los problemas de la interculturalidad como adaptación a la lengua y la cultura hegemónicas. En América latina predomina la consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas [...] (CANCLINI, 2004, p. 20).

[38] No original: "El concepto de "interculturalidad" desarrollado por los pesnadores y los movimientos sociales – a partir de los ochenta – era parte de un debate más amplio sobre las relaciones entre etnia y clase, entre etnia, clase y nación, etnodesarrollo y desarrollo endógeno [...] (MOYA, 2007, p. 247).

[39] No original: "[...] interculturalidad es uma noción compleja que puede entenderse com propriedad a partir del análisis del contexto em el cual este concepto se debate y aplica. Esta categoria conceptual nos

Albó (2005, p. 47-48), um dos pensadores referenciais das relações interculturais na América Latina, define a interculturalidade como qualquer relação entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes e, por extensão, as atitudes de pessoas e grupos de uma cultura referentes a elementos de outra cultura. De acordo com o autor, as relações interculturais são negativas quando levam à destruição, assimilação ou diminuição do que é diferente e positivas quando levam ao respeito e ao enriquecimento mútuo, a partir de um intercâmbio enriquecedor.

Tubino (2004), também a partir do contexto latino-americano, adverte que o conceito de interculturalidade deve ser tomado desde uma perspectiva crítica, especialmente num contexto de luta por direitos historicamente negados, como é o caso nas relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas brasileiros com a sociedade não-indígena. Esta postura crítica em relação ao reconhecimento das relações entre diferentes culturas é necessária, em suas palavras, porque

> [a] as diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico são substantivas. O ponto de partida e a intencionalidade do interculturalismo crítico é radicalmente diferente. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. [...] Para tornar o diálogo real, há que se começar por visibilizar as causas do não diálogo. Em outras palavras, há que se começar por identificar e tomar consciência das causas contextuais de sua inoperância. Há que se começar por recuperar a memória dos excluídos, por visibilizar os conflitos interculturais do presente como expressão de uma violência estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e postergações injustas (TUBINO, 2004, p. 6-7, tradução minha) [40].

---

remite a la diversidad étnica, a los particularismos culturales y a las formas em que estas relaciones actúan em la convivencia social. Sin embargo, las prácticas sociales que se fundamenten em esta noción deben tener uma orientación teleológica, dirigida a la consecución de uma mayor equidad entre los pueblos que coexisten em um mismo escenario" (MOYA, 2004 apud MOYA, 2007, p. 247).

[40] No original: "Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crìtico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crìtico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluìdos , por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas" (TUBINO, 2004, p.6-7).

Aikman (1999, p. 20) também destaca a possibilidade de a concepção intercultural encobrir conflitos gerados por relações desiguais de poder entre culturas distintas ao reconhecer a distinção entre o interculturalismo igualitário e o interculturalismo assimétrico. Conforme a autora,

> o interculturalismo assimétrico perpetua a estrutura de poder existente baseada em relações hierárquicas entre grupos culturais distintos e leva à assimilação coercitiva. O interculturalismo com equidade, ao contrário, implica a transformação das relações verticais de poder e a construção de um novo sistema político baseada nos princípios de participação significativa e consentimento, uma alternativa para o autoritarismo, o dogmatismo e o etnocentrismo (AIKMAN, 1999, 20, tradução minha).[41]

Fornet (2000 apud TUBINO, 2004, p. 6, tradução minha) reconhece ainda que quando se busca o estabelecimento de relações interculturais igualitárias, uma primeira e fundamental atitude é localizar o diálogo entre diferentes grupos culturais num contexto sócio-histórico e político mais amplo. Segundo o autor,

> [n]ão há, por isso, que se começar pelo diálogo, mas com a pergunta sobre as condições do diálogo. Ou, dito com maior exatidão, há que se exigir que o diálogo entre as culturas seja, de início, um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Esta exigência é imprescindível atualmente para que não se caia na ideologia de um diálogo descontextualizado, que favoreceria apenas aos interesses da civilização dominante ao não considerar a assimetria de poder que reina hoje no mundo[42].

[41] No original: "Inegalitarian interculturalism perpetuates the existing power structure based on hierarchical relations between the distinct cultural groups and leads coercively to assimilation. Interculturalism with equality, in contrast, implies the transformation of vertical power relations and the construction of a new political system based on principles of meaningful participation and consent, an alternative to authoritarianism, dogmatism and ethnocentrism" (AIKMAN, 1999, p. 20).

[42] No original: "No hay por ello que empezar por el diàlogo, sino con la pregunta por las condiciones del diàlogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diàlogo de las culturas sea de entrada diàlogo sobre los factores econòmicos, polìticos, militares,etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diàlogo descontextualizado que favorecerìa sòlo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo" (FORNET, 2000 apud TUBINO, 2004, p. 6).

Neste mesmo sentido, Moya (2007, p. 241) adverte quanto ao risco de a proposição de um "diálogo intercultural" se tornar um "diálogo de surdos" se as condições prévias para o dialogismo não forem respeitadas e, tomando como pano de fundo as relações entre povos indígenas e as classes governantes da sociedade não-indígena na história latino-americana, se questiona sobre "por que este diálogo intercultural parece às vezes tão inviável?". Para a autora,

> o diálogo não só "parece", mas, de fato, em determinados momentos, não "é" viável. No diálogo só se negocia o que se pode negociar e o que se pode negociar são elementos muito mais conjunturais do que estruturais. Em outras palavras, a [...] reflexão crítica sobre o diálogo não contesta a natureza intrínseca deste recurso, mas a natureza das relações sociais, econômicas, culturais, implicadas na negociação; o diálogo só ocorre ou, o que é o mesmo, só pode ter os efeitos esperados, quando se criam e se consolidam os dispositivos sociais, culturais, institucionais que minimizam a polaridade e a desigualdade [...] (MOYA, 2007, p. 241, tradução minha) [43].

Gorski (2007, p. 8), ao considerar a noção de diálogo no contexto da educação intercultural também questiona suas condições e consequências para os grupos minorizados para quem as propostas educativas são destinadas. Segundo o autor,

> [as] experiências dialógicas e outras práticas educativas interculturais reforçam a colonização predominante, assim como a dominação hegemônica, quando, ausente o foco central na reconstrução social para a igualdade e para a justiça social, as regras de engajamento requerem que os participantes desprivilegiados se mostrem mais vulneráveis do que já são aos participantes mais poderosos. De fato, em algum grau, esta demanda existe necessariamente em qualquer encontro dialógico entre dois ou mais povos que se situam em pontos diferentes do continuum dominante-dominado. [...] Os poderosos que – sejam indivíduos ou instituições, normalmente controlam (implícita ou explicitamente) as regras de engajamento em experiências de educação intercultural – tendem a manter inadmitida a realidade de que as vozes marginalizadas que eles convidam para esses diálogos *não precisam*, seja educacional ou espiritualmente, de oportunidades organizadas para ouvir e considerar as vozes dos poderosos. Antes de tudo, eles já estão imersos nessas vozes através da mídia, da educação e assim por

[43] No original: "[...] el diálogo no sólo "parece" sino que, em efecto, en determinados momentos no "es" viable. En el diálogo sólo se negocia lo que se puede negociar y lo que se puede negociar son elementos más bien coyunturales antes que estructurales. En otras palavras, la [...] reflexión crítica sobre el diálogo no impugna la naturaleza intrínseca de este recurso, sino la naturaleza de las relaciones sociales, económicas, culturales, implicadas en la negociación; el diálogo sólo ocurre o, lo que es lo mismo, sólo puede tener los efectos esperados, cuando se crean y consolidan los dispositivos sociales, culturales, institucionales que minimicen la polaridad y desigualdad [...]" (MOYA, 2007, p. 241).

> diante. Assim, estes tipos de experiências de educação intercultural não são apenas mal-conducentes para um movimento de mudança social real, como também concretizam as hierarquias de poder existentes (GORSKI, 2007, p. 8, tradução minha).[44]

Considerando-se, assim, a concepção de interculturalidade apresentada, na seção seguinte busca-se delinear pontos importantes quanto à sua implementação na educação, com especial ênfase na educação bilíngue destinada aos povos indígenas brasileiros. Algumas ressalvas prévias, no entanto, se fazem necessárias.

A primeira delas diz respeito à dificuldade de síntese conceitual e descritiva, tendo em vista a diversidade de iniciativas abarcadas pela concepção de educação bilíngue intercultural, o que é absolutamente natural, especialmente se se toma como campo de observação o contexto multicultural e multilíngue latino-americano, escopo necessário dado o pioneirismo de países como Peru, Bolívia e Equador e sua influência na implantação de projetos de educação bilíngue intercultural em outros países como o Brasil.

Outro aspecto importante e que, de muitas maneiras, dificulta a definição precisa do que seja educação bilíngue intercultural decorre do caráter inicial da maioria das experiências em desenvolvimento, especialmente no Brasil. Assim, se por um lado, de maneira geral, em outros países da América Latina, já se podem analisar alguns resultados desses projetos, com possibilidades, inclusive, de críticas e de reformulações, no Brasil, embora também se identifiquem resultados importantes em experiências locais e pontuais, percebe-se que a maioria das iniciativas que se propõem como educação bilíngue intercultural ainda se encontram em fase inicial de construção e desenvolvimento e ainda de compreensão do que seja, de fato, educação bilíngue intercultural ou, quando pior, sequer buscam implementar esta concepção. Pimentel da

[44] No original: "Dialogue experiences and other intercultural education practices reinforce prevailing colonizing and dominating hegemony as well when, absent a central focus on social reconstruction for equity and social justice, the rules of engagement require that disenfranchised participants render themselves more vulnerable to the powerful than they already are. In fact, on some level, this demand necessarily exists during any dialogic encounter between two or more people who inhabit different points on the dominator-dominated continuum. […] The powerful — who, as individuals or institutions, usually control (whether implicitly or explicitly) rules of engagement in intercultural education experiences — tend to leave unacknowledged the reality that the marginalized voices they invite into these dialogues *do not need*, either educationally or spiritually, organized opportunities to hear and consider the voices of the powerful. After all, they already are immersed in these voices through the media, education, and so on. So not only are these sorts of intercultural education experiences ill-conducive to a movement for real social change, but they also reify existing power hierarchies (GORSKI, 2007, p. 8).

Silva (2011), por exemplo, reconhece, a partir do contexto de atuação da Licenciatura Intercultural da UFG, que

> [d]e acordo com os nossos estudos, desenvolvidos em parceria com os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural, as escolas da Região Araguaia-Tocantins ainda não são, de fato, nem bilíngues, nem interculturais. Elas continuam enquadradas nos cânones da cultura hegemônica, porque as línguas indígenas, e, consequentemente, os conhecimentos indígenas, ainda são tratados de forma periférica, fazendo parte de projetos pedagógicos pensados em uma visão monolíngue e monocultural. O rompimento desse tipo de educação exige decisão política, mas também requer conhecimento.

Outro ponto importante a se destacar neste contexto refere-se também ao caráter inicial, e ainda incipiente no Brasil, de programas de formação superior de professores e professoras indígenas o que, de muitas maneiras, ainda impede que esses professores e professoras definam por si próprios as principais características, princípios e objetivos da educação bilíngue intercultural, conforme suas experiências próprias e de acordo com suas especificidades locais.

Mesmo diante dos obstáculos mencionados, acredita-se, contudo, que, no contexto dos países da América Latina, alguns pontos convergentes de propostas de educação bilíngue intercultural possam ser delineados, especialmente no que se refere à interseção das concepções de cultura, diversidade cultural e educação, para a busca por relações étnicas mais igualitárias, à desestabilização de relações coloniais de poder que se manifestam tanto no âmbito do *ser* como no do *saber* e, de maneira geral, à possibilidade de melhores condições de vida.

Enfatiza-se, no entanto, que o apontamento que se segue de aspectos que caracterizam propostas de educação bilíngue intercultural se pautam em maior parte em proposições e expectativas, ou seja, no que se acredita que deva compor tais propostas, com base no que se fez/faz em países da América Latina e também no Brasil e que, de alguma maneira, se coadunam com a proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da UFG.

2.1.1.1. A interculturalidade na educação: nova dimensão para o ensino escolar bilíngue destinado aos povos indígenas

Conforme informa Azibeiro (2003, p. 91-92), as primeiras formulações sobre educação intercultural encontram-se ligadas ao documento da UNESCO, *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*, de 1978, em que é compreendida como uma condição estrutural necessária para as relações entre as diferentes culturas nas sociedades multiculturais. Desde então, em diferentes regiões do mundo, surgiram diversas iniciativas, tanto governamentais como não-governamentais, com distintas orientações político-ideológicas para a educação intercultural.

Assim, da mesma forma como a noção de interculturalidade é concebida localmente de maneira distinta, ou seja, atrelada a fatores sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais específicos, também sua implementação na educação adquire diferentes nuances a depender de suas especificidades situadas. Segundo a autora (loc. cit.), na América do Norte a educação intercultural enfatiza a convivência entre múltiplas culturas; na Europa o debate constitui-se a partir da inserção de imigrantes estrangeiros nos sistemas de ensino e no mercado de trabalho e, na América Latina, de maneira geral, associa-se à formulação de propostas de educação bilíngue, buscando valorizar as relações interétnicas, especialmente entre populações indígenas e não-indígenas[45]. Também nestes contextos supra-regionais, observa-se uma grande diversidade de propostas e orientações para a educação intercultural.

Nos países da América Latina, de acordo com Fleuri (2003, p. 21), as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas na luta pela defesa de seus direitos políticos e culturais, especialmente no que se refere aos territórios ancestrais e à revalorização de suas línguas através de

[45] No Brasil, muito embora a concepção de educação intercultural esteja principalmente relacionada com propostas de educação indígena, Souza e Fleuri (2003, p. 20) destacam que é necessário ampliar a concepção de interculturalidade que não é apenas restrita à convivência entre sujeitos de etnias diferentes. Fleuri (2003, p. 16) destaca que, recentemente, vê-se emergirem outras propostas de orientação diversa à que tem como base apenas as relações entre indígenas e não-indígenas, como as políticas afirmativas das minorias étnicas em geral, as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, a ampliação e reconhecimento dos movimentos que problematizam as categorias binárias, totalizantes e naturalizadas de gênero, a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais etc., também desenvolvidas a partir da concepção intercultural.

programas educativos adequados. Essas propostas visaram substituir a tendência bicultural da educação destinada aos povos indígenas, pautada em um caráter compensatório com finalidade homogeneizante, como destaca Silva (2003, p. 41-42),

> O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos. Os projetos implementados nesta perspectiva buscavam distinguir as situações culturais envolvendo as culturas indígenas e ocidentais-europeias. A transição para a noção de interculturalidade nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilíngue. A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição em termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos.

De acordo com López (2009, p. 11), esta mudança de orientação nas políticas educativas dos países latino-americanos em finais dos anos 1970 e início dos 1980 ocorreu, principalmente, como o resultado das crescentes demandas e da participação política ativa de lideranças indígenas, intelectuais, professores e professoras, visando novos objetivos e metas para a educação bilíngue destinada aos povos indígenas.

Neste contexto, segundo o autor, lideranças indígenas, muitas das quais alunos e alunas dos primeiros projetos de educação bilíngue de transição, passaram a exigir mais e melhor atenção às suas línguas e culturas e, estrategicamente, a situar a cultura indígena como um recurso político para obterem mais visibilidade e participação em seus países, desafiando, assim, a concepção clássica de Estado-nação unitário e homogêneo, buscando sua transformação através de relações interétnicas mais igualitárias. Para López (op. cit. p. 12), a adoção de uma orientação de manutenção e desenvolvimento para políticas públicas, dentre elas as educativas, para os povos indígenas, assim como a adoção de uma aspiração intercultural são resultados dessa mudança ideológica.

Salinas e Núñez (2001, p. 239) destacam que, no contexto latino-americano, as concepções sobre cultura, diversidade cultural e educação, cuja interseção fundamenta a

educação bilíngue intercultural, passaram a embasar modelos e práxis educacionais distintos, e abrir um verdadeiro leque de possibilidades, com matizes e características próprios provenientes dos contextos específicos em que são desenvolvidos. Segundo os autores, muito embora se reconheça a variedade de situações em que a educação bilíngue intercultural é implementada, pode-se afirmar que nas diversas experiências os seguintes aspectos são enfatizados em maior ou menor grau:

> 1. O mecanismo da *negociação entre a cultura particular e a educação para assegurar a sobrevivência dos grupos culturais* em um contexto no qual a sociedade envolvente promove a assimilação cultural; 2. o mecanismo da *resistência cultural e a assunção do conflito social* para a redefinição contínua do poder étnico social dos diferentes povos, em uma trama de interesses sociais diferenciados, na qual a concretização dos seus direitos civis e culturais corresponde à utilização de distintas estratégias que põem em prova as possibilidades de poder; 3. o mecanismo que, partindo da resistência e do conflito, *afirma a identidade diversa* na perspectiva de construir um poder alternativo distinto ao gerado pelos setores dominantes da sociedade específica na qual esta identidade se processa (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 239, tradução minha, destaques no original) [46].

Outra característica compartilhada pelos diferentes projetos educativos específicos para populações indígenas latino-americanas é que, a partir da concepção intercultural, ao aspecto linguístico aditivo da educação bilíngue soma-se o fortalecimento da identidade própria e da cultura de referência imediata da população indígena, que passa a ser a base das propostas de educação bilíngue intercultural. Esta mudança amplia e aprofunda o escopo da educação bilíngue, pois passa a ter como fundamento o valor particular de cada cultura como um todo e a buscar não mais a assimilação ou integração indígena à "sociedade nacional", mas a afirmação e a valorização das diferentes culturas para relações de poder menos assimétricas e

[46] No original: "1. El mecanismo de *la negociación entre la cultura particular y la educación para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales* en un marco en que la sociedad envolvente promueve la asimilación cultural; 2. el mecanismo de *la resistencia cultural y la asumción del conflicto social* para la redefinición continúa del poder étnico social de los pueblos diferentes, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales corresponde a la utilización, de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder; 3. el mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa" (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 239).

cooperativas com as sociedades não-indígenas. Além disso, destacam-se como pontos comuns nos diferentes projetos

> que *os componentes básicos* do sistema intercultural bilíngue são: a *territorialidade* (direito ao território/terra), a *cultura* e a *interculturalidade*, *as línguas* maternas e segundas línguas. Os *componentes operativos*, por sua vez, são constituídos por: a *comunidade* e seu contexto, o *currículo*, a *cultura indígena* (e os conhecimentos sobre a natureza e seus componentes, sobre matemáticas, sobre ciências sociais, a tecnologia, a mitologia, as artes e artesanatos, a linguística do idioma nativo, a pedagogia bilíngue e a psicologia), as *culturas hispânica* [i.e. não-indígena hegemônica] e *universal* [...] (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 242, tradução minha, destaques no original) [47].

Nesta direção, a adoção de uma atitude intercultural na educação bilíngue assume dimensões e implicações políticas e deve se refletir em todos os âmbitos referentes a programas de ensino escolar e de formação docente destinados aos povos indígenas. Como sintetizam López e Sichra (2006, p. 138, destaques meus),

> [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 multilinguais. 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'.

[47] No original: "se marca en los diferentes proyectos, que *los componentes básicos* del sistema intercultural bilingüe son: la *territorialidad* (derecho al territorio/tierra), la *cultura* y la *interculturalidad, las lenguas* materna y segunda. Los *componentes operativos* por su parte están constituidos por: la *comunidad* y su contexto, el *curriculum,la cultura indígena* (y los conocimientos sobre la naturaleza y sus componentes, sobre matemáticas, sobre ciencias sociales, la tecnología, la mitología, las artes y las artesanías, la lingüística del idioma nativo, la pedagogía bilingüe y la psicología), las *culturas hispana y universal* [...]" (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 242).

Ainda, conforme López (2009, p. 11, tradução minha) [48],

> o interculturalismo na educação se refere à aprendizagem enraizada na cultura, na língua, nos valores, visões de mundo e sistemas de conhecimentos próprios, mas que seja, ao mesmo tempo, receptiva, aberta e apreciadora de outros conhecimentos, valores, culturas e línguas. O objetivo maior da educação intercultural é aprender a viver junto, desde que os sistemas de conhecimentos, padrões de civilização, culturas e línguas sejam vistos em complementaridade recíproca e não de uma perspectiva de segregação ou oposição.

Como se pode perceber, a educação bilíngue intercultural busca ir muito além dos aspectos linguísticos que se impõem à educação escolar em contextos nos quais grupos humanos pertencentes a ao menos duas culturas com diferentes línguas estão em interação. No entanto, faz-se importante destacar que, mesmo tendo a educação bilíngue intercultural seu escopo ampliado, as relações sociolinguísticas entre as línguas indígenas e as línguas não-indígenas, bem como seus diferentes papéis sociais, continuam sendo um dos pontos fundantes desta concepção de educação, pois, como destaca Condo (2006, p. 254), é através das línguas indígenas que se forma e estabiliza a identidade cultural indígena, pois são elas as portadoras dos conhecimentos sociais e culturais nucleares do grupo, devendo ser, por isso, o ponto de partida para a construção dos conhecimentos intra e interculturais, enquanto a segunda língua, geralmente uma língua não-indígena oficializada em âmbito nacional, é a portadora dos conhecimentos de outras culturas, necessários na arena das relações interculturais.

No que se refere especificamente ao papel e às relações das/entre as línguas na educação escolar, López (2009, p. 13) informa que a dimensão intercultural propicia, ou mesmo impele, aos modelos de educação escolar bilíngue a possibilidade de mudança da orientação bilíngue de transição para o *ensino bilíngue de manutenção* e deste para o *bilinguismo de enriquecimento*, concepções que, por sua vez, pressupõem a valorização e a afirmação das línguas indígenas como fonte de conhecimento e como meio de

[48] No original: "Interculturalism in education refers to learning that is rooted in one's own culture, language, values, worldview and system of knowledge but that is, at the same time, receptive, open to and appreciative of other knowledges, values, cultures and languages. The final aim of intercultural education is learning to live together, since systems of knowledge, civilizatory patterns, cultures and languages are seen in complementary distribution rather than from the angle of segregation or opposition.

instrução e não mais como uma ponte necessária para a aquisição da língua e de aspectos culturais não-indígenas hegemônicos.

Como explica o autor, (op. cit., p. 14) na educação bilíngue intercultural orientada para a manutenção e desenvolvimento, as línguas indígenas são abordadas a partir de uma dupla perspectiva, como um meio de instrução e como um fim em si mesmo, ou seja, a língua indígena é usada em todas as áreas do currículo, implicando muito mais do que o ensino de línguas, como mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo, as línguas são ensinadas como áreas de conhecimento, visando o bilinguismo aditivo. A partir desta orientação, as línguas são (ou devem ser) abordadas durante todos os níveis de ensino e o resultado esperado é o bilinguismo social sustentável. Os projetos educativos que assumem esta orientação são direcionados especificamente para as populações indígenas.

A educação intercultural orientada pelo bilinguismo de enriquecimento, apesar de os princípios e objetivos serem basicamente os mesmos da educação bilíngue intercultural de manutenção e desenvolvimento, propõe que as línguas indígenas sejam abordadas, como meio de instrução e como área de conhecimento específico, não só em escolas indígenas, mas em todo o sistema educativo escolar oficial, incluindo populações indígenas urbanas e mesmo a população não-indígena. Neste caso, visa-se ao bilinguismo para toda a população de um território multicultural e multilíngue e a interculturalidade é fomentada numa via de mão dupla. Neste sentido, conforme López (2009, p. 19, tradução minha) [49],

> a educação bilíngue de enriquecimento implica, ainda, a transformação de estudantes não-indígenas em indivíduos abertos, receptivos, respeitosos e apreciadores da diversidade linguística e cultural. Consequentemente, o ensino de uma língua indígena como segunda língua, situada numa perspectiva de ensino de língua intercultural e descolonizante adquire atenção particular. Sob este tipo de orientação, a escola se situa

[49] No original: " […] enrichment bilingual education also appeals to the transformation of non-indigenous students into open, receptive, respectful and appreciative individuals of linguistic and cultural diversity. Hence, the teaching of an indigenous language as a L2, embedded in an intercultural and decolonizing perspective of language teaching acquires particular attention. Under this type of orientation, the school situates itself in the context of multiethnicity, multiculturalism and multilingualism and considers diversity as a resource and as a value in itself, having the indigenous language or languages as viable and valid resources for developing individual and collective capacities of semantic discovery and of improved mind-openness towards different worldviews, systems of knowledge and languages" (LÓPEZ, 2009, p. 19).

> no contexto da multietnicidade, do multiculturalismo e do multilinguismo e considera a diversidade como um recurso e como um valor em si mesma, assumindo a língua, ou as línguas indígenas como fonte viável e válida para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas de descobertas semânticas e para a promoção da abertura das mentes para diferentes visões de mundo, sistemas de conhecimentos e línguas.

Para López (2009, p. 16), muito embora as orientações dos modelos de educação bilíngue na América Latina não tenham limites claros ou bem definidos, a elucidação de suas principais características se fazem importantes, pois podem contribuir para a compreensão das políticas governamentais, com referência específica aos objetivos políticos subjacentes às propostas, além de afrontar a suposta neutralidade da educação.

O Quadro 1 a seguir apresenta os principais modelos de educação bilíngue já desenvolvidos ou em desenvolvimento na América Latina e seus principais objetivos, conforme elaborados por López (2009, p. 15, tradução e adaptação minhas):

Denominação	Argumento básico	Objetivo político	População alvo	Objetivos linguísticos e culturais	Papel da língua materna
Submersão[50]	Línguas e culturas indígenas são ameaças para a unidade nacional	Forçar a assimilação indígena à sociedade majoritária	Comunidades e indivíduos indígenas.	Uma sociedade monolíngue (espanhol/português) e monocultural.	Nenhum, no máximo como língua auxiliar para facilitar a compreensão dos aprendizes na compreensão de instruções básicas de sala de aula.

[50] López (2009, p. 15) esclarece que, estritamente falando, o paradigma de submersão não se constitui como um modelo de ensino bilíngue e que sua inclusão no quadro se dá, apenas, em termos de comparação. Além disso, o modelo de imersão não é apresentado por não se constituir como prática mais ampla na América Latina.

Transição	Línguas e culturas indígenas são ameaças para a unidade nacional	Assimilação indígena à sociedade majoritária. Consolidação do clássico Estado-nação homogêneo e da "cultura nacional"	Comunidades e indivíduos indígenas de áreas não urbanas [rurais, aldeias].	Uma sociedade monolíngue (espanhol/português) e monocultural. Bilinguismo subtrativo. Extinção gradual das línguas indígenas. As línguas indígenas são usadas para traduzir e transmitir conteúdo curricular nacional.	Implementação do currículo em português ou espanhol para a área de línguas. A língua materna é uma ponte para as línguas hegemônicas europeias. Torna a aprendizagem da língua hegemônica mais eficiente.
Manutenção e desenvolvimento	Línguas e culturas indígenas são um legado a ser preservado	Pluralismo cultural. Redefinição do modelo de Estado-nação através do reconhecimento legal dos povos e grupos indígenas existentes desde antes da invasão europeia. Reconhecimento de alguns direitos culturais.	Comunidades e indivíduos indígenas de áreas não urbanas e urbanas.	Bilinguismo aditivo. Bi ou multilinguismo social indígena. Preservação e desenvolvimento das línguas indígenas. Línguas indígenas para elaborar e manejar conteúdo cultural indígena no currículo. Espanhol ou português como línguas de comunicação inter-étnica e intercultural. Uma sociedade multicultural/intercultural.	Implementação do currículo bilíngue. Línguas maternas como temas e meios de instrução *vis-á-vis* o espanhol/português. Proficiência em duas línguas. Sensibilidade cultural e consciência linguística.
Enriquecimento	Línguas e culturas indígenas são recursos políticos para o alcance da unidade na diversidade	Reafirmação intracultural. Cidadania intercultural. Redefinição do Estado-nação, consecução de direitos territoriais e níveis de normas autônomas para os povos indígenas. Um Estado-multinacional em formação.	Comunidades e indivíduos indígenas de áreas não urbanas e urbanas. Sociedade como um todo incluindo indivíduos e comunidades de origem inter-étnica.	Bilinguismo aditivo. Bi ou multilinguismo social geral. Preservação e revitalização das línguas indígenas. Culturas e línguas indígenas como direitos que desafiam a ontologia do conhecimento escolar. Espanhol ou português como línguas de comunicação inter-étnica e intercultural. Uma sociedade intercultural.	Implementação do currículo bilíngue ou multilíngue. Línguas maternas como temas e meios de instrução *vis-á-vis* o espanhol/português. Proficiência em duas ou mais línguas. Sensibilidade cultural e consciência linguística crítica.

Quadro 1 - Modelos de educação bilíngue desenvolvidos/em desenvolvimento na América Latina

Se considerados os modelos propostos por López (2009), pode-se constatar que, no Brasil, assim como na maioria dos países da América Latina onde se desenvolvem atualmente propostas de educação escolar bilíngue sob a concepção intercultural, a

orientação principal tem sido a de *manutenção e desenvolvimento* das línguas e culturas indígenas, uma vez que, conforme destaca Pimentel da Silva (2010a, p. 12), estas propostas ainda ocorrem paralelamente aos sistemas educativos escolares oficiais mais amplos, sendo direcionadas especificamente às populações indígenas, não envolvendo a sociedade como um todo, o que, de muitas formas, limita as possibilidades de reflexão, de respeito, de conhecimento mútuo e de diálogo entre diferentes culturas. Neste contexto, a proposição legal e a implementação de programas orientados pelo bilinguismo de *enriquecimento* seria uma etapa necessária, porém ainda em devir.[51]

Neste sentido, posturas críticas têm destacado a necessidade da implementação do que vem sendo chamado na América Latina de interculturalidade para todos, pautadas no argumento básico de que, conforme destaca Kaltmeier (2010, p. 7), "só se podem iniciar processos interculturais se a sociedade dominante também mudar".

Sánchez-Parga (apud KALTMEIER, loc. cit., tradução minha) sintetiza a direção das críticas ao enfatizar que "no Equador [...], onde o Estado nunca fomentou a educação bilíngue para toda a sociedade, apenas os indígenas são bilíngues e não o resto da sociedade" [52]. Nesta mesma linha argumenta o líder mapuche Adolfo Millabur:

> Outra coisa de que sempre se fala e que ultimamente tem também se transformado em uma moda, para que se tenha presente, é a educação intercultural. Quem tem de aprender ou quem tem de fazer educação intercultural? Quem, acreditam vocês? Acredito que aos mapuches, já os obrigaram há muito a fazer educação intercultural [...]. Porque de nada serve que nós estejamos muito convencidos do que somos, do que fazemos, se a contraparte está ignorante, distante e indiferente sobre o que é a realidade de nosso povo. Sinto que a educação intercultural tem de ir em direção não apenas das

[51] Kaltmeier (2010, p. 06) destaca o contexto boliviano no qual novas perspectivas e condições para a 'interculturalidade para todos' estão surgindo. A autora destaca o fato de a Carta Magna, vigente no país desde fevereiro de 2009, requerer para o desempenho de funções públicas a necessidade de se 'falar ao menos dois idiomas oficiais do país'. Conforme Kaltmeier (loc. cit.), "de fato, isto significa que os monolíngues branco-*mestizos* têm que aprender dentro de dois anos um idioma indígena. O artigo 5, parágrafo II, determina: 'O governo plurinacional e os governos departamentais devem utilizar ao menos dois idiomas oficiais. Um deles deve ser o castelhano e o outro se decidirá considerando-se o uso, a conveniência, as circunstâncias, as necessidades e preferências da população em sua totalidade ou do território em questão.' Isto tem o objetivo de que todos os cidadãos possam se dirigir ao Estado em sua primeira língua, mas inclui também o dever de os *mestizos* darem um passo à interculturalidade e aprenderem um idioma indígena. Isto leva à multiplicação das zonas de contato entre as culturas também pelo lado dos branco-*mestizos*, mudando a direção das transferências culturais."

[52] No original: "en Ecuador [...], donde el Estado nunca impulso la educacion bilingue para toda la sociedad, solo los indigenas son bilingues y no el resto de la sociedad" (SÁNCHEZ-PARGA apud KALTMEIER, 2010, p. 7).

comunidades, ou aos mapuches, como também ao outro lado" (apud KALTMEIER, 2010, p. 7, tradução minha) [53].

Desde o contexto brasileiro, Maher (2007) enfatiza o cuidado necessário ao planejamento de programas educacionais pautados no respeito às especificidades linguístico-culturais de grupos minoritários, com especial ênfase aos indígenas brasileiros. A autora põe em debate a medida em que tais programas, bem como as pesquisas acadêmicas e assessorias a eles relacionados, colaboram efetivamente com grupos minorizados, "visto que o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno" (op. cit. p. 255). Segundo a autora,

> [...] não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo *empoderamento* vem sendo, em muitas situações, utilizado. Creio que os termos *politização* ou *fortalecimento político* dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas. Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente –, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257-258, destaques no original).

Endossando a constatação de Maher, considero tão fundamental quanto a implementação de projetos de educação bilíngue intercultural para as populações

[53] No original: "Otra cosa que siempre se habla y que en el ultimo tiempo tambien se ha transformado en una moda, para que lo tengan presente, es la educación intercultural. ¿Quien tiene que aprender o quien tiene que hacer educación intercultural? ¿Quien creen Uds.? Yo creo que a los mapuches ya los obligaron hace rato hacer educacion intercultural[...]. Porque nada sirve de que nosotros estemos muy convencidos de lo que somos, de lo que hacemos, si la contra-parte esta ignorante, ajena e indiferente sobre lo que es la realidad de nuestro pueblo. Yo siento que la educación intercultural no solamente tiene que ir en dirección hacia las comunidades o hacia los mapuches sino que tambien, al otro lado tambien" (MILLABUR apud KALTMEIER, 2010, p. 7).

indígenas brasileiras, o empenho na promoção de ações deliberadas e contínuas que visem à educação da população não-indígena para o respeito, a convivência e o diálogo com povos de diferentes culturas, como também para o conhecimento efetivo dessas culturas, de suas línguas, de suas epistemologias, como também dos seus problemas e conflitos cotidianos. "Educar o entorno", neste caso, significa agir, tanto em âmbito estatal, institucional, como civil, em prol da emergência de novas possibilidades de coexistência entre indígenas e não-indígenas no Brasil, com mais urgência nas regiões onde se situam as comunidades indígenas.

A este respeito, é ilustrativo o fato de, durante minha primeira viagem à Terra Indígena Karajá Xambioá, em 2009, quando a equipe necessitou de confirmação quanto ao caminho correto em direção às aldeias, no município vizinho de Santa Fé do Araguaia, nenhuma das pessoas abordadas soube nos dar informações precisas, algumas delas alegando, ainda, desconhecer a existência de "índios" na região. Para além da invisibilização destes povos perante a sociedade não-indígena, torna-se significativa a problematização da representação que as populações não-indígenas vizinhas de áreas indígenas constroem e perpetuam a respeito dos povos indígenas. Para apenas mais um exemplo, remeto o leitor e a leitora ao trabalho de Azambuja (2000) que, ao analisar a representaçãodo povo Karajá pelos/as habitantes do município de Luciara – MT, próximo as aldeias do referido povo, constata os estereótipos negativos a partir dos quais são percebidos e tratados.

Ações que visem à educação da população não-indígena para a convivência ao mínimo respeitosa com os povos indígenas, longe de ser uma solução para os conflitos seculares, podem se configurar como mais uma alternativa viável no enfrentamento da situação de invisibilização, violência e opressão que essas populações enfrentam na atualidade. Para isto, no entanto, tornam-se imprescindíveis ações conjuntas de órgãos, instituições e da sociedade civil, especialmente daqueles que, de uma ou outra maneira, se envolvem com os povos indígenas brasileiros, principalmente através de projetos educativos.

Nesta direção, a consideração da necessidade de "educar o entorno" para a promoção da educação bilíngue intercultural pela Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás originou, em 2010, o **I Seminário de Educação Intercultural da Região Araguaia-Tocantins para os técnicos das secretarias**

estaduais de educação e da FUNAI, sob a coordenação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (UFG) e do professor Elias Nazareno (UFG), com o objetivo de promover a abertura de diálogos entre a equipe de professores do Curso da Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, as secretarias estaduais de educação e a FUNAI, em prol da sensibilização para novas perspectivas educativas emergentes no âmbito das comunidades indígenas da região Araguaia-Tocantins. Em 2011, reforçou-se este objetivo com a realização do **II Seminário Pedagógico: bases de conhecimento intra e intercultural de educação bilíngue intercultural**, também promovido pela Licenciatura Intercultural da UFG, sob coordenação do comitê composto por mim e pelos professores e professoras Elias Nazareno, Mônica Veloso Borges e Maria do Socorro Pimentel da Silva.

Da mesma forma, desde o início do funcionamento do curso, a participação de estudantes não-indígenas nas atividades da Licenciatura Intercultural da UFG tem sido incentivada e fomentada, no que tem sido chamado de monitoria intercultural, como mais uma forma de ação deliberada para a abertura de vias através das quais sejam promovidos o diálogo e a possibilidade de aprendizagem mútua.

Na esteira de suas considerações, Maher (2007) enfatiza ainda o fato de que, sendo a escola indígena uma decorrência do contato com a sociedade envolvente, a concepção intercultural deve ser entendida como esteio, como sua própria razão de ser. Conforme a autora,

> o desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um *plus*, como um enriquecimento, como um bônus, porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural, é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência desta escola, é o que dá a ela relevância política (MAHER, 2007, p. 258).

Muito embora se reconheçam as críticas aos modelos de educação bilíngue intercultural e suas limitações, como as citadas anteriormente, e que a diferença cultural deva ser assumida e respeitada por todos e todas como um passo fundamental para

relações menos desiguais entre diferentes culturas, caminho inequívoco para a cidadania e para a democracia plenas, acredita-se também que o reconhecimento da necessidade de uma concepção intercultural para a educação escolar direcionada aos povos indígenas brasileiros, mesmo que esta nova perspectiva esteja ainda (talvez sempre!) em construção, constitui um grande avanço para a legitimação da pluralidade étnica, uma vez que permite, pela primeira vez, que modos próprios de ensino e aprendizagem, bem como conhecimentos, línguas e culturas indígenas sejam legitimados e afirmados e que façam parte central do currículo da escola indígena que, por sua vez, tem a chance de ser gerida autonomamente e protagonizada pelos próprios indígenas.

Observando-se as políticas, não apenas, mas principalmente, educacionais elaboradas historicamente para os povos indígenas brasileiros, como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, pode-se constatar que, segundo análise de Pimentel da Silva (2010, p. 12), mesmo consideradas suas limitações, há resultados favoráveis para os povos indígenas, como o rompimento com propostas educativas de cunho religioso ou integracionista, objetivos inequívocos e marcantes da educação escolar indígena no Brasil durante mais de quinhentos anos.

Para Pimentel da Silva (2009b, p. 99; 103), o que merece destaque nas propostas de educação bilíngue intercultural são, assim, as **possibilidades** que se abrem para a desconstrução de modelos prontos de educação e à busca de novas perspectivas educacionais que favoreçam a emergência de conhecimentos, vozes e significados seguidamente reprimidos e excluídos, perspectivas essas que vão além do ensino das línguas em si e por si mesmas, mas que delas façam uso para a criação, a elaboração e o desvelamento de novos/outros sistemas de conhecimento, processo prévio e necessário para que se supere "a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde a Colônia, que se consolidou na República e ainda é vigente em nível social, cultural, linguístico, político e, sobretudo, econômico até os dias de hoje" (PIMENTEL DA SILVA, 2010a, p. 12).

De qualquer forma, conforme Pimentel da Silva (2010, p. 15-16), as propostas educativas bilíngues que tenham como eixo a interculturalidade, mesmo que ainda em construção, devem ter como principal objetivo gerar na escola um espaço que promova relações sociais em que seja possível

> reconhecer como legítimos os conhecimentos e valores próprios de cada povo indígena; reconhecer que o mundo não é homogêneo e que cada indivíduo e cada comunidade contribuem para a diversidade cultural do planeta; favorecer as relações de valorização, respeito, compreensão e enriquecimento mútuo entre diferentes pessoas, comunidades e povos; projetar a diversidade como um fator de enriquecimento da qualidade educativa, que surge por meio da possibilidade de intercambiar e aprender uns com os outros; estabelecer uma convivência social respeitosa entre as pessoas e povos de características culturais diferentes etc.; valorizar as línguas como meio de comunicação, mas também como conhecimento.

Repetto (2008, p. 18-19) destaca a importância e a necessidade da construção de um projeto intercultural cujas bases se fundem numa dimensão política, na busca de justiça e de respeito, para que se questionem os processos hegemônicos de construção do Estado e da homogeneização cultural. O autor atrela os objetivos da educação bilíngue intercultural à emergência necessária de uma cidadania indígena pautada em pilares como o respeito de/por outras culturas e pela própria comunidade; a valorização cultural para a auto-afirmação da identidade étnica (pessoal e comunitária), assim como a valorização das línguas indígenas e do conhecimento tradicional; a liberdade de opinião e expressão; a responsabilidade com a vida social das comunidades indígenas e com as famílias; o respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente e, ainda o respeito e o reconhecimento, principalmente por parte do Estado, dos territórios indígenas (REPETTO, 2008, p. 23-25). Para o autor, no contexto de educação bilíngue intercultural, esses são pontos que devem ser abordados como temas de estudo, de pesquisa e reflexão dentro da escola e da comunidade (op. cit. p. 25).

Neste mesmo sentido, López e Sichra (2006, p. 135) enfatizam a educação bilíngue intercultural como uma "ferramenta na construção de uma cidadania sem exclusões, de uma cultura democrática e de uma igualdade que permita, na prática, o exercício igualitário da cidadania étnica [...], com respeito aos direitos coletivos e às diferenças culturais". A emergência de uma cidadania étnica, num contexto intercultural, pressupõe, ainda, que a afirmação da diferença e da identidade indígena não seja compreendida como resistência à mudança ou como um entrincheiramento dos povos indígenas numa zona de refúgio, pois

> atualmente, suas reivindicações se formulam em termos dos direitos contemporâneos, tanto em países industrializados como periféricos: e os movimentos dos subordinados se apropriam cada vez mais dos temas nacionais e globais. A educação se converte em uma primeira reivindicação dos povos oprimidos e nela buscam plasmar suas próprias formas de organização do conhecimento, da cultura e da construção de sua identidade, mas não alheios ao que implica a construção mundial dos avanços científicos e tecnológicos (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 237, tradução minha) [54].

Para Olivé (2004), torna-se, assim, indispensável que os sistemas educativos em contextos interculturais sejam transformados para que as novas gerações tenham acesso e se preparem adequadamente para a participação, atualmente quase inevitável, nos mecanismos de geração, aplicação e exploração do conhecimento técnico-científico que, recentemente, da forma como se desenvolve, tem se tornado uma nova e violenta forma de exclusão em larga escala, conforme analisa o autor:

> A transformação das formas de produção de conhecimento, as novas práticas tecnológicas e técnico-científicas e as relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que estas ocorrem, têm gerado níveis de exclusão nunca vistos antes, assim como novas formas de exclusão. Nos países de primeiro mundo cada vez mais há mais gente deslocada do sistema econômico – não apenas os imigrantes – e no mundo inteiro há cada vez mais grupos sociais e povos inteiros que são excluídos dos benefícios dos novos sistemas técnico-científicos e, ainda pior, são excluídos da própria possibilidade de gerar conhecimento. Isto é algo que ocorre palpavelmente nas relações internacionais e muito especialmente nas interculturais e afeta sensivelmente aos países de terceiro mundo, particularmente aos povos tradicionais, como praticamente todos os povos indígenas da América Latina (OLIVÉ, 2004, p. 3, tradução minha) [55].

---

[54] No original: "Hoy en día sus reivindicaciones se formulan en términos de los derechos modernos, tanto en países industrializados como periféricos: y los movimientos de los subordinados se apropian cada vez más de los temas nacionales y globales. La educación se convierte en una primera reivindicación de los pueblos oprimidos y en ella buscan plasmar sus propias formas de organización del conocimiento, de la cultura y de construcción de su identidad pero no fuera de lo que implica la construcción mundial de los avances científicos y tecnológicos" (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 237).

[55] No original: "La transformación de las formas de producción de conocimiento, las nuevas prácticas tecnológicas y tecnocientíficas, y las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas en que éstas se han venido dando, han generado niveles de exclusión nunca antes vistos, así como nuevas formas de exclusión. En los países del primer mundo cada vez hay más gente desplazada del sistema económico – que no son sólo los inmigrantes –, y en el mundo entero hay cada vez más grupos sociales, y pueblos enteros que quedan excluidos de los beneficios de los nuevos sistemas tecnocientíficos y, peor aún, quedan excluidos de la posibilidad misma de generar conocimiento. Esto es algo que ocurre palpablemente en las relaciones internacionales y muy especialmente en las interculturales, y que afecta sensiblemente a los países del tercer mundo, particularmente a los pueblos tradicionales como prácticamente todos los pueblos indígenas de América Latina" (OLIVÉ, 2004, p.3).

Segundo análise do autor, sem uma reforma educativa, da qual os povos indígenas devem participar em pé de igualdade, a maioria desses povos continuarão sendo vítimas de todo tipo de violência e impedidos de atuarem e de decidirem de maneira autônoma em aspectos fundamentais no que se refere às mudanças, desejáveis ou em suas formas de vida (OLIVÉ, 2004, p. 16).

De maneira geral, a implementação de propostas de educação bilíngue intercultural exige a reestruturação de todo o sistema educacional escolar indígena, contando com a participação efetiva da comunidade da qual a escola faz parte, em todas as decisões, outra forte e necessária característica desta concepção educativa. Como enfatiza Ströbele-Gregor (2010, p. 13), a educação bilíngue intercultural "prevê uma forte inclusão dos pais de família e da comunidade. As correspondentes estruturas participativas devem ser construídas conjuntamente e devem ter sua aceitação".[56]

A demanda pela participação ativa e efetiva da comunidade indígena na agenda da educação escolar se justifica no fato de, tendo a educação bilíngue intercultural sua base nos conhecimento e valores culturais próprios de cada comunidade indígena, a própria comunidade, maior interessada e principal detentora dos conhecimentos culturais nucleares, é quem pode definir os objetivos da escola e deve para isto ter total autonomia. Para Ströbele-Gregor (2010, p. 12, tradução minha) essa reestruração se faz necessária, pois passa a fazer parte da agência escolar

> o desenvolvimento diversificado e orientado aos alunos dos planos de estudo, de materiais para os docentes e para os alunos, com base no princípio do bilinguismo e da interculturalidade contínuos em todas as matérias para a população indígena, assim como um espaço para sucessivas sequências de um plano de estudo adaptado ao local, que os docentes e encarregados da comunidade devem desenhar conjuntamente.[57]

[56] No original: "[A EIB] prevé uma fuerte inclusión de los padres de familia y de la comunidad. Las correspondientes estructuras participativas deben ser construidas conjuntamente y deben tener aceptación" (STRÖBELE-GREGOR, 2010, p. 13).

[57] No original: "la EBI obliga a la reestructuración del sistema de formación básica. Forma parte de ello el desarrollo diversificado y orientado a los alumnos de los planes de estudio, materiales para los docentes y los alumnos en base al principio de un bilinguismo y uma interculturalidad continuos en todas las materias para la población indígena, así como un espacio para sucesivas secuencias de un plan de estudio adaptado a lo local, que los docentes y encargados de la comunidad deben diseñar conjuntamente" (STRÖBELE-GREGOR, 2010, p. 13).

Nesta direção, Walsh (2000, p. 16) enfatiza que, para que tenha um impacto efetivo nas diferentes sociedades, a educação bilíngue intercultural tem de partir da experiência dos alunos e alunas e da realidade sociocultural em que vivem, incluindo-se nela os conflitos internos, inter e intragrupais, assim como os desequilíbrios sociais e culturais que eles e elas enfrentam.

Uma vez que a educação bilíngue intercultural se fundamenta na participação comunitária indígena, bem como nas particularidades culturais locais, uma outra característica desta concepção educativa se impõe como preponderante, sua especificidade a cada povo ou a cada comunidade indígena que a demanda, pois, conforme esclarecem López e Sinchra (2006, p. 138),

> [n]essa perspectiva, a educação intercultural bilíngue não pode ser entendida como um modelo rígido, que tenha que ser aplicado de forma padronizada em toda a América Latina, e sim como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso, é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais, e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade hegemônica, com suas visões e conhecimentos.

Neste contexto, impõe-se um dos maiores desafios para a implementação da concepção de educação escolar bilíngue intercultural nas escolas indígenas, ou seja, a construção do currículo bilíngue intercultural, elemento fundamental que representa e materializa o diálogo e o conflito entre as formas de conhecimento de culturas diferentes.

A partir de uma dimensão intercultural, as reflexões sobre o currículo se associam, conforme destaca Padilha (2004, p. 228), a diversos fatores, textos e contextos do cotidiano escolar e comunitário que explicitam a necessidade de "uma ampliação de visão de mundo, de natureza humana, de cultura, pelos diferentes sujeitos que pensam e que constroem o currículo". Segundo Terranova (1997 apud PADILHA, loc. cit.), a construção do currículo escolar sob a perspectiva intercultural

> exige que se alarguem os horizontes sobre o mundo, sobre as várias respostas culturais que a humanidade tem dado às necessidades comunitárias mas, sobretudo, que se organize um conhecimento construído não como sistema de segurança imodificável, mas como um saber que se vá reorganizando continuamente e que se faça atravessar pela sensibilidade, por paradigmas e óticas diversas. Um conhecimento que não se feche na forma de "*apartheid* cognitivo", mas que aceite operações de releitura, composto de novos saberes, de comparações e de mistura com outra realidade.

Coerentemente com esta concepção de conhecimentos construídos por paradigmas e óticas diversas, o currículo bilíngue intercultural para as escolas indígenas busca ter como ponto de partida os conhecimentos, valores culturais, línguas e visões de mundo indígenas, isto é sua cosmovisão, conceito que segundo Salinas e Núñez (2001, p. 241, tradução minha) [58],

> recobre diferentes apreensões e aproximações sobre o peculiar da cultura concreta, já que pode abarcar desde a filosofia, a religião, a ética, a estética, a normatividade e o direito consuetudinário, ou a organização social e o parentesco, passando pela empiria, o uso e desenvolvimento dos conhecimentos e instrumentos e das técnicas aplicadas aos problemas vitais, assim como, atuações e valores sobre a realidade. Um receptáculo e modelador dessa cosmovisão é a língua. Em outras palavras, a cosmovisão é definida pela cultura – em termos latos – e a cultura por sua vez retroalimenta a cosmovisão, dando-se uma dialética permanente entre cosmovisão e cultura que torna difícil a separação dos dois aspectos.

A incorporação dos conhecimentos indígenas como base fundamental do currículo bilíngue intercultural se impõe, neste contexto, como uma das principais formas de enfrentamento dos processos sócio-históricos, políticos e culturais que, ao longo de séculos e, especialmente através da educação escolar, resultou e ainda tem resultado num verdadeiro epistemicídio, pautado na afirmação do mito da superioridade

[58] No original: "el concepto mismo de Cosmovisión recubre distintas aprehensiones y aproximaciones sobre lo peculiar de la cultura concreta, ya que puede abarcar desde la filosofía, la religión, la ética, la estética, la normatividad y el derecho consuetudinario o la organización social y el parentesco pasando por la empiria, el uso y desarrollo de los conocimientos e instrumentos y las técnicas aplicadas a problemas vitales, así como, actuaciones y valoraciones sobre la realidad. Un receptáculo y un modelador de esa cosmovisión es la lengua. En otras palabras la cosmovisión es definida por la cultura – en términos latos – y la cultura a la vez retroalimenta la cosmovisión, dándose uma dialéctica permanente entre comovisión y cultura que hace difícil la separación de los dos aspectos" (SALINAS & NÚÑEZ, 2001, p. 241).

epistemológica do pensamento anglo-europeu moderno e na desqualificação e no extermínio de formas diferenciadas de conhecimentos.

No que se refere ao "conhecimento indígena" como base para o currículo bilíngue intercultural, Aikman (1996) destaca a necessidade de se considerarem as particularidades culturais e epistemológicas de cada grupo indígena, a fim de que se evite a tendência à homogeneização ou que o currículo bilíngue intercultural torne-se apenas uma adaptação do currículo nacional oficial, através da incorporação de aspectos isolados de suas culturas materiais. Assim, segundo a autora,

> é importante destacar que não há um único corpo coerente de conhecimento indígena. Os povos indígenas não apresentam uma única alternativa epistemológica e ontológica homogênea ao paradigma educacional ocidental encontrado nas escolas. Pelo contrário, apresentam um panorama diverso de filosofias e visões de mundo. Mesmo que os povos indígenas apresentem pontos de contato entre si em termos de demandar reconhecimento pelos direitos aos territórios ancestrais, por liberdade cultural e autodeterminação (porque compartilham padrões comuns de colonização e se juntam para resistir a eles), cada povo tem um corpo de conhecimento e epistemologia que formam a base de suas identidades distintas (AIKMAN, 1996, p. 158, tradução minha)[59].

O currículo bilíngue intercultural deve buscar, ainda, incorporar conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena que, sob decisão dos diferentes povos e comunidades indígenas, sejam importantes para sua sobrevivência em arenas de interação intercultural. Walsh (2000, p. 17) destaca que, diante da necessidade de fazer dialogar conhecimentos provenientes de culturas e de posições de poder diferentes, o currículo bilíngue intercultural, assim como todos os processos e ações a ele relacionados, deve buscar traduzir-se e afirmar-se em espaços intermediários de encontro e confronto, de identidade e alteridade, e não, simplesmente, se reduzirem-se à polaridade entre o próprio e o alheio.

[59] No original: "It is important to note that there is no single coherent body of indigenous knowledge. Indigenous peoples do not comprise one homogeneous epistemological and ontological alternative to the Western educational paradigm encountered in schools. On the contrary, they present a diverse panorama of philosophies and world views. While indigenous peoples find points of contact between themselves in terms of demanding recognition for rights to their ancestral land, cultural freedom and self-determination (because they share common patterns of colonisation and join to resist this), each people has a distinct body of knowledge and epistemology which forms the basis of their separate identities (AIKMAN, 1996, p. 158).

Neste movimento, o currículo bilíngue intercultural deve abarcar, ainda, conhecimentos que não se originam exclusivamente dentro de uma ou outra cultura, mas precisamente no espaço de interação entre elas, ou como sugere Bahbha (1998), no *entre-lugar*, contexto privilegiado de emergência de *conhecimentos interculturais*. Conforme interpretação de Walsh (op. cit., p. 11), a consideração deste espaço intermediário se faz importante, pois é ele o *locus* de tradução e negociação, no qual cada cultura mantém algo de si, sem se assimilar à outra, mas que permite conceptualizar e visualizar a relação entre essas culturas como algo fluído, móvel e dialético, assim como ambivalente, contraditório e conflitivo. Neste processo, conforme Bahbha (1998, p. 20, acréscimo meu),

> o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades intermediárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos [e conhecimentos, porquê não?] que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

Neste sentido, Santos (2008, p. 152) enfatiza que a perspectiva intercultural permite "o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com ela se articulam em novas configurações de conhecimentos", fenômeno que o autor concebe como uma "ecologia de saberes" (op. cit., p. 154), definida como

> um conjunto de epistemologias que partem da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

De maneira geral, acredita-se, o currículo bilíngue intercultural das escolas indígenas deve promover meios de abarcar a ecologia de saberes provenientes das relações interculturais nas quais atuam os povos indígenas brasileiros contemporâneos, afim de que se construa

> um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação (SANTOS, 2008, p. 154).

A busca pela afirmação da ecologia de saberes no currículo bilíngue intercultural deve ser fundamentada em políticas linguísticas que fundamentem, acompanhem e sejam coerentes com o constante movimento de identidade-alteridade inerentes ao contexto de interculturalidade. Desde o contexto brasileiro, mais especificamente, desde sua atuação na Licenciatura Intercultural da UFG, Pimentel da Silva (2011) propõe que as línguas envolvidas na educação escolar bilíngue intercultural não se desvinculem dos contextos de produção, transmissão e recepção dos diferentes conhecimentos que fazem parte do currículo bilíngue intercultural. Conforme a autora,

> [s]e os conhecimentos dos Temas Contextuais são de pertencimento das tradições indígenas, por exemplo, inegavelmente a língua do estudo e do ensino é a indígena. Muitos temas desses sequer têm como serem traduzidos: muitos são sagrados, outros são segredos. Outros são corrompidos, quando traduzidos. Neste contexto, a religação dos saberes é de ordem intracultural, acompanha uma leitura particular de mundo. Os temas interculturais são reconhecidos pelas suas próprias características: favorecem os usos da língua portuguesa e das indígenas na maioria deles. Desse ponto de vista, os usos das línguas no ensino bilíngue escolar não são determinados pela série ou ciclo, ou pelo tipo de bilinguismo da comunidade, mas pelo tema contextual em debate. Isso significa a adoção de um bilinguismo intercultural e emancipatório. A transdisciplinaridade dos saberes ditos científicos ou das tradições indígenas acontece de forma inter e intracultural. Essas reflexões ajudam-nos a pensar como as matrizes curriculares dos projetos pedagógicos podem ser constituídas de temas de conhecimentos das tradições indígenas, que podem ser trabalhados de modo monolíngue, ou seja, por meio da língua materna indígena; e também de temas de

> conhecimentos interculturais, os quais deverão ser trabalhados de modo transdisciplinar e bilíngue, ou seja, numa relação dialógica de usos de línguas, mundos, saberes etc. [60]

A implementação do currículo bilíngue intercultural na educação escolar indígena, pressupõe, por sua vez, alguns critérios que, conforme Walsh (2000, p. 31), devem ser tomados em consideração para a consecução da pedagogia bilíngue intercultural. De acordo com a autora, no estabelecimento desses critérios devem-se considerar três referências centrais: i) o contexto sociocultural da escola; ii) a realidade sociocultural dos alunos e alunas e de suas famílias e iii) o perfil dos/as docentes e sua relação com a comunidade de alunos e alunas e suas famílias, critérios que, novamente, indicam a especificidade dos projetos de educação bilíngue intercultural.

Conforme Walsh (op. cit, p. 32), um dos critérios para o desenvolvimento da pedagogia intercultural refere-se à *auto-estima e o reconhecimento do que é próprio*. Para a autora, a interculturalidade pressupõe que se parta de uma base identitária indígena segura, ou seja, com sentido e conhecimento claros do que se é e de como se identifica pessoal e coletivamente, incorporando-se a esta dimensão características físicas, experiências vivenciais, organização familiar, descendências e parentesco, território e comunidade, a vida individual e coletiva, as formas de comunicação verbais e não-verbais, as relações sociais, econômicas, religiosas e as relações particulares com a natureza. Este critério, conforme explica a autora, busca enfatizar a importância de se incentivar a auto-estima de todos os alunos e alunas e de afirmar e valorizar suas várias identidades culturais e sociais, sem essencializá-las, contudo.

Para Freire (2005, p. 56), uma das consequências das relações entre opressores e oprimidos é a introjeção nestes da crença em sua inferioridade frente àqueles. Em suas palavras,

> [a] autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes,

[60] Destaque-se, neste contexto, situações sociolinguísticas nas quais as comunidades indígenas são falantes da língua portuguesa como primeira língua, situação na qual o bidialetalismo deve fazer parte das reflexões pedagógicas, assim como situações nas quais a língua indígena está em rápido processo de substituição e sua consideração no currículo e nas práticas pedagógicas deve envolver aspectos do ensino-aprendizado de segunda língua, situações melhor problematizadas no próximo capítulo.

> que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade".

De fato, se se observa historicamente as estratégias e os mecanismos através dos quais buscou-se a assimilação dos povos indígenas às "sociedades nacionais", constata-se que um dos meios mais eficazes e cruéis, constitutivos da ideologia colonizadora, foi a afirmação da inferioridade dos povos indígenas no que concerne aos elementos nucleares de suas culturas, cosmovisões, línguas, organizações sociais etc., ideologia sintetizada em fragmento de um dos comunicados do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, durante a *Caravana da Dignidade Indígena*:

> Para eles nossas histórias são mitos, nossas doutrinas são lendas, nossa ciência é magia, nossas crenças são superstições, nossa arte é artesanato, nossos jogos, danças e vestimentas são folclore, nosso governo é anarquia, nossa língua é dialeto (El outro jugador, La jornada, México, 2001 apud BERENBLUM, 2003, p. 9).

Neste sentido, se a escola, como potente mecanismo colonizador e assimilador, foi historicamente um dos responsáveis pela destruição do orgulho da identidade indígena, contemporaneamente, a partir da concepção bilíngue intercultural, cabe também a ela o fomento à (re)construção e ao desenvolvimento de atitudes positivas frente às culturas e línguas indígenas, bem como da auto-estima dos alunos e alunas e de suas famílias, através da valorização de suas línguas e aspectos culturais nucleares, como etapa prévia e imprescindível nas atividades educativas escolares.

Outro critério destacado por Walsh (2000, p. 33), intrinsecamente relacionado ao anterior, refere-se propriamente aos *conhecimentos, saberes e práticas locais*, que conformam o sentido comum de uma comunidade ou grupo social particular e outorgam definição à ideia de pertencimento e identidade compartilhada. Segundo a autora,

> considerar e desenvolver o conjunto de conhecimentos, saberes e práticas locais permite a construção e o reconhecimento do entorno real – o universo científico, cultural e social no qual o estudante está circunscrito, oferecendo, assim, pontos de relação, comparação e contraste com outras localidades e culturas. Dentro dos conhecimentos, saberes e práticas locais, consideram-se os conceitos, sistemas de classificação e

> métodos de ensino e de comunicação próprios; assim como os componentes simbólicos como a cosmovisão, a temporalidade, o espaço e o meio ambiente, a oralidade, a religião, as festas, etc. Da mesma forma, a identificação e compreensão dos conhecimentos, saberes e práticas relacionadas, entre outras, com a natureza e o meio ambiente, a organização social, a territorialidade, a medicina, a matemática, a arquitetura e o trabalho produtivo da comunidade (e suas técnicas), incluindo a agricultura, a caça, a produção artesanal, etc. (WALSH, 2000, p. 33-34, tradução minha)[61].

A *identificação e o reconhecimento das diferenças e da "outridade*" também é apontado por Walsh (op. cit., p. 34) como um dos critérios necessários à implementação de uma pedagogia bilíngue intercultural. Conforme a autora, este critério conduz à identificação e ao reconhecimento das diferenças que existem em vários níveis dentro e fora das comunidades, entre regiões do país e com o exterior, incluindo, ainda, diferentes dimensões, como gênero, língua, idade, hábitos culturais, trabalho produtivo, parentesco ancestral, religião etc. Ainda segundo a autora, este critério busca desenvolver um entendimento positivo e real das diferenças culturais, possibilitando o questionamento das noções e práticas sociais e educativas nas quais as diferenças são consideradas obstáculos para a educação, a sociedade e para o desenvolvimento.

Outro critério para se pensar uma pedagogia bilíngue intercultural refere-se, de acordo com a autora (WALSH, 2000, p. 35) aos *conhecimentos e práticas dos 'outros'*. Segundo Walsh, um aspecto importante da interculturalidade é a exploração do desconhecido para poder inter-relacionar, comparar, contrastar, combinar, associar e integrar de maneira concreta diversos conhecimentos, práticas e formas de pensar e atuar. Neste sentido, este critério busca

> desenvolver, em primeiro lugar, um conhecimento sobre outras culturas e regiões do país, permitindo um reconhecimento da diversidade cultural e nacional e o intercâmbio de conhecimentos e práticas específicas e distintas de várias comunidades, grupos e

[61] No original: Considerar y desarrollar el cúmulo de conocimientos, saberes y prácticas locales permite la construcción y el reconocimiento del entorno real - el universo científico, cultural y social en el cual el estudiante está circunscrito, ofreciendo así puntos de relación, comparación y contraste con otras localidades y culturas. Dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, y métodos de enseñanza y de comunicación propias; también los componentes simbólicos como la cosmovisón, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas, etc. Asimismo, la identificación y comprensión de conocimientos, saberes y prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, y el trabajo productivo de la comunidad (y sus técnicas), incluyendo la agricultura, la caza, la producción artesanal, etc. (WALSH, 2000, p. 33-34).

> regiões [...], buscando, assim, romper estereótipos, percepções negativas e desinformação sobre o não conhecido. [...] A partir dos conflitos que têm existido entre os conhecimentos e saberes locais e os outros, especialmente o 'conhecimento ocidental', este critério pretende estabelecer um diálogo de saberes que permite a coexistência de uma diversidade de concepções de mundo. Neste sentido, o critério busca um processo de tradução mútua entre conhecimentos locais e os sistemas ocidentais de conhecimento, ou seja, mecanismos que permitem ver e estudar os conhecimentos que vêm do mundo urbanizado e 'desenvolvido' desde a ótica do conhecimento local, e passar do conhecimento ocidental aos termos usuais das comunidades, oferecendo, assim, uma maneira de expandir o sentido comum a um universo mais amplo (WALSH, 2000, p. 35-36, tradução minha)[62].

Este critério visa, além disso, ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica entre os alunos e alunas e os/as docentes e a capacidade de não só reconhecer e inter-relacionar conhecimentos de orientações culturais distintas, mas, principalmente, analisar, interrogar e ler as entrelinhas dos textos escolares, considerando quais perspectivas se fazem presentes e como elas podem, ou não, enriquecer, limitar ou negar os conhecimentos, saberes e práticas locais (op. cit., p. 36).

A *problemática dos conflitos interculturais, do racismo e das relações culturais negativas* soma-se aos critérios apontados por Walsh (loc. cit.) para uma pedagogia bilíngue intercultural. Neste caso, visa-se ao desenvolvimento do entendimento crítico sobre a sociedade como um todo, seus processos e conflitos culturais internos, intra e intergrupais, além de desenvolver maneiras de analisar, explicar e propor alternativas viáveis para a resolução de conflitos gerados pela desigualdade, a marginalização, a discriminação e o racismo, processos que limitam a interculturalidade, a justiça social e a igualdade de oportunidades. Este critério

[62] No original: "Este criterio busca desarrollar, en primer lugar, un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural y nacional y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones, [...] intentando así romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido. [...] A partir de los conflictos que han existido entre los conocimientos y saberes locales y los de los otros, especialmente el "conocimiento occidental", este criterio pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo. En este sentido, el criterio busca un proceso de traducción mutua entre conocimientos locales y los sistemas occidentales de conocimiento, es decir, mecanismos que permiten ver y estudiar los conocimientos que vienen del mundo urbanizado y "desarrollado" desde la óptica del conocimiento local, y de pasar del conocimiento occidental a los términos usuales de las comunidades, ofreciendo así una manera de expandir el sentido común a un universo más vasto" (WALSH, 2000, p. 35-36).

> indica a necessidade de adquirir habilidades de análise, negociação e de resolução de conflitos, dando ênfase não tanto em 'vencer' os conflitos, mas, por meio do aspecto estratégico da resolução, em lograr maior conhecimento dos problemas que a comunidade enfrenta, em saber como se pode negociar e estabelecer, entre os alunos, um fortalecimento comunitário e organizativo. Trata-se, pois, de alcançar maior habilidade para trabalhar conjuntamente na busca de resoluções construtivas e positivas (WALSH, 2000, p. 37, tradução minha) [63].

Além disso, a autora (loc. cit.) destaca, ainda, o movimento entre a *unidade e a diversidade*, como critério que visa promover uma discussão crítica sobre conceitos como comunidade, nação, cidadania e democracia na contemporaneidade e ressaltar que, apesar da globalização, a heterogeneidade é cada vez mais evidente. Um último critério destacado por Walsh (op. cit., p. 38) refere-se à *comunicação, a inter-relação e à cooperação,* que visa

> desenvolver uma maior comunicação e inter-relação entre distintos sistemas de conhecimento, saberes e práticas locais e entre pessoas e grupos que se identificam de maneiras diferentes, buscando níveis de complementaridade sem deslegitimizar nem o próprio, nem o alheio. Também busca incentivar e potencializar ações de cooperação que permitam aprender, trabalhar e atuar de maneira colaborativa [...], identificar assuntos comuns que lhes afetam, analisar e resolver conflitos e problemas reais e atuais, e desenvolver atitudes de responsabilidade e solidariedade (WALSH, 2000, p. 38, tradução minha) [64].

Para Walsh (2009, p. 13-14), em todo caso, o que se faz importante nas propostas de educação bilíngue intercultural é que ela assuma, de fato, uma perspectiva crítica da interculturalidade, perspectiva esta "que se encontra enlaçada com uma

[63] No original: "[..] el criterio indica la necesidad de adquirir habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en "ganar" los conflictos, como, por medio del aspecto estratégico de la resolución, en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad, en saber cómo se puede negociar y establecer, entre los alumnos, un fortalecimiento comunitario y organizativo. Se trata, pues de alcanzar una mayor habilidad para trabajar conjuntamente en la búsqueda de resoluciones constructivas y positivas" (WALSH, 2000, p. 37).

[64] No original: "Este criterio pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, saberes y prácticas locales; y entre personas y grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa [...], identificar asuntos comunes que les afectan, analizar y resolver conflictos y problemas reales y actuales, y desarrollar actitudes de responsabilidad y solidaridad (WALSH, 2000, p. 38).

pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida". Conforme a autora, sob esta perspectiva, os projetos de educação bilíngue intercultural assumem uma dimensão que visa à decolonialidade. Walsh propõe ainda que a interculturalidade crítica seja implementada

> como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial (WALSH, 2009, p. 25).

Considerando o exposto, conforme López (2007, p. 269), pode-se, assim, definir, de maneira geral, a educação bilíngue intercultural

> como uma proposta educativa alternativa alinhada com os povos indígenas e suas reivindicações, que está inscrita na luta contra o colonialismo, o racismo e a discriminação e que, por sua vez, busca contribuir com a construção de uma democracia pluralista que reconheça e aceite a heterogeneidade étnica, sócio-cultural e linguística, e considere a diversidade como valor. Trata-se, portanto, de uma educação crítica, libertadora, participativa e flexível, que pretende responder às particularidades socioculturais e sociolinguísticas das regiões e comunidades nas quais se aplica, assim como também às necessidades, expectativas e demandas específicas das famílias e educandos com os quais se desenvolve. Esta educação é bilíngue quando a língua subalterna – no geral, a língua indígena ou uma variante marcada do castelhano ou do português – e o idioma hegemônico compartilham os papéis de língua ensinada e de língua de aprendizagem e, assim, veiculam o desenvolvimento do processo educativo em diferentes áreas curriculares. E é intercultural na medida que se fundamenta na cultura de pertencimento do estudante, de sua família e comunidade, buscando consolidar-la, para, sobre esta base, estabelecer vínculos e complementaridade com a cultura hegemônica e, neste trânsito, promover um diálogo entre valores, saberes, conhecimentos e práticas de distinta tradição, até a apropriação crítica e seletiva de elementos culturais que, apesar de alheios, podem contribuir ao melhoramento da

> qualidade de vida das comunidades a que pertencem os educandos, além de enriquecer a matriz cultural própria (LÓPEZ, 2007, p. 269, tradução minha)[65].

No amplo escopo da concepção de educação bilíngue intercultural, constata-se facilmente que seu foco não deve se restringir apenas à educação básica, uma vez que as demandas indígenas se direcionam, cada vez mais, ao domínio da educação superior, como mencionado anteriormente neste trabalho. Neste contexto, a implementação da educação bilíngue intercultural assume novas dimensões e desafios, uma vez que devem fundamentar, além de tudo, a formação adequada de professores e professoras indígenas, sujeitos centrais das propostas.

Ruiz (1998, p. 98) destaca que, além da necessidade de que os professores e professoras indígenas da educação bilíngue intercultural contem com uma formação adequada e suficiente para o exercício de suas atividades, faz-se importante que manifestem ou desenvolvam certas atitudes relacionadas ao *conhecimento de suas culturas e da cultura não-indígena*, à *competência de uso das línguas usadas em suas comunidades* e à *capacidade de orientar processos de aprendizagem de e nas línguas*, a partir da análise das situações sociolinguísticas e culturais relativamente complexas dos alunos e alunas e de seus entornos sociais.

Segundo o autor, no que se refere à relação com o entorno não-indígena, requer-se dos professores e professoras indígenas atitudes de curiosidade e capacidade crítica, que superem posturas heterocêntricas, cuja ênfase se assenta na transmissão exclusiva de conhecimentos próprios da cultura não-indígena; e as posturas etnocêntricas, que, por sua vez, tendem a excluir o que não é próprio. Para Ruiz (op. cit., p. 99), tanto uma

[65] No original: "Todo ello nos lleva a comprender la EIB como una propuesta educativa alternativa alineada con los pueblos indígenas y sus reivindicaciones, que está inscrita en la lucha contra el colonialismo, el racismo y Ia discriminación y que, a la vez, busca contribuir a Ia construcción de una democracia pluralista que reconozca y acepte la heterogeneidad étnica, sociocultural y lingüística y considere Ia diversidad como valor. Se trata por tanto de una educación crítica, liberadora, participativa y flexible que pretende responder a las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de Ias regiones y comunidades en las que se aplica, así como también a las necesidades, expectativas y demandas específicas de las familias y educandos con los que se desarrolla. Esta educación es bilingüe cuando la lengua subalterna – por lo general, la indígena o una variante marcada del castellano o del portugués - y el idioma hegemónico comparten los roles de lengua enseñada y de lengua de aprendizaje y, por ende, vehiculan el desarrollo dei proceso educativo en distintas áreas curriculares. Y es intercultural en tanto se basa en la cultura de pertenencia del estudiante, su familia y comunidad, buscando consolidaria, para, sobre esa base, establecer vínculos y complementariedad con la cultura hegemónica y, en ese tránsito, promover un diálogo entre valores, saberes, conocimientos y prácticas de distinta raigambre y hasta Ia apropiación crítica y selectiva de elementos culturales que, si bien ajenos, pueden contribuir ai mejoramiento de la calidad de vida de Ias comunidades a la que pertenecen los educandos, además de enriquecer la matriz cultural propia (LÓPEZ, 2007, p. 269).

como outra atitude se constituem em negações do enfoque intercultural. Quanto à atitude de professores e professoras indígenas em relação ao seu próprio povo, o autor (loc. cit.) destaca que suas funções vão além da atividade pedagógica na escola. Ser professor ou professora indígena significa também, na maioria dos casos, ser promotor/a e participante da reflexão sobre a vida do povo e do grupo local, especialmente nos processos concernentes à relação com a sociedade não-indígena.

Nesta mesma direção, Melgar (1997) destaca a importância de certas atitudes e aptidões de professores e professoras indígenas para a implementação eficaz de propostas de educação bilíngue intercultural, sendo as mais necessárias o seu *compromisso com as causas de seus povos e comunidades*; a *tolerância ativa e a estima ao que é diferente*, a partir da *abertura crítica ao mundo*; assim como *competência para o exercício profissional*, com *capacitação constante*, *capacidade de investigação* e *melhoramento de sua prática a partir da reflexão sobre suas experiências*, e o *domínio da língua de seus alunos e alunas e da segunda língua*.

Nucinkis (2007, p. 83-84, tradução minha), ao analisar as diversas propostas de formação de professores e professoras indígenas para a atuação em projetos de educação bilíngue intercultural na América Latina, destaca, em nível de síntese, o perfil dos/as egressos/as, que segundo a autora, se dão em sua maioria em termos de competências:

> Capacidades de reflexão, crítica, investigação, inovação; conhecimento de, e identificação com, os povos indígenas e suas necessidades; compromisso com as comunidades indígenas e seu desenvolvimento; bom manejo oral e escrito da língua originária. Em alguns casos se especifica que se deve chegar a um bilinguismo equilibrado (na língua originária e na língua hegemônica); atitudes interculturais, democráticas, não discriminatórias etc.; exercício de uma cidadania com responsabilidade, respeito e compromisso; capacidades pedagógicas e didáticas gerais, vinculadas ao ensino em primeira e segunda línguas, assim como a produção de materiais didáticos e científicos, de caráter intercultural, para uso nas escolas; compromisso com a EBI e o manejo de enfoques educativos interculturais; capacidade de planejamento de projetos educativos próprios e de elaborar currículos e programas de estudos específicos para a EBI; liderança comunitária e capacidade de trabalho em equipe e com atores das comunidades na gestão de projetos conjuntos; compreensão e capacidade de recopilação da literatura de tradição oral e de produção de novas formas de literatura [66].

[66] No original: "Los *perfiles de egreso* de la formación inicial en EIB, en su mayoría, están expresados en términos de competencias e incluyen aspectos como: - Capacidades de reflexión, crítica, investigación, innovación. - Conocimiento de, e identiticación con, los pueblos indígenas y sus necesidades. - Compromiso con Ias comunidades indígenas y su desarrollo. - Buen manejo oral y escrito de la lengua originaria. En algunos casos se especifica que se debe llegar a un bilingüismo equilibrado (de la lengua originaria y la hegemónica). - Actitudes interculturales, democráticas, no discriminadoras, etc. - Ejercicio de una ciudadanía con responsabilidad, respeto y compromiso. - Capacidades pedagógicas

Em referência ao contexto brasileiro, o Ministério da Educação, através dos já abordados *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (2002), mesmo reconhecendo a heterogeneidade e a diversidade interna dos aspectos educacionais, culturais e linguísticos das comunidades indígenas brasileiras, destaca alguns traços gerais para a caracterização profissional dos/as docentes indígenas. Um dos mais importantes, que se alinha ao contexto mais amplo latino-americano, como mencionado anteriormente, é o papel decisivo destes e destas profissionais no que concerne às relações interculturais, principalmente com a sociedade-não indígena. Conforme o documento,

> [d]e forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. Em sua condição de atores principais da educação intercultural, muitas vezes experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola. Têm assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos "universais", transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos "próprios", "étnicos" ou "tradicionais", a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (BRASIL, 2002, p. 20).

Além disto, os *Referenciais* destacam algumas capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais identificadas por assessores indígenas como desejáveis para servirem de metas na formação de professores e professoras para o exercício da profissão a partir da concepção bilíngue intercultural. Segundo o referido documento,

---

y didácticas generales, y vinculadas a la ensenanza en primera y segunda lengua, así como a la producción de materiales didácticos y científicos, de carácter intercultural, para uso en Ias escuelas. – Compromisso com la EIB y manejo de enfoques educativos interculurales. - Capacidad de planteamiento de proyectos educativos propios y de elaborar currículos y programas de estudios específicos para EIB. - Liderazgo comunitario y capacidad de trabajo en equipo y com actores de las comunidades en la gestión de proyectos conjuntos. - Comprensión y capacidad de recopilación de la literatura de tradición oral y de producción de nuevas formas de literatura (NUCINKIS, 2007, p. 83-84).

estas capacidades sintetizam *pré-requisitos* importantes para a escolha dos/as docentes indígenas, *indicadores de atuação* e *capacidades a serem adquiridas e/ou desenvolvidas* nos cursos de formação, assim expressos nos *Referenciai*s:

> Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política; Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros; Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos; Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses; Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade; Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios; Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função; Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngües nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas); Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade; Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente; Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la; Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade; Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade; Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não-indígenas; Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo; Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social; Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo; Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente; Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro; Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática (BRASIL, 2002, p. 23-24).

Muito embora reconheça-se nos *Referenciais* que o perfil resultante das capacidades acima mencionadas seja, em grande parte, idealizado, acredita-se que o esforço por sua implementação através dos programas de formação docente seja um importante passo na busca pela ruptura com as práticas educacionais dominantes no Brasil desde a colônia (loc. cit.). O documento destaca, ainda, objetivos específicos que

podem servir como direcionamento para as propostas de formação de docentes indígenas brasileiros/as, incidindo diretamente nas propostas curriculares:

> Construir e implementar a proposta pedagógica da educação escolar em sua comunidade; Contribuir para o fortalecimento e para a divulgação da escola indígena dentro dos novos parâmetros legais e conceituais construídos nos últimos anos no país; Identificar, interpretar, reunir e sistematizar conhecimentos oriundos das sociedades indígenas e não-indígenas; Transmitir esses conhecimentos por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola; Desenvolver didáticas específicas às diversas áreas de estudo da proposta pedagógica, conhecendo processos de aprendizagem dos alunos, conteúdos de ensino e metodologias; Produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas; Analisar criticamente e selecionar materiais didáticos e paradidáticos veiculados por meio dos sistemas de ensino; Refletir criticamente (com instrumentos das áreas de estudo de antropologia, sociolingüística, história, geografia, etc.) sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade nacional; Atuar no sentido do respeito e da tolerância entre culturas e povos distintos; Contribuir com a análise crítica do papel da escola na história do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional; Buscar adequar e redefinir o papel da escola à luz dos novos parâmetros e das demandas contemporâneas de sua comunidade; Traduzir e transformar as novas condições históricas vividas por sua comunidade em currículo para a escola; Apoiar a redefinição do desenho curricular dos cursos de sua formação, avaliando e planejando, no final de cada etapa, as etapas seguintes, junto com os demais atores institucionais, visando ao aprimoramento constante dos cursos; Contribuir para a condução, a gestão e a administração da escola indígena em sua interrelação com os sistemas de ensino estadual, municipal e federal; Buscar garantir a qualidade e a autonomia institucional e pedagógica da escola; Envolver-se na vida social mais ampla, de forma que interfira no contexto local e nacional em defesa dos interesses de seu povo (BRASIL, 2002, p. 26).

Apesar de os parâmetros apresentados pelo Ministério da Educação visarem ao âmbito nacional, observa-se no Brasil que, no geral, os programas de formação de professores e professoras indígenas para a atuação na educação bilíngue intercultural, especialmente em nível superior, são desenvolvidos de maneira relativamente autônoma e independente de diretrizes nacionais gerais, ao menos em nível didático-pedagógico, situação na qual as instituições promotoras se tornam as maiores responsáveis pela elaboração e execução das propostas político-pedagógicas. Dentre as possíveis razões, pode-se destacar a própria heterogeneidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros que, consequentemente, implica em demandas específicas por parte das diferentes comunidades concernentes à educação escolar, de maneira mais ampla e, especificamente, à formação dos professores e professoras indígenas que nela atuarão.

A consideração das especificidades dentro da diversidade social, cultural, política, sociolinguística, epistemológica e econômica dos povos indígenas brasileiros e, particularmente daqueles que habitam a região Araguaia-Tocantins e seu entorno, assim como as diversas formas de interação intercultural com a sociedade não-indígena, tornam-se, assim, a base fundadora da proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

Ao partir das demandas específicas das comunidades indígenas da região, a proposta prevê como objetivo geral a formação e a habilitação de professores e professoras indígenas para lecionarem nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e como principais objetivos específicos

> Propiciar a formação de professores indígenas da região Araguaia/Tocantins para o desenvolvimento de seus trabalhos docentes; formar professores indígenas para lecionar no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas; possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o desenvolvimento de pesquisas; contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural; promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas; criar condições de produzir materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade lingüística em que eles estão envolvidos; proporcionar condições teóricas e práticas para a elaboração do currículo pleno das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades; adotar políticas de valorização das línguas e culturas maternas; propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de revitalização/manutenção das línguas e culturas indígenas (UFG, 2006, p.12-13).

De maneira geral, o objetivo da proposta da Licenciatura Intercultural da UFG é, conforme destaca o Projeto Político-Pedagógico do Curso (UFG, 2006, p. 11), através da formação de professores e professoras para atuação nas escolas, contribuir com as comunidades indígenas na solução de seus problemas e de atender suas solicitações no que toca ao tipo de profissional que eles desejam e precisam para desenvolverem seus projetos econômicos e sociais e, consequentemente, fortalecer sua cultura e língua, com o fim de elevar sua auto-estima, pois, conforme lê-se no projeto, “trata-se de aspectos importantes para a sobrevivência das indígenas como povos etnicamente diferenciados” (loc. cit.).

A implantação do curso atende, assim, à demanda necessária e urgente de que os professores e professoras indígenas da região Araguaia-Tocantins, a maioria deles e delas com escolaridade média, tenham oportunidade de prosseguir seus estudos, abrindo a possibilidade para que os jovens indígenas tenham uma educação de qualidade, coerente com sua realidade intra e intercultural particular, que não se limite apenas à sua inserção no mercado, mas que proponha e viabilize

> o manejo de conhecimentos universais, o acesso ao bem-estar, à saúde, à defesa do território, de seu patrimônio cultural, com sua consequente valorização, simultaneamente à promoção de condições econômicas que garantam a sobrevivência cultural e física dos indígenas (PPP-LI, p. 14).

Neste ponto, considero importante esclarecer que, muito embora no Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural da UFG adote-se, na passagem supracitada, mas também em outros (con)textos, a categoria "conhecimentos universais", penso que a categoria mais adequada seria 'conhecimentos não-indígenas', cuja pertinência e necessidade sejam definidas pelos próprios professores e professoras indígenas, em conformidade com suas realidades e de seus povos no enfrentamento das relações interculturais.

Conforme adverte Löwy (2000, p. 26, cf. ainda HARAWAY, 1995 para discussão mais aprofundada e fundamentada), "não podemos, pois, falar de "universal" (saber universal, valores universais) sem examinar o que esse termo encobre, o que exclui e o que esconde". Desta forma, a crítica à noção de universalidade se assenta no fato de que não há conhecimento que seja, de fato, universal, sendo toda forma de conhecimento parcial, local e situada. A ideia de universalidade, totalizante e hierarquizante, vincula-se mais, a meu ver, aos processos e às estratégias que alçaram esta forma de conhecimento parcial, local e situado, i.e. eurocêntrico, moderno, patriarcal, a este status do que propriamente à sua validade para tudo e para todos/as. A assunção desta falsa universalidade, acredito, se torna mais uma via através da qual as epistemologias indígenas, por exemplo, são subjulgadas, inferiorizadas e descartadas como válidas, pois estas sim, seriam locais e de validade restrita. Assim, mesmo a proposição da categoria "conhecimentos não-indígenas", no contexto referido acima,

deve passar pelo crivo de perguntas tais como “quais conhecimentos especificamente?”, “produzidos em que contexto?”, “por quem?”, “para quê?” etc.

A partir da leitura de suas bases fundacionais, percebe-se que a proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás visa muito mais do que a qualificação profissional dos/as docentes indígenas, tornando-se, de maneira ampla, um projeto de desenvolvimento e afirmação sociocultural para as comunidades indígenas representadas no curso. Para a consecução destes objetivos, impõe-se a estreita parceria entre a Universidade e as comunidades indígenas, para que o conhecimento das diferentes realidades dessas comunidades, no que toca aos seus aspectos sócio-culturais, políticos, linguísticos e econômicos sejam parte constitutiva de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do referido curso.

Da mesma forma, assumindo a crítica à noção de universalidade rapidamente abordada anteriormente, esta relação de parceria entre a Universidade e as comunidades dos professores e das professoras em formação pode abrir um caminho viável para o real diálogo epistemológico entre os saberes próprios de cada cultura e os saberes não-indígenas que, na contemporaneidade das relações entres os diferentes grupos culturais, tornam-se cada vez mais necessárias, pois, conforme destaca Marín (2009, p. 128), a proposição da interculturalidade como concepção político-pedagógica, comprometida com a descolonização do poder e do ser, exige que se assuma

> o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar a validade de outros conhecimentos e de outras formas de construir conhecimentos.[...] Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de uma diálogo. Este, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos, par a além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva. Essas falsas oposições impregnam as relações humanas e as aprendizagens (op. cit., p. 128-129).

A busca pelo estabelecimento do diálogo epistemológico na proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal da Goiás se concretiza na assunção da concepção transdisciplinar para a educação escolar indígena, de maneira geral e, principalmente, para a formação dos professores e professoras indígenas que atuam/atuarão em propostas de educação bilíngue intercultural. A seção seguinte aborda

mais detidamente a concepção transdisciplinar que, como referido, é um dos princípios pedagógicos da LI-UFG.

2.2. Transdisciplinaridade: a interface epistemológica da interculturalidade

A opção pela interculturalidade como princípio pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural da UFG pressupõe, como mencionado anteriormente, o princípio integrante e não menos importante da transdisciplinaridade. Uma vez que a noção de interculturalidade se refere à interação entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diferentes, torna-se necessário conceber também a interação dos conhecimentos produzidos por esses diferentes grupos, a partir de uma ótica da equidade, da valorização, do respeito e da complexidade [67].

Da mesma forma que a noção de interculturalidade, também o conceito de transdisciplinaridade necessita ser delimitado e historicizado, tendo em vista a proximidade semântica com outros conceitos como o de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Conforme Sommerman (2006, p. 28), é na metade do século XX que começam a aparecer, de maneira mais significativa, propostas que buscavam compensar a hiperespecialização disciplinar, propondo diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas, com o objetivo de buscar soluções para os problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo entre os saberes decorrentes desta superespecialização. Segundo o autor,

[67] Segundo Morin et al. (2003, p. 54), "[u]m pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional. A ambigüidade do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares fraturados pelo pensamento desagregador (um dos principais aspectos do pensamento simplificador). O pensamento simplificador isola o que separa, oculta tudo o que religa. Para esse estilo de pensamento, compreender e entender é interferir e mutilar a dinâmica criadora da multiplicidade do real. [O pensamento complexo] Sabe, porém, desde o início, que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, inclusive teórica, de uma onisciência. Torna sua a frase de Adorno, "a totalidade é a não verdade". Reconhece também o estado transitório e quase esquemático de todo conceito. Pressupõe o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Pressupõe, também, por princípio, o reconhecimento dos vínculos entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente diferenciar entre si, mas não isolar. O pensamento complexo está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento."

> [e]ssas propostas foram chamadas, primeiro, de multidisciplinares e de pluridisciplinares, depois de interdisciplinares e de transdisciplinares, e elas só começaram a ter algum espaço nas universidades com a criação de alguns institutos ou núcleos de pesquisa interdisciplinares, a partir da década de 70, e o estabelecimento de alguns institutos e núcleos transdisciplinares, a partir das décadas de 80 e 90. Surgiram também, nessa mesma época e nos primeiros anos da década seguinte vários núcleos e centros transdisciplinares e voltados para o pensamento complexo tanto nas universidades como fora das universidades, mas com uma interação forte com o ambiente acadêmico (SOMMERMAN, 2006, p. 28).

No que se refere à definição conceitual dos termos inter-, multi-, pluri- e transdisciplinaridade, Pombo et al. (1993, p. 13, destaques no original) propõem que

> [p]or **interdisciplinaridade**, deverá então entender-se qualquer forma de **combinação** entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma **síntese** relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma **reorganização** do processo de ensino/aprendizagem e supõe um **trabalho continuado de cooperação** dos professores envolvidos. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, problemas, resultados, exemplos, aplicações, etc.

Segundo Coimbra (2000, p. 57), a multidisciplinaridade, por sua vez, "evoca basicamente um aspecto quantitativo, numérico, sem que haja um nexo necessário entre as abordagens, assim como entre os diferentes profissionais" das diferentes áreas do conhecimento. No que se refere ao contexto educativo, Zabala (2002, p. 33 apud SOMMERMAN, 2006, p. 29) vê na orientação multidisciplinar uma forma tradicional de organizar os conteúdos escolares. Nesta orientação, os conteúdos apresentam-se por matérias independentes umas das outras e "as cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas".

Nicolescu (2005, p. 52) define a pluridisciplinaridade "como o estudo de um mesmo objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo". Conforme o autor, no âmbito de uma atividade pluridisciplinar,

> o conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um algo mais à disciplina em questão [...], porém este 'algo mais' está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.

Tendo como referência a aplicação do conceito de pluridisciplinaridade à educação, Pombo et al. (1993, p. 12) a definem como

> qualquer tipo de **associação** mínima entre duas ou mais disciplinas, associação essa que, não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas. Conforme os casos, esse esforço poderá traduzir-se numa simples **organização temporal** (sequencialidade ou simultaneidade) do processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos programáticos, no **pôr em presença** das disciplinas em jogo quando do tratamento didáctico de um tópico comum, na **colaboração** com vista à recolha de informações provenientes das disciplinas envolvidas ou à análise conjunta de um mesmo objecto, no **encontro pontual** para a resolução de um problema concreto, etc.

A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2005, p. 53), como o próprio prefixo 'trans' indica, "diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina" e "seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento". Segundo Paul (2005 apud SOMMERMAN, 2006, p. 45),

> [a] abordagem transdisciplinar se apreende então como uma nova organização do conhecimento, como uma nova hermenêutica das colocações em relação, como um processo epistemológico e metodológico de resolução de dados complexos e contraditórios situando as ligações no interior de um sistema total, global e hierarquizado sem fronteiras estáveis entre as disciplinas, incluindo a ordem e a desordem, o sabido e o não sabido, a racionalidade e a imaginação, o consciente e o inconsciente, o formal e o informal.

Assim, enquanto abordagem epistemológica,

> a transdisciplinaridade é o questionamento do logocentrismo e da configuração paradigmática do conhecimento, o qual erradicou da ciência normal todo saber não científico como externo e estranho, como patológico, como 'não-conhecimento'; é a transgressão da disciplinaridade, do saber codificado para aprender, 'coisificar', objetivar o real (LEFF, 2000, p. 33 apud SOMMERMAN, 2006, p. 31).

Na *Carta da Transdisciplinaridade*, documento originado no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade que estabelece definições, metodologias e atitudes transdisciplinares, lê-se que

> Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas e leis diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. [...] Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. [...] Artigo 5: A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.[...] Artigo 9:A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta com respeito aos mitos, às religiões e àqueles que os respeitam em um espírito transdisciplinar. Artigo 10: Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possam julgar as outras culturas. O movimento transdisciplinar é em si transcultural (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994 apud SOMMERMAN, 2006, p. 71-75).
> No que se refere especificamente à educação, a *Carta* enfatiza que

> Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994 apud SOMMERMAN, 2006, p. 74).

Assim, 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 da forma de produzir e transmitir conhecimento no "sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal" (GROSFOGUEL, 2007, p. 213) orientada por paradigmas

eurocêntricos, uma vez que se propõe a "articular a multirreferencialidade[68] e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo" (MELLO, BARROS & SOMMERMAN, 2002, p.10) através da integração de diversas áreas do saber e da comunicação entre os sujeitos produtores de diferentes saberes (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 43), em diferentes culturas.

O processo colonial gerador da maior parte dos contextos interculturais atuais e, principalmente, suas consequências negativas que afetam mais de três quartos da população mundial (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2002, p. 01), são, conforme Brandão (2008, p. 23), uma das principais evidências da necessidade de se buscar outros sentidos para o saber que questionem a falácia do progresso técnico. Para o autor, uma das razões da transdisciplinaridade em nossos dias é a própria

> evidência da barbárie, o contrapelo daquele ideal civilizatório que se imiscuía em torno da ideia de progresso, progresso este que nunca chega a grande parte do mundo. A proximidade da destruição, miséria e hecatombe total, da cultura ao ambiente, tornou-se por demais evidente, principalmente nas regiões periféricas e marginais do Ocidente.

Segundo Brandão (2008, p. 27-28), a transdisciplinaridade se apresenta, assim, como

> uma interação e uma abertura das disciplinas tanto às outras disciplinas quanto ao "indisciplinado", conformando-se e contagiando-se reciprocamente, a começar pelo que lhes é marginal ou periférico. [...] A transdisciplinaridade ocorre quando há uma modificação epistemológica nova para a compreensão dos fenômenos, diálogos com conhecimentos considerados não científicos e com diferentes níveis do sujeito e da realidade.

[68] Neste contexto, Fagundes & Burnham (2001, p. 48-49) esclarecem que "[a] multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. Entendendo-se que os diversos sistemas de referências são distintos – reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, *escritos* em linguagens distintas –, a aceitação da heterogeneidade que constitui o complexo (e, portanto, a compreensão de que o exercício de reflexividade requerido por ela vai exigir um amplo espectro de referenciais) é o cerne da abordagem multirreferencial. Na perspectiva da multirreferencialidade, as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado."

Tendo em vista que um dos grandes problemas relacionados à educação na contemporaneidade é a excessiva fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, refletida nos currículos e na práxis educativa, assim como a consideração exclusiva do conhecimento anglo-eurocêntrico, estrategicamente alçado à categoria de universal, a opção pela prática transdisciplinar, no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, se apresenta como uma alternativa viável num contexto em que busca-se a integração entre os conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena e entre esses e os conhecimentos produzidos em/por diversas culturas indígenas, a partir de outras concepções de mundo e, mesmo, de outras concepções e formas de produção e transmissão de conhecimento.

Neste sentido, de acordo com Walsh (2009, p. 24-25), a assunção de uma perspectiva epistemológica intercultural, ou transdisciplinar, é um passo importante para a desestabilização das estruturas de poder excludente. Para a autora,

> Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite 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.

Neste contexto, faz-se fundamental para a proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural a compreensão do que significa o "conhecimento indígena", uma vez que se busca a conexão entre esses e o conhecimento não-indígena relevante para a sustentabilidade das comunidades indígenas brasileiras. Segundo Maurial (1999, p. 62), o conhecimento indígena pode ser descrito como "o legado cognitivo e de sabedoria de um povo como o resultado de sua interação com a natureza num território

comum". Uma das principais características do conhecimento produzido e transmitido dentro das sociedades indígenas é o **holismo**, compreendido como a busca pelo entendimento integral dos fenômenos naturais, humanos, culturais e de suas interações, noção, como visto, bastante próxima da de transdisciplinaridade. Conforme a autora, (op. cit., p. 63, tradução minha),

> [a] essência do conhecimento indígena é que ele está vivo na cultura dos povos indígenas. Diferentemente do conhecimento ocidental, ele não está em arquivos, nem em laboratórios. Ele não está separado da vida prática. Assim, os povos indígenas são os atores de seu conhecimento e não repositórios passivos de um conhecimento separado da vida cotidiana das pessoas. [...] Uma importante base de uma visão de mundo indígena expressa através do conhecimento indígena é o *holismo*. Ideias e práticas são uma coisa só. Não há divisão entre "disciplinas do conhecimento". O que o pensamento ocidental chama de "religião", "lei", "economia", "arte", etc. está unido numa entidade inteira de visão de mundo. A tradição oral expressa isto, especialmente, através das narrativas míticas dos povos indígenas, devido a sua complexidade. A base holística do conhecimento indígena é produzida e reproduzida nas relações humanas assim como nas relações com a natureza. Por isso, uma compreensão real do conhecimento indígena ocorre em sua "totalidade" cultural.

Hart (2010), assitente social indígena, ao propor um *Paradigma Indígena de Pesquisa*, enfatiza a necessidade de que os conhecimentos indígenas, em sua totalidade, sejam considerados. O autor destaca como uma das mais importantes dimensões deste paradigma as diferentes ontologias indígenas, que no geral reconhecem a existência de um domínio espiritual e de que este domínio é compreendido como sendo interconectado com o domínio físico e que, por ser ontológico, não pode ser obliterado na relação com as formas de conhecimentos não-indígenas.

A partir do contexto dos povos indígenas sul americanos, Viveiros de Castro (1996, p. 115), por exemplo, busca apresentar algunas aspectos ontológicos de suas culturas, precisamente, o perspectivismo, segundo o autor, "concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos". Segundo Viveiros de Castro, este aspecto ontológico regula as relações desses povos, agindo e interferindo em diferentes, mas sempre interconectadas, dimensões dos sistemas de relações entre natureza e cultura, como parte de um mesmo campo sociocósmico.

A menção a estes aspectos das formas de conhecimentos indígenas, embora pontuais, busca apenas destacar a complexidade envolvida na proposta de diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, de modo que aqueles não sejam mutilados a fim de que façam parte da academia, além disso, destaca a necessidade de se repensar a forma de se conceber, de maneira geral, o conhecimento não-indígena.

Da mesma forma, compreende-se, assim, que uma proposta político-pedagógica direcionada à formação de professores e professoras indígenas, como a da Licenciatura Intercultural da UFG, deva buscar meios e concepções adequadas para abordar os diferentes conhecimentos produzidos em situações de interculturalidade de uma maneira que os contextualize e os torne relevantes para as comunidades indígenas representadas no curso. É precisamente esta concepção que orienta e fundamenta as matrizes curriculares do curso, apresentadas de maneira sintética na seção seguinte.

2.2.1. A orientação transdisciplinar das Matrizes Curriculares e das práticas pedagógicas da Licenciatura Intercultural da UFG

A partir de uma concepção transdisciplinar, busca-se 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). Neste sentido, 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.

Santos (1988, p. 65), ao propor as bases para o que chamou de "ciência pós-moderna", também destacou a tendência a uma abordagem temática do conhecimento, em suas palavras,

> [n]o paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal [...]. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vidas-locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde,

> construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Esta tendência a uma orientação temática se reflete na forma como foram elaboradas e organizadas as matrizes curriculares da Licenciatura Intercultural da UFG, nas quais os conhecimentos são organizados em grandes áreas, delineáveis, mas não isoladas, e abordados a partir de *Temas Contextuais* relevantes para as diferentes comunidades indígenas brasileiras, de maneira geral, e, mais especificamente, para as comunidades atendidas pelo curso. A noção de contexto assume, assim, grande importância, pois, conforme destaca Bateson (1987, p. 23), "nada tem significado se não estiver inserido num contexto". Segundo o autor, a noção de contexto está tão intimamente relacionada à significação que,

> sem contexto, as palavras e as acções não tem significado algum. Isto é verdade, não só no que diz respeito à comunicação humana por meio de palavras, mas também no que diz respeito à comunicação em geral, a todo o processo mental, a todo o espírito, incluindo aquele que diz à anémona do mar como crescer, e à amiba o que deve fazer a seguir (BATESON, 1987, p. 23-24).

Assumindo e ampliando a perspectiva proposta por Bateson, o PPP da Licenciatura Intercultural busca uma nova orientação para a organização dos conhecimentos que seja contextualizada e, consequentemente, tenha significado para os professores e professoras indígenas o que, por sua vez, pressupõe o trabalho com aspectos sócio-históricos, políticos, culturais, linguísticos, econômicos etc. situados nas diferentes realidades de cada comunidade indígena representada no curso.

A partir desta orientação temática, o currículo da Licenciatura Intercultural é constituído por uma *Matriz de Formação Básica* e de três *Matrizes de Formação Específica*, sendo todas elas compostas por temas referenciais, áreas de conhecimento, pelos já referidos temas contextuais e pelos estudos complementares.

Os temas referenciais das matrizes curriculares são a **interculturalidade**, a **diversidade** e **diferença**, **identidade/etnicidade**, **autonomia** e **alteridade**, que por sua vez indicam a perspectiva a partir da qual os temas contextuais e estudos complementares devem ser trabalhados (PPP-LI, 2006, p. 34).

Dentro deste quadro referencial, os temas a serem estudados na Matriz de Formação Básica (cf. Anexo 1 para apresentação das Matrizes Curriculares da LI-UFG) tem como propósito principal ser "o alicerce da construção das Matrizes Específicas", uma vez que buscam

> fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição do tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisas e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social do povo indígena (PPP-LI, 2006, p. 35).

Para a implementação da proposta de educação bilíngue intercultural e transdisciplinar faz-se necessário, como destacado anteriormente, a parceria contínua entre a Universidade e as comunidades indígenas representadas no curso. Acredita-se que só a partir desta interação é que possam emergir conhecimentos e práticas educativas realmente interculturais e transdisciplinares sensíveis às realidades dos diferentes povos indígenas da região Araguaia-Tocantins. Considerando este importante aspecto, a proposta político-pedagógica da LI/UFG prevê, desde o início das atividades da Matriz Básica de formação de professores e professoras indígenas, a cooperação entre os/as docentes indígenas e não-indígenas, bem como a integração dos diferentes tipos de conhecimentos abordados nos diferentes contextos, nos *Estudos em Terras Indígenas*, como apresentado no PPP-LI (2006, p. 63):

> Os Estudos em Terras Indígenas fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica. Na formação básica, esses estudos visam favorecer a interação dos docentes do curso de Licenciatura Intercultural com as comunidades indígenas. Já na formação específica, propõem desenvolver projetos de educação extra-escolar em cada comunidade. Esses projetos serão realizados por grupo de aluno/professor indígena de cada escola, sob a orientação de docentes do Curso de Licenciatura Intercultural, assessorados por especialistas indígenas. A finalidade desse trabalho é envolver jovens e crianças em atividades que contribuam com a auto-estima

> dos participantes, assim como com a melhoria de vida. Visam: 1) a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; 2) a conservação e uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; 3) a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; 4) a produção de documentários e pequenos filmes; e outros. A base teórica dos trabalhos será dada nas aulas dos temas contextuais que acontecem na universidade.

As Matrizes de Formação Específica da Licenciatura Intercultural da UFG são as *Ciências da Cultura*, *Ciências da Linguagem* e *Ciências da Natureza* e abrangem, de maneira interligada, áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Linguística, História, Geografia, Biologia, Artes, Ecologia, Física, Química, Matemática, Economia, Literatura, Educação, Mitologia, Ciência Política, Turismo, dentre outras. Esta organização curricular que abarca diferentes áreas do conhecimento faz-se importante, pois, conforme disposto no PPP-LI (2006, p. 13), "a formação superior de professores indígenas em diferentes áreas do saber é condição básica para a melhoria da qualidade da educação escolar nas comunidades indígenas" (cf. Anexo 1 para apresentação das Matrizes Curriculares Específicas da LI-UFG).

De maneira ampla, conforme destaca o projeto político-pedagógico da Licenciatura Intercultural da UFG,

> Pretende-se com essa proposta curricular propiciar ao professor indígena uma formação que lhe dê condições para promover qualquer tipo de ensino, seja ele monolíngüe, bilíngüe, ou de qualquer outro tipo, independente da área que ele escolha para se especializar. Isso possibilitará ao professor não ser apenas um especialista, mas um profissional capaz de assessorar sua comunidade, como também lidar com os conhecimentos específicos de forma plural. O importante é que o professor tenha condições de colocar, efetivamente, a escola a serviço de sua comunidade, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos de melhoria de vida. [...] O currículo da Licenciatura Intercultural está fundamentado em uma política de valorização cultural; na busca de articulação entre teoria e prática; em uma visão transdisciplinar que facilite à integração, em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; em uma preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; na valorização e promoção da pesquisa em ensino e em desenvolvimento de projetos alternativos de melhoria de vida. Conceber o currículo assim, ou seja, de modo crítico, produtivo e útil, permite ressaltar seu caráter político e histórico e entender a instituição escola não apenas como um lugar onde se realiza a (re)construção do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações sociais, políticas e econômicas. (PPP-LI, 2006, p. 32-33).

De acordo com o PPP-LI (2006, p. 39), a área de concentração das *Ciências da Cultura*

> prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos de educação escolar que tenham como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas, bem como a preservação das culturas e das línguas maternas, elementos importantes de identificação étnica. Prioriza também o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade. O professor indígena terá oportunidade de entender a escola como meio para a compreensão da situação de conflitos gerados nas relações interculturais e também como um contexto de aquisição de conhecimentos e de tecnologias importantes que podem ser adquiridos na convivência com os não-índios. O importante é que o professor adquira uma formação capaz de lhe ajudar a entender que as escolas indígenas são partes integrantes de um projeto mais amplo, vivido e reivindicado pelas suas sociedades na busca de garantir seu presente e futuro, como povos autônomos.

A Matriz de Formação Específica *Ciências da Linguagem* se fundamenta numa proposta pedagógica que visa à ruptura com as políticas homogeneizantes de ensino de línguas e de educação bilíngue e se concentra numa proposta de proteção e manutenção das línguas e culturas indígenas da região Araguaia-Tocantins, através de temas de estudos que fundamentam

> 1) o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de línguas indígenas e do português como primeiras ou segundas línguas, dependendo da situação sociolinguística da comunidade; 2) o entendimento da relação entre línguas e culturas na constituição identitária; 3) a promoção do ensino da escrita que considere sua função social, em contextos bilíngues, bidialetais ou plurilíngües; 4) o estudo e a produção do letramento cultural e intercultural em contextos formais, informais, especializados e cotidianos; 5) a valorização do uso oral das línguas indígenas na manutenção da cultural oral e das ciências e 6) o incentivo de ações que visam à modernidade das línguas indígenas (PPP-LI, 2006, p. 45-46).

Os estudos desenvolvidos nas *Ciências da Natureza* buscam, por sua vez, ressaltar e respeitar as especificidades das interpretações indígenas sobre o mundo, uma vez que "as concepções indígenas de humanidade e natureza são muito diferentes das

não-indígenas" (PPP-LI, 2006, p. 52) e contemplar temas que tratam dos homens, suas sociedades e meio ambientes. Para isso,

> [a]s ciências da natureza são visualizadas como uma área transdisciplinar que envolve o estudo do espaço geográfico e de suas paisagens e alterações temporais, o estudo dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço, da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera, das dinâmicas e forças resultantes dos processos de interação do espaço físico e biológico e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da natureza. Tudo isso pensado no diálogo entre culturas e visões de mundo que envolve esses estudos, a diversidade cultural, a reflexão sobre o processo de ocupação e pressão sobre os territórios indígenas (loc. cit.).

Dois outros importantes contextos de ensino-aprendizagem e de interação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, sob diferentes perspectivas, que compõem as Matrizes Específicas e se desenvolvem prioritariamente nas comunidades indígenas são as *Atividades Extraescolares* e o *Estágio*. De maneira geral, as atividades extraescolares visam ao desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem pautados nas formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos. É uma atividade eminentemente intracultural, muito embora dialogue constantemente com a realidade gerada pelas relações interculturais, cujos temas de trabalho são pensados e desenvolvidos pelos professores e professoras indígenas, com o fundamental apoio de suas comunidades. Os temas e conhecimentos abordados visam à sustentabilidade dessas comunidades, seja na dimensão cultural, sociolinguística ou mesmo econômica. Para Pimentel da Silva (2010b, p. 1),

> [a]s atividades extraescolares, além de envolver jovens, sábios, lideranças, vão contribuir, com certeza, para ampliar o diálogo entre a universidade e as comunidades, entre conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e os produzidos pela academia, buscando, assim, fortalecer a idéia da transdisciplinaridade, ou seja, de lidar com o conhecimento em função da humanidade e de reconhecimento da diversidade, de direitos, do bilinguismo/bidialetalismo, e das realidades culturais e lingüísticas distintas.

Em muitos contextos, as Atividades Extraescolares têm construído pontes entre os conhecimentos ancestrais das comunidades e as novas gerações, através de propostas que visam à interação entre os sábios e sábias indígenas e os/as jovens, reativando, assim, formas de produção e transmissão próprias do conhecimento e fomentando o uso das línguas vinculadas aos seus contextos de produção.

As atividades de Estágio da Licenciatura Intercultural, por sua vez, assumem caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura, uma vez que a maioria dos/as estudantes já são professores e professoras das escolas indígenas. Assim, o Estágio não visa apenas à dimensão da preparação para 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 no cotidiano escolar. Segundo Pimentel da Silva (2010c, p. 5),

> [a] função do estágio é discutir os propósitos que se colocam hoje para a prática de ensino nas propostas de educação alicerçadas nos princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade, de acordo com a realidade sociolinguística das comunidades, e tendo por base a leitura teórica, a pesquisa, o diálogo, a troca e a negociação. O resultado das atividades de estágio deverá ser tema de debate dos professores orientadores e alunos em reuniões pedagógicas e seminários. Os resultados desses debates gerarão, com certeza, contribuições para a formação coletiva e pessoal da formação docente. A finalidade desse procedimento pedagógico é possibilitar ao aluno a experiência de refletir sobre sua ação pedagógica, de perceber nela a relação teoria-prática, de colocar-se como autor dessa ação. Não podemos nos esquecer que a prática pedagógica, material didático e o projeto político pedagógico são indissociáveis e fazem parte da mesma construção pedagógica. É necessário que se afirme que a discussão do estágio exige uma reflexão acerca de concepção de educação e sua relação com as comunidades indígenas e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre cidadania, alteridade, interculturalidade, referenciais do Curso de Licenciatura Intercultural.

É 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 bilíngue intercultural, o currículo das escolas indígenas, pedagogias e metodologias bilíngue/bidialetal intercultural, as diferentes e conflitantes relações entre conhecimento e poder em contexto intercultural, atividades estas retroalimentadas pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores e professoras

indígenas que consideram, no geral, a realidade sociolinguística das comunidades envolvidas, o contexto histórico e social dessas comunidades, além de seus projetos societários [69].

Como mencionado anteriormente, coerentemente com a concepção transdisciplinar da Li-UFG, os conhecimentos trabalhados nas Matrizes de Formação Básica e Específicas são abordados não de um ponto de vista conteudístico, ou disciplinar, mas a partir de **Temas Contextuais** que lidam diretamente com questões e problemas específicos referentes aos aspectos social, cultural, político, econômico e epistemológico dos povos indígenas brasileiros. Além disso, essas matrizes são compostas, ainda, por estudos que visam complementar os Temas Contextuais, chamados de **Estudos Complementares**, onde se situa, mais precisamente, o estudo da língua portuguesa, foco central deste trabalho. Segundo o PPP-LI (p.58, destaques meus), os Estudos Complementares

> [t]êm por objetivo oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios. Compõem esses estudos: 1) o acesso às tecnologias da informação básica, que busca ampliar o contato com a informação mais ampla e dos diversos conhecimentos; 2) o estudo do inglês[70], que oferece aos alunos oportunidades de ampliação de seus conhecimentos e de acesso ao mundo globalizado, de forma crítica, ou seja, sem perder de vista os processos de assimilação cultural; **3) o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. A língua portuguesa é, não só, uma das principais áreas do currículo da escola indígena, mas também uma das línguas de ensino, o meio através do qual o conhecimento é discutido, estudado e produzido**; e 4) o estudo das línguas indígenas com ênfase em sua manutenção e em sua modernidade. Analisar e estudar as línguas indígenas em seus diversos aspectos vai ajudar os professores a concebê-las como línguas de cultura, de ciências etc. Os estudos complementares, portanto, contribuem com a construção dos currículos escolares, que deverão propor o ensino de línguas numa perspectiva sociológica. No caso de sociedades bilíngües, todas as línguas servirão para veicular conhecimentos tradicionais, científicos, universais, sem uma diglossia escolar, quando L1 está reservada aos domínios ditos "culturais" (história, arte, folclore), e L2, às ciências, às técnicas e ao comércio.

[69] Para maiores informações sobre as práticas situadas de Estágio da Licenciatura Intercultural da UFG, remeto ao trabalho de OLIVEIRA (2011).

[70] Para uma inovadora experiência de ensino de Inglês Intercultural" desenvolvida no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, remeto o/a leitor/a ao trabalho de COTRIM (2011).

Muito embora a proposta inicial do PPP da Licenciatura Intercultural da UFG dê ênfase ao trabalho com a modalidade escrita da língua portuguesa, conforme pode ser observado na passagem supracitada, o trabalho e o diálogo com os professores e professoras indígenas me fizeram compreender que a proposta mais adequada seria a de abordagem de práticas comunicativas nesta língua, que envolvem tanto a modalidade escrita como a oral, visando ao desenvolvimento satisfatório das atividades acadêmicas, para as quais a língua portuguesa é um requisito importante, assim como para as atividades docentes nas escolas indígenas, onde os professores e professoras desempenham, ou deverão desempenhar, a função de docente bilíngue.

Precisamente sobre este aspecto, López (2007, p. 272) enfatiza que os professores e professoras indígenas de que necessita a educação bilíngue intercultural requerem o desenvolvimento conjunto de competências e conteúdos que os levem, em primeiro lugar, a se consolidarem e se fortalecerem como indivíduos bilíngues, para que, sobre esta base, possa se desenvolver de maneira mais eficaz o plano de formação profissional propriamente dito, na qual se construam aprendizagens sólidas que lhes permitam entender e explicar o fenômeno do bilinguismo e seus processos concomitantes, para só então abordar a dimensão didática de uma educação bilíngue intercultural que mantém relação tanto com o ensino-aprendizagem das línguas, como com o emprego destas como meio de produção e transmissão dos conhecimentos. Neste contexto, o uso seguro e autônomo da língua portuguesa, alçada à categoria de língua hegemônica no Brasil, se impõe como parte importante dos projetos de formação de professores e professoras indígenas sob a concepção bilíngue intercultural.

No entanto, se por um lado os objetivos iniciais, e gerais, e os princípios pedagógicos do curso como um todo e, particularmente, das aulas de língua portuguesa na Licenciatura se apresentam inicialmente como bastante claros, por outro, grandes desafios se impuseram (e ainda se impõem) no que diz respeito à elaboração do currículo específico, à seleção de temas relevantes e contextualizados de trabalho, aos objetivos e às estratégias de trabalho, ao material, à avaliação e, principalmente, às complexas relações entre os povos indígenas e a língua portuguesa no Brasil, refletidas na sala de aula através de outras importantes demandas dos professores e professoras indígenas em relação ao uso da língua portuguesa.

No que se segue, busco apontar e problematizar alguns destes aspectos que considero importantes no enfrentamento desses desafios e que têm norteado minha

prática como professor de português para professores e professoras indígenas em formação superior na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Estas reflexões se originaram e têm se desenvolvido principalmente a partir do fecundo diálogo estabelecido com os professores e as professoras indígenas, tanto em sala de aula como em suas comunidades, verdadeiras arenas de aprendizado mútuo. Esses aspectos se referem, principalmente, às dimensões políticas, éticas e morais da educação, em geral, e da educação linguística, especificamente, que devem estar presentes desde a fase de seu planejamento até sua execução.

Como poderá ser observado, o ponto central da proposta de trabalho com a língua portuguesa se fundamenta no reconhecimento dos professores e das professoras indígenas, acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural, como sujeitos do processo educativo que, num contexto intercultural, tem por dever levar em consideração e implementar suas vozes, historicamente silenciadas, através de suas demandas contemporâneas.

3 – A emergência do *Português Intercultural* na Licenciatura Intercultural da UFG: contextos, fundamentos e concepções informados

3.1. Introdução: (In)definindo e (com)partilhando o lócus de enunciação

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar.
Não esquecer que o erro muitas vezes havia se tornado o meu caminho.
Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia –
é que se fazia enfim uma brecha, e,
se antes eu tivesse tido coragem já teria entrado por ela.
Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro.
Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade:
pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo.
Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender
– terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.
A verdade tem que estar exatamente no que não poderei jamais compreender.

Clarice Lispector, A paixão segundo G. H.

Não apenas temos sido inacabados,
mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados.
Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente.
Uma das raízes da educação,
e que a faz especificidade humana, se acha da radicalidade
da inconclusão que se percebe como tal.

Paulo Freire, À sombra desta mangueira

O início de minha participação no curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas da Universidade Federal de Goiás, assim como meu primeiro contato direto com povos indígenas ocorreram em julho de 2007, no segundo semestre de funcionamento do curso, por intermédio de sua coordenadora, a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, então minha orientadora de mestrado no programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG.

O convite para ministrar aulas de português na Licenciatura se deu pela crescente demanda, por parte dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, por um estudo mais aprofundado e sistematizado da língua portuguesa, tendo em vista as dificuldades

relatadas no uso dessa língua nas primeiras atividades acadêmicas do curso, especialmente no que se referia à escrita, à leitura e às "regras" gramaticais da língua portuguesa.

Neste primeiro momento, ao menos como pudemos compreender a proposta, o objetivo das aulas de português seria o de complementar o desenvolvimento dos *Temas Contextuais* da *Matriz Básica* ministrados para a turma iniciante no curso, especificamente no que se referia à leitura, à compreensão e à produção textuais em português[71].

Juntamente com as colegas professoras Tânia Ferreira Rezende Santos [72], Maria de Lurdes Nazário [73] e Shirley Eliany Rocha Mattos [74], iniciamos naquele semestre as atividades com a leitura dos textos já produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas nos *Temas Contextuais* estudados no semestre anterior, para que verificássemos suas configurações e principais características e, a partir daí, pensássemos em alguma metodologia de trabalho.

A definição desta primeira e insegura ação deu-se porque, além de nossas práticas como professor e professoras de português no Ensino Fundamental, Médio e Superior, não contávamos com nenhum outro parâmetro específico para o trabalho com estudantes indígenas, com o ensino de português como segunda língua, muito menos com o ensino de português como segunda língua para estudantes indígenas em formação superior![75]

---

[71] Cabe destacar que, durante a primeira etapa do curso de Licenciatura Intercultural, no primeiro semestre de 2007, os acadêmicos e acadêmicas indígenas tiveram momentos destinados ao estudo da língua portuguesa paralelamente ao trabalho nos *Temas Contextuais* e às demais atividades do curso. As atividades nesta etapa também visaram à leitura e à produção textuais e foram coordenados por monitores e monitoras não-indígenas. No programa desta primeira etapa do curso lê-se com referência a este estudo que "o objetivo da L[eitura]P[rodução]T[exto]1 é dar suporte técnico aos alunos na leitura e produção de textos teóricos" em língua portuguesa.

[72] Professora da Faculdade de Letras e da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

[73] À época, também orientanda de mestrado da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva. Atualmente, professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Itapuranga – GO.

[74] Atualmente Professora da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Anápolis – GO, e da UniEvangélica - Centro Universitário de Anápolis.

[75] Ainda na primeira etapa de estudos da Licenciatura Intercultural, no primeiro semestre de 2007, a professora Tânia Ferreira Rezende Santos foi convidada pela coordenação do curso para ministrar uma aula de Língua Portuguesa para todos os alunos e alunas, durante uma tarde, o que, por sua vez, suscitou o

Neste momento, um ponto de consenso para o desenvolvimento do trabalho, coerentemente com a proposta a nós apresentada, foi que partiríamos da reescrita de alguns dos textos já produzidos, coletiva e individualmente, abordando e refletindo conjuntamente sobre aspectos concernentes à configuração global de gêneros e tipos textuais, com apresentação pontual e oportuna de descrição linguística e metalinguagem da língua portuguesa, à medida do necessário, a depender dos aspectos observados nas produções dos acadêmicos e das acadêmicas indígenas.

Desta forma, as primeiras atividades de estudo da língua portuguesa na Licenciatura Intercultural centraram-se, de maneira geral, na reescrita de textos produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas e no estudo de regras de funcionamento gramatical, experiências já descritas com maiores detalhes por mim (NASCIMENTO, 2010) e pela professora Tânia Ferreira Rezende Santos (SANTOS, 2010).

Considerando a configuração multiétnica da primeira turma de acadêmicos e acadêmicas indígenas, além de seu grande número, cerca de 60 estudantes, e por sugestão da coordenadora da Licenciatura Intercultural, nesta primeira etapa de trabalho com a língua portuguesa dividimos os/as estudantes buscando agrupá-los/as, na medida do possível, por seu povo. Assim, fiquei responsável pelo trabalho com os alunos e alunas indígenas dos povos Karajá, Karajá Xambioá, Javaé e Guarani; enquanto a professora Tânia Ferreira Rezende Santos desenvolveu o trabalho com os alunos e alunas Gavião, Tapuia e Xerente (turmas que acompanhamos, com esta configuração, durante todas as oito etapas de estudos do português nos cinco anos de curso da Licenciatura Intercultural[76]) e a professora Shirley Eliany Rocha Mattos, com os/as estudantes do povo Tapirapé (que no decorrer do curso, a partir do *Português Intercultural II*, passaram a ser acompanhados regularmente pela professora Joana Plaza Pinto [77] e, ocasionalmente, pelo professor Marco Túlio Urzêda de Freitas [78]).

No início desta primeira etapa de trabalho, uma questão, no entanto, ainda maior do que *o quê* desenvolver nas aulas de português para alunos e alunas indígenas me

interesse pela continuidade das aulas de português no curso, através de sua introdução e permanência nas Matrizes Curriculares.

[76] A professora Maria de Lurdes Nazário atuou, ainda, na turma de estudantes Gavião, Tapuia e Xerente, substituindo temporariamente a professora Tânia Ferreira Rezende, no primeiro semestre de 2008.

[77] Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

[78] Professor Substituto da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

inquietou: *Para quê*? Não estava claro para mim o motivo pelo qual aqueles professores e professoras indígenas se interessavam tanto pela proficiência numa língua que historicamente simbolizava e ao mesmo tempo materializava o domínio e a submissão cultural e, mesmo contemporaneamente, continuava representando risco iminente para suas práticas linguísticas originárias, especialmente através da instituição escolar.

A ingenuidade (e o essencialismo, porquê não?) subjacente a essa inquietação, além de comprovar meu desconhecimento da atual realidade indígena brasileira (até então, para mim, a interculturalidade se apresentava muito mais como um conceito inovador e abstrato aplicado à educação) motivou-me, contudo, a propor logo no início das aulas um debate com os acadêmicos e acadêmicas Karajá, Xambioá, Javaé e Guarani e, posteriormente, a produção de uma argumentação escrita, sobre seus interesses individuais e comunitários pelo aprendizado da língua portuguesa, em outras palavras, sobre a real importância dessa língua em suas práticas comunicativas, para si próprios/as e para suas comunidades.

O diálogo inicial com os professores e professoras Karajá, Xambioá, Javaé e Guarani, e posteriormente suas reflexões escritas, ao mesmo tempo em que serviram de material para a continuidade das aulas naquela etapa, possibilitou-me conhecê-los/as um pouco mais, além disso, informaram-me sobre o papel da língua portuguesa em suas práticas linguísticas intra- e/ou interculturais, a dimensão de suas demandas e expectativas em relação à Licenciatura Intercultural, de maneira geral, e, como não poderia deixar de ser, sobre o que esperavam das aulas de português no curso. E esperavam muito mais do que poderia ter imaginado!

Já nos primeiros encontros, esses professores e professoras deixaram muito claro para mim que o estudo da língua portuguesa, o exercício de práticas comunicativas nessa língua no âmbito da Licenciatura Intercultural, não poderia, de fato, desconsiderar os contextos sócio-históricos violentos que impuseram a língua portuguesa em suas práticas linguísticas, mas que, ao mesmo tempo, este estudo deveria estar situado e pautado nos contextos políticos, econômicos e socioculturais mais amplos da interculturalidade contemporânea nos quais se localizam suas comunidades e nos quais cada um e cada uma daqueles/as estudantes indígenas eram agentes muito importantes. Era precisamente nesses contextos que a língua portuguesa se fazia/faz necessária.

Passei, assim, a compreender que a apropriação de práticas comunicativas necessárias em língua portuguesa, que historicamente representa meio e fim de situações de dominação, ressignificada através de uma apropriação crítica, se tornaria para esses e essas professores e professoras indígenas um recurso a mais no enfrentamento de situações antigas e atuais de opressão.

Emergiam, assim, através dos depoimentos e argumentos desses professores e professoras indígenas, os até então desconhecidos parâmetros iniciais mais amplos para o trabalho com a língua portuguesa na Licenciatura Intercultural. Emergiam também os primeiros *insights* sobre o papel das aulas de *Português Intercultural*.

A avaliação positiva por parte dos professores e professoras indígenas e não-indígenas quanto às experiências das aulas do *Estudo Complementar: Português Intercultural*, bem como a crescente demanda por sua continuidade, fez com que o Colegiado da Licenciatura Intercultural, nas constantes discussões sobre o seu projeto político-pedagógico, decidisse por sua permanência e continuidade em oito dos dez semestres de curso, decisão possibilitada, conforme avalia Santos (2010, p. 120), devido à própria concepção dialógica e aberta de currículo no interior da Licenciatura Intercultural. Desta forma, os cursos de *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural adquiriram um caráter processual e sequencial no interior das matrizes curriculares, representado nas especificações *Português Intercultural I*, *Português Intercultural II*, *III*, *IV*... *VIII*, o que possibilitaria, sobremaneira, uma visão mais ampliada e contínua dos cursos, tanto para os alunos e alunas indígenas como para os professores e professoras que se responsabilizariam pela área no decorrer do curso.

Nos semestres seguintes, durante o ano de 2008, continuei, por um compromisso tácito e um interesse crescente, além dos reiterados convites por parte da coordenadora do curso, a trabalhar com a turma de professores e professoras Karajá, Xambioá, Javaé e Guarani, nos cursos de *Português Intercultural II* e *III*. E busquei, na medida do possível, refletir de maneira mais aprofundada sobre o trabalho com a língua portuguesa na Licenciatura Intercultural, reflexões alimentadas pelas novas, e cada vez mais enriquecedoras e intrigantes, experiências nos novos cursos.

Neste ano, a coordenação do curso solicitou a mim, à professora Tânia Rezende Santos e a outros professores e professoras colaboradores/as a elaboração de ementas para os cursos de *Português Intercultural*, o que, mais uma vez, representou um grande

desafio para nós, dada a dificuldade de se estabelecerem objetivos de amplo escopo para estudos que permeariam todo o curso de Licenciatura Intercultural, sem parâmetros ou experiências prévios, da mesma forma como ocorrera na primeira etapa do *Português Intercultural.* A elaboração de bases curriculares para os cursos, no entanto, se tornou uma necessidade administrativa e principalmente pedagógica, pois, como mencionado, a partir do segundo semestre de 2007, os *Estudos Complementares: Português Intercultural* passaram a compor as Matrizes Curriculares do Curso de Licenciatura Intercultural e a requererem um delineamento mais preciso de suas prospostas e objetivos de trabalho (tema abordado de maneira mais detalhada e específica no capítulo 4 seguinte, que apresenta uma sugestão de proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural*).

O fluxo contínuo de ingresso de novos acadêmicos e acadêmicas indígenas na Licenciatura Intercultural da UFG, possibilitado pelos processos vestibulares regulares anuais, fez com que, desde 2007, o número de professores e professoras indígenas matriculados se ampliasse consideravelmente. Já no ano de 2008, uma nova turma de 35 novos alunos e alunas passou a fazer parte da Licenciatura Intercultural, diversificando e enriquecendo ainda mais o quadro multicultural do curso. Neste ano, somaram-se aos povos já representados no curso, acadêmicos Apinajé e Krahô. No ano de 2009, com mais uma turma formada por 35 novos professores e professoras indígenas, o número de acadêmicos e acadêmicas matriculados já era de aproximadamente 130, distribuídos em três turmas.

O grande número de professores e professoras indígenas atuantes na educação escolar indígena na região Araguaia-Tocantins inscrito anualmente nos concursos vestibulares da Licenciatura Intercultural e, como consequência, o preenchimento das vagas oferecidas e a formação de novas turmas (até o ano de 2012, somam-se o total de cinco turmas, com mais de 220 estudantes. Aos povos já presentes no curso, juntaram-se acadêmicos e acadêmicas Canela, Krikati e Guajajara), ao mesmo tempo em que representou a afirmação e o reconhecimento do curso de Licenciatura Intercultural, principalmente por parte das comunidades e lideranças indígenas, passou a impor à universidade grandes desafios de caráter estrutural, como, por exemplo, a necessidade de ampliação do quadro docente para atuação exclusiva na Licenciatura Intercultural, tendo em vista que a maioria dos professores e professoras regularmente atuantes no curso são vinculados a diversas unidades da UFG (Faculdade de Letras, Faculdade de

História, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Antropologia, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Instituto de Matemática e Estatística, Faculdade de Artes Visuais, Faculdade de Educação Física, Instituto de Química, Instituto de Ciências Biológicas, principalmente) ou professores e professoras de outras instituições convidados/as para atuações pontuais, nas diferentes etapas de estudos.

Em atendimento às necessidades da Licenciatura Intercultural e no contexto mais amplo de expansão da universidade como um todo, a partir do ano de 2009 foram abertas vagas para concursos para o cargo de docência superior no referido curso, em caráter temporário e efetivo, sendo uma delas para o *Ensino de português como segunda língua para povos indígenas numa perspectiva bilíngue intercultural*, de caráter efetivo, em regime de dedicação exclusiva, vaga para a qual fui aprovado, ainda no início do ano de 2009.

A aprovação para a área e, consequentemente, a possibilidade de envolvimento exclusivo e mais profundo com as aulas de *Português Intercultural*, inclusive com outras turmas além daquela que eu já acompanhava, agora mais diversificadas cultural e linguisticamente, pois agrupavam acadêmicos e acadêmicas de mais povos de culturas e línguas distintas, além de potencializar minha responsabilidade enquanto sujeito docente para com os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural, impôs a necessidade de uma mudança significativa de perspectiva às minhas práticas de ensino e de pesquisa (e arriscaria dizer, a muitos aspectos de minha visão de mundo), até então desenvolvidas de maneira paralela e desconectada.

A partir de então, por razões bastante óbvias, procurei fazer com que as atividades de formação acadêmica nas quais estava envolvido (principalmente no curso de doutorado, do qual o trabalho que ora se apresenta é resultado) passassem a informar minha prática como professor e, principalmente, num movimento circular contínuo, que as experiências vivenciadas na interação com os professores e professoras indígenas, especialmente nas aulas de *Português Intercultural*, confrontassem e reorientassem de maneira crítica as concepções e perspectivas subjacentes à minha formação acadêmica, num movimento já sabiamente descrito por Freire (1996, p. 29):

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque

> busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Seguindo, entre outras, a intuição freireana, este trabalho que agora escrevo se origina, assim, e tem como *locus* de enunciação algum ponto (ou vários deles) na interseção destas trajetórias e, de maneira geral, busca refletir os caminhos trilhados para a construção pessoal de uma *práxis* docente, compreendida, conforme Freire (2005), como a imprescindível conexão entre a *ação* e a *reflexão* sobre a ação, para atuação num contexto que, por sua própria natureza conflituosa, exigiu-me, e continua exigindo, engajamento e compromisso social na busca de alternativas viáveis para a tarefa profissional de contribuir com a autonomia dos professores e professoras indígenas no que se refere ao uso seguro e autônomo da língua portuguesa em suas práticas comunicativas interculturais a partir de uma perspectiva pedagógica cultural e linguisticamente responsiva, compreendida, conforme Hall (2008, p. 47, tradução minha), como uma pedagogia

> baseada na premissa básica que considera os diferentes mundos que os diferentes aprendizes linguística e culturalmente trazem consigo para a sala de aula como sendo ricos receptáculos de recursos a serem considerados e não como origens de privações e, consequentemente, como obstáculos a serem superados. [79]

Neste sentido, Gay (2000) aponta ainda que uma pedagogia culturalmente responsiva é sensível ao conhecimento cultural, às experiências prévias e aos diferentes estilos de desempenho dos/as estudantes como fundamento básico para que os diferentes processos de ensino e aprendizagem se tornem mais apropriados e efetivos. Conforme a autora, essa pedagogia quando desenvolvida em contextos multiculturais e multilíngues deve, necessariamente, se fundar nas seguintes bases:

[79] No original: "This [culturally responsive] pedagogy is based on a key premise that considers the different worlds that linguistically and culturally diverse learners bring with them to the classroom to be rich reservoirs of resources to draw on rather than sources of deprivation and thus obstacles to overcome." (HALL, 2008, p. 47).

> Reconhece a legitimidade das heranças culturais dos diferentes grupos étnicos, tanto como um legado que afeta a disposição e as atitudes dos/as estudantes, as formas de aprendizagem, assim como um valioso conteúdo a ser ensinado no currículo formal; constrói pontes de significância entre as experiências do lar e da escola, assim como entre as abstrações acadêmicas e as realidades sócio-culturais vividas; usa uma ampla variedade de estratégias instrucionais, conectadas aos diferentes estilos de aprendizagem; ensina os/as estudantes a conhecerem e a valorizarem a sua própria herança cultural e a dos outros; incorpora informações, recursos e materiais multiculturais em todos os temas e habilidades cotidianamente ensinados nas escolas (GAY, 2000, p. 29, tradução minha). [80]

A partir destas premissas, mas principalmente a partir do diálogo com os professores e professoras indígenas, comecei a compreender que construir uma práxis docente para o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa a partir de uma concepção linguística e culturalmente responsiva significaria, necessariamente, buscar novos/outros caminhos para o ensino que rompam com a histórica condição desta língua como requisito para a civilização e integração dos povos indígenas à sociedade majoritária não-indígena, à custa de suas culturas e línguas, assim como de inúmeras violências e sofrimentos vivenciados na escola e fora dela (cf. capítulo 1 deste).

No enfrentamento deste e de outros pontos de tensão, animam-me algumas posturas contra-hegemônicas, que ao longo de minha experiência passaram a informar minha prática, como a sintetizada na proposição de Mclaren (1998, p. 38) segundo a qual, embora possa não ser possível desinvestir completamente a educação (e eu acrescentaria, a educação linguística) de sua cumplicidade com os sistemas de

[80] No original: "It acknowledges the legitimacy of the cultural heritages of different ethnic groups, both as legacies that affect students' dispositions, attitudes, and approaches to learning and as worthy content to be taught in the formal curriculum. It builds bridges of meaningfulness between home and school experiences as well as between academic abstractions and lived sociocultural realities. It uses a wide variety of instructional strategies that are connected to different learning styles. It teaches students to know and praise their own and each others' cultural heritages. It incorporates multicultural information, resources, and materials in all the subjects and skills routinely taught in schools" (GAY, 2000, p. 29).

exploração e de opressão, devemos sempre lutar como se esta libertação fosse possível.[81]

As lições de Paulo Freire (2009, p. 24) também se constituem como uma fonte motivadora para a luta através da educação (que não é autônoma ou neutra!) pela desestabilização de relações de poder excludente. Segundo o educador, de um ponto de vista crítico, não se pode pensar a educação sem que se pense a questão do poder, uma vez que a educação sistemática, i.e. escolar, é uma forte reprodutora da ideologia dominante. Para Freire, no entanto, a educação não faz apenas isto. Como explica o autor,

> [n]a medida em que compreendemos a educação de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelo educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras e educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 2009, p. 25).

É, ainda, na atualidade contra-hegemônica freireana de uma pedagogia para a libertação (libertação esta aqui compreendida em sentido *lato*) que busco inspiração para, através de minhas atividades docentes (por sua vez, de espectro *stricto*, pontuais e limitadas, considerando um projeto de "libertação" e de justiça social mais amplo), contribuir para uma "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação,

[81] No original: "I conclude by noting that while it may not be possible to completely disinvest education of its complicity with systems of exploitation and oppression, we must struggle as if such liberation were possible" (MCLAREN, 1998, p. 38).

em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 2005, p. 34). Neste contexto, compreendo a condição de oprimido/a, conforme Oliveira (2011, p. 39), também esta autora influenciada pelas ideias freireanas, como aquela condição (transitória!) de qualquer segmento social que sofre opressão, discriminação e exclusão social, fundadas em quaisquer bases e ideologias opressoras.

Neste sentido, parte essencial da educação linguística, especialmente em contextos nos quais as línguas são valorizadas assimetricamente e, por isso, usadas umas como meio de opressão de outras, é problematizar criticamente, desvelando-os, os mecanismos e ideologias através dos quais legitima-se a dominação linguística que, em sua natureza, é muito mais sociocultural, política e econômica, do que propriamente linguística.

Passei a compreender também que uma das primeiras tarefas das aulas de *Português Intercultural* seria fomentar o desmantelamento da ideologia segundo a qual as línguas indígenas foram/são consideradas inferiores à língua portuguesa. Ideologia esta tão destrutiva quanto eficaz, a ponto de influenciar atitudes linguísticas dos próprios povos indígenas em relação às suas línguas, situação esta comum entre vários povos minorizados em territórios colonizados, como sintetizam Harjo e Bird (1997, p. 24, tradução minha), com referência à imposição do inglês como língua de colonização:

> Muitas vezes, nossos ancestrais foram muito bem condicionados a perceberem a língua indígena como inferior ou defectiva em comparação ao inglês. Uma reação direta, como várias vezes ocorreu, foi que a geração anterior não ensinou as línguas indígenas para a nossa geração".[82]

No diálogo com os professores e professoras indígenas, em diversas ocasiões, pude ouvir relatos desta natureza, como por exemplo, quando um professor Karajá, durante o *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, trabalhado em julho de 2011, afirmou que, em sua opinião, na escola indígena somente a língua portuguesa deveria ser ensinada, tendo em vista que esta é única língua usada em arenas

[82] No original: "Often our ancestors were successfully conditioned to perceive native language as inferior or defective in comparison to the English. A direct response, as it often happened, was that the previous generation did not teach tribal languages to our generation" (HARJO & BIRD, 1997, p. 24).

que para ele e sua comunidade se fazem importantes. Ainda segundo sua opinião, se não fosse a pressão dos mais velhos, seus filhos e as demais crianças usariam apenas a língua portuguesa.

Também a compreensão mais aprofundada, e inequivocamente processual, dos princípios pedagógicos do curso da Licenciatura Intercultural (cf. capítulo 2 deste), propiciada em maior grau pela vivência de experiências compartilhadas com os professores e as professoras indígenas, tem colaborado sobremaneira para o deslindamento de meios viáveis (jamais de soluções, penso) para o trabalho com práticas linguísticas em língua portuguesa, historicamente a "língua do inimigo", relevantes para a interação comunicativa dos professores e professoras indígenas na contemporaneidade das situações interculturais de bilinguismo e bidialetalismo assimétricos.

Desta forma, passei a compreender que a adoção de uma atitude dialógica intercultural crítica torna-se um imperativo para qualquer proposta de política educacional bilíngue, e consequentemente linguística, destinada a povos indígenas brasileiros, pois tem como dever prévio, dentre outros, explicitar e questionar as políticas e as estratégias seculares que contribuíram com o extermínio, a subalternização e a minorização[83] sócio-políticas, econômicas e culturais históricas dos povos e consequentemente das línguas indígenas, bem como reconhecer o papel da língua portuguesa nesses processos, geradores de profundas assimetrias sociais, políticas, culturais e econômicas, além dos mecanismos políticos e ideológicos que a alçaram ao status atual de única língua oficial[84] em âmbito nacional, portanto hegemônica, no Brasil (processos e estratégias descritos global e superficialmente, como toda historicização de longa duração, no capítulo 1 deste trabalho), para que só assim se compreendam seus papéis nas relações interculturais contemporâneas e em projetos de educação escolar bilíngue. Papéis esses que, por sua vez, só podem ser definidos,

[83] A opção pelos termos 'minorização' e 'minorizado(a)', ao invés de 'minoritário(a)', busca realçar as estratégias políticas e ideológicas através das quais povos e línguas indígenas, assim como outros grupos e outras línguas e variedades linguísticas, foram excluídos(as) em nome de uma unidade, e de uma língua, nacional. Como argumenta May (2008, p. 18), o estabelecimento de línguas 'nacionais', normalmente ocorre lado a lado a processos punitivos de 'minorização' ou 'dialetização' de línguas e variedades linguísticas potencialmente em competição dentro dos Estados-nação, em que essas são posicionadas na categoria de línguas de menor valor político e social.

[84] Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil: "Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 1988).

compreendidos, questionados e implementados pelos/as e com os/as sujeitos que neles se engajam concretamente.

Também a aproximação com a noção de transdisciplinaridade, proporcionada pelas discussões no âmbito da Licenciatura Intercultural e amplificada pelas experiências interculturais nas salas de aula e nas comunidades indígenas, despertaram-me *insights* produtivos para a consecução da tarefa de ensinar a língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas e, consequentemente, para a elaboração do trabalho que ora escrevo.

Ao abordar a área de estudos da linguagem a partir de uma perspectiva que envolva a educação linguística sob a concepção transdisciplinar, Hornberger e Hult (2006, p. 78) propõem que "o/a pesquisador/pesquisadora comece por um problema, questões ou tema relacionados à linguagem e à educação e então combine ferramentas de pesquisa de seu repertório intelectual para explorá-los." A autora e o autor destacam ainda que

> [a] natureza temática de uma linguística educacional transdisciplinar também serve para realçar outro elemento crucial deste campo – a reflexibilidade entre pesquisa e prática. A pesquisa em linguística educacional não é feita apenas por causa do conhecimento em si, mas, mais que isso, com o objetivo de abordar um aspecto particular de uma preocupação prática sobre a educação linguística formal e/ou informal. Assim, o objetivo da pesquisa é seu impacto na prática. Esta é uma via de mão dupla, no entanto. O que é feito na prática da educação formal/informal frequentemente serve como ímpeto para a pesquisa. Dessa forma, os temas a serem investigados não são gerados exclusivamente na mente do pesquisador/da pesquisadora, mas a partir de seu contato com a prática (HORNBERGER & HULT, 2006, p. 78, tradução minha)[85].

[85] No original: "The theme-based nature of a transdisciplinary educational linguistics also serves to highlight another crucial element of this field – research/practice reflexivity. Research in educational linguistics is not done for the sake of knowledge alone but, rather, with the aim of addressing a particular aspect of a practical concern to formal and/or informal language education. Thus, the aim of research is to impact on practice. This is a two-way street, however. What is done in the practice of formal and/or informal education often serves as the impetus for research. In this way, themes to be investigated are not generated exclusively in the mind of a researcher but from the researcher's contact with practice" (HORNBERGER & HULT, 2006, p. 78).

A proposição de Hornberger e Hult acima de que nos estudos que se originam na interseção entre práticas linguísticas e ensino, campo por eles denominado de *linguística educacional*[86], a concepção transdisciplinar emerge quando o professor, diante e só a partir de questões e problemas reais de sua prática, mobiliza ferramentas de pesquisa e reflexão teórica mais amplas, cujos resultados, por sua vez, retroalimentam continuamente a prática docente, se aproximam bastante do já referido movimento circular no qual me posiciono, uma vez que busco partir de preocupações e inquietações práticas oriundas de minha tarefa docente e, só então, acionar bases teóricas e temas para reflexão e/ou pesquisa, que confrontadas com a prática, possam com ela contribuir.

Esta tomada de posição se coaduna com a proposição de Mendes (2008, p. 58), segundo a qual,

> [n]uma perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos.

Partindo desta concepção, entendo, conforme Penteado (2010a, p. 22), que "o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e não fora nem antes delas" e ainda que a circularidade entre ensino e pesquisa só pode ser implementada "durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência" e que "essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de

[86] Conforme Hult (2008, p. 10), a Linguística Educacional é uma área de estudos que integra ferramentas de pesquisa da Linguística e de outras disciplinas relacionadas das Ciências Sociais para a investigação holística da ampla gama de questões relacionadas à linguagem e à educação. Segundo o autor, a história da área esta inextricavelmente associada à Linguística Aplicada, com a qual continua a ter um relacionamento simbólico, apesar de ter desenvolvido um nicho único em seu direcionamento de foco para a interseção entre linguagem e educação. Spolsky (2008, p. 1) interpreta a crescente significância da área como resultado do reconhecimento das consequências da descolonização e da globalização no mundo contemporâneo. Pelas razões já mencionadas, este trabalho não se filia exclusivamente ao referencial teórico da Linguística Educacional, mas em alguns de seus principais pressupostos. Para uma visão mais ampliada e aprofundada da área, remeto o leitor e a leitora à Spolsky & Hult (2008).

ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente" (PENTEADO, 2010b, p. 36).

Estas orientações enfatizam o caráter local e situado das reflexões que apresento neste trabalho e nele se refletem no sentido de que se descompromete de qualquer filiação exclusiva com teorias ou aparatos metodológicos, pois, de maneira geral, busca a partir de uma questão central, meios possíveis e adequados para as atividades de ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa para professores e professoras indígenas em formação superior específica, experiências que pretendo, de maneira mais sistematizada, apresentar na sequência deste e no próximo capítulo.

A questão central motivadora e norteadora das reflexões aqui compartilhadas pode, assim, ser formulada da seguinte maneira: *Como visionar e praticar uma educação mais responsável linguística e culturalmente, através do trabalho com práticas comunicativas numa língua hegemônica para professores e professoras indígenas em formação superior específica, considerando a realidade pós-colonial intercultural em que se encontram a maioria de suas comunidades atualmente e sem perder de vista os inúmeros processos políticos e sociais destrutivos e coercitivos pelos quais passaram os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais envolvendo a imposição da língua portuguesa?* Ou, nas palavras de McCarty (2008, p. 141, tradução e acréscimo meus),

> Como resolver a tensão entre línguas de comunicação mais ampla como ferramentas para o empoderamento e o acesso internacional [e mesmo nacional, o que é mais urgentemente!] e o desejo de manter as línguas locais como centrais para as identidades indígenas e a sobrevivência cultural?[87]

As respostas a esta questão, a meu ver inevitavelmente complexa, devem considerar, como mencionado, a realidade pós-colonial e intercultural em que se situam

[87] No original: "How to resolve the tension between languages of wider communication as tools of empowerment and international access, and the desire to maintain local languages as central to Indigenous identities and cultural survival?" (MCCARTY, 2008, p. 141).

os professores e professoras indígenas, assim como suas comunidades. Além disso, a busca por alternativas viáveis e sensíveis à questão central proposta anteriormente passa inevitavelmente, creio eu, por dimensões que vão além do ensino de uma língua como meio de comunicação apenas, e impõe outra grande questão sobre *quais as responsabilidades éticas e morais de um trabalho como este***,** pois como enfatizam Johnston e Buzzeli (2008, p. 95, tradução minha), através de uma longa, mas importante, citação:

> Como outros tipos de ensino, a educação linguística é fundamentalmente e, alguns argumentariam, primariamente moral por natureza. Por "moral", queremos dizer que ela envolve crenças e decisões cruciais, também difíceis e ambíguas, sobre o que é bom para os alunos/as e para outros/as. As dimensões morais do ensino são inerentes a certos fatos fundamentais. Primeiro, todo ensino objetiva modificar as pessoas; há uma assunção implícita de que a mudança é para melhor. Segundo, há limitações sobre o grau com que a ciência, a pesquisa e fatos objetivos sobre o ensino e a aprendizagem podem guiar as professoras nas decisões que tomam; a maior parte do trabalho das professoras em salas de aulas reais é baseada em suas próprias crenças sobre o que é certo e bom para seus alunos – ou seja, está enraizado em valores morais. Terceiro, como em quaisquer outras relações entre seres humanos, as relações entre uma professora e seus alunos são morais por natureza, girando em torno de questões chave como confiança e respeito. O poder inato que diferencia a professora e seus alunos apenas reforça este fato básico. O cenário moral de uma sala de aula de língua se torna ainda mais complexo do que outros contextos pelo fato de o ensino de línguas, por definição, ocorrer na interseção entre diferentes fronteiras nacionais, culturais e políticas, revelando frequentemente conjuntos de valores radicalmente diferentes. Além disso, as diferentes culturas e sistemas de valores explicitados em sala de aula, asssim como os indivíduos que fazem parte da educação linguística, não estão igualmente posicionados em termos de capital cultural, mas, exatamente pelo contrário, normalmente estão em relações desiguais que frequentemente envolvem raça, gênero, orientação sexual e outras diferenças cruciais. [88]

[88] No original: "Like other kinds of teaching, language education is fundamentally and, some would argue, primarily moral in nature. By "moral," we mean that it involves crucial yet difficult and ambiguous beliefs and decisions about what is right and good for learners and others. The moral dimensions of teaching inhere in certain key facts. First, all teaching aims to change people; there is an implicit assumption that this change is for the better. Second, there are limitations on the degree to which science, research, and objective facts about teaching and learning can guide teachers in the decisions they make; the great majority of teachers' work in actual classrooms has to be based on teachers' beliefs about what is right and good for their learners—that is to say, it is rooted in moral values. Third, like any relations between human beings, relations between a teacher and her students are moral in nature, revolving around key issues such as trust and respect. The innate power differential between teacher and students merely reinforces this basic fact. The moral landscape of the language classroom is rendered even more complex than in other contexts by the fact that the teaching of languages by definition takes place at the intersection between different national, cultural, and political boundaries, representing often radically

A partir do exposto, compreendo que reconhecer a **dimensão moral, política e ética do ensino de língua portuguesa** para os acadêmicos e acadêmicas indígenas, significa reconhecer que as decisões, difíceis e ambíguas, sobre esta prática devam ser compartilhadas com os/as próprios/as sujeitos do processo, ou seja, com os professores e as professoras indígenas para que, a partir de suas próprias experiências, anseios e expectativas, determinem eles e elas o que é melhor para si e para seus povos, definindo, assim, os objetivos e os rumos da proposta de ensino e tornando mais equilibrada a relação entre professor e alunos.

Neste movimento, que compreendo como sendo de natureza dialógica, são os próprios professores e professoras indígenas quem me informam enquanto sujeito docente sobre o lugar da língua portuguesa em suas práticas de interação comunicativa cotidianas, considerando também o uso de suas línguas originárias, bem como as funções de cada uma das línguas nessas práticas, e ainda a razão pela qual querem aprofundar o estudo do português e o quê, especificamente, desejam, ou precisam, aprender.

Mais uma vez, de acordo com Freire (2005, p. 67), acredito que a razão de ser de uma educação que se propõe libertadora num contexto intercultural está em seu próprio impulso inicial conciliador, "[d]aí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos". Segundo o educador, este impulso só é possível através do diálogo, concebido como

> uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Porque é encontro de homens [e mulheres] que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para

---

different sets of values. Furthermore, the different cultures and value systems represented in classrooms, like the individuals taking part in language education, are not equally positioned in terms of cultural capital but, quite the opposite, are usually in unequal relations in ways frequently involving race, gender, sexual orientation, and other crucial differences (JOHNSTON & BUZZELI, 2008, p. 95).

> a libertação dos homens [e mulheres] (FREIRE, 2005, p. 91, destaques no original, acréscimos meus).

Coerentemente com esta concepção de educação, entendo, ainda conforme a inspiração de Freire (op. cit., p. 96-97), que o diálogo começa, em seus termos, na busca do "conteúdo programático" a ser implementado,

> [d]aí que, para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – , mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Acredito, assim, que somente a partir do posicionamento ativo dos professores e professoras indígenas no diálogo intercultural e de sua legitimação como partícipes de propostas educativas a eles e a elas direcionadas é que se pode vislumbrar a desestabilição das posições dos capitais culturais em jogo na sociedade, que se refletem em sala de aula e, assim, construir um caminho para a própria contestação da desigualdade.

O reconhecimento das demandas dos professores e professoras indígenas e a localização de suas vozes no centro do programa de estudos de língua portuguesa na Licenciatura Intercultural, como pretendo apresentar, é também o reconhecimento da possibilidade de que essas pessoas falem por si mesmas e não sejam simplesmente representadas e, consequentemente, mais uma vez silenciadas (LINCOLN & GUBA, 2006, p. 187; SPIVACK, 1988), é ainda uma tentativa de fomentar o desafio identificado por Moita Lopes (2006, p. 86) de, no processo de produção do conhecimento na contemporaneidade, "colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem". É, enfim, a esperança de que minha prática, como professor, pesquisador e estudante de práticas linguísticas se mova numa direção que colabore de fato, informada por eles e elas, com a autonomia desses

professores e professoras indígenas, tanto no domínio do uso da língua portuguesa, como em sua participação ativa nas arenas sócio-políticas, econômicas, epistemológicas etc. interculturais.

Desta forma, para a elaboração da proposta de trabalho aqui apresentada para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, síntese das experiências desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos, busquei ouvir, compreender e, em toda medida, atender aos anseios e expectativas dos professores e das professoras indígenas com quem tenho trabalhado e, considerando a concepção freireana, organizar, ampliar, problematizar e potencializar as percepções, expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas, para então "devolver-lhes" através do trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa.

Vários foram os recursos e as situações através dos quais busquei e busco identificar essas demandas: em grande medida, conversas dentro e fora de sala de aula com os professores e professoras indígenas, debates e discussões durante as aulas, as interações com suas comunidades e famílias em terras indígenas e, principalmente, suas reflexões escritas produzidas nas aulas de *Português Intercultural*, apresentações dos acadêmicos e acadêmicas indígenas em seminários e palestras e, ocasionalmente, registros de entrevistas em áudio e questionários escritos, além de notas manuscritas e de memória, oriundas dessas diferentes situações de interlocução, cujos contextos de produção e autoria são sinalizados no decorrer do presente texto.

Nas reflexões e proposições a serem aqui apresentadas, as vozes dos professores e professoras indígenas não são tratadas como "dados" sob análise, mas como instâncias de interlocução para a elaboração e a implementação de um plano de trabalho coerente com suas expectativas.

De maneira geral, embaso minhas reflexões nas interações e nos resultados advindos do trabalho com as seguintes turmas de professores e professoras indígenas na Licenciatura Intercultural da UFG:

Estudo Complementar/ Tema Contextual	Semestre/ Ano	Ano de ingresso dos acadêmicos e acadêmicas indígenas	Composição étnica das turmas
Estudo Complementar: Português Intercultural I	2º/2007	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural II	1º/2008	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural III	2º/2008	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural IV	1º/2009	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural V	2º/2009	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural I	2º/2009	2009	Apinajé, Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Estudo Complementar: Português Intercultural III	2º/2009	2008	Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Estudo Complementar: Português Intercultural VI	1º/2010	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Português Intercultural IV	1º/2010	2008	Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Estudo Complementar: Português Intercultural II	1º/2010	2009	Apinajé, Gavião, Guarani, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Estudo Complementar: Português Intercultural VII	2º/2010	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural I	2º/2010	2010	Apinajé, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krikati, Krahô, Tapirapé, Xerente
Estudo Complementar: Português Intercultural VIII	1º/2011 2º/2011	2007	Guarani, Javaé, Karajá, Xambioá
Estudo Complementar: Português Intercultural II	1º/2011	2010	Apinajé, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krikati, Krahô, Tapirapé, Xerente
Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais (Matriz Específica: Ciências da Linguagem)	1º/2011	2007	Gavião, Karajá,Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Tema Contextual: Português	2º/2011	2007	Gavião,

como 1ª e 2ª língua (Matriz Específica: Ciências da Linguagem)			Karajá,Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xerente
Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais (Matriz Específica: Ciências da Linguagem)	2º/2011	2008	Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xerente

Quadro 2: Turmas e períodos de trabalho com o Português Intercultural na Licenciatura Intercultural da UFG

As experiências advindas da interação com estas turmas nos *Estudos Complementares: Português Intercultural*, desde seu início, em 2007, além de fornecerem importantes parâmetros para a elaboração de um plano mais amplo de trabalho, justificam, ainda, a abrangência das reflexões aqui apresentadas que, de maneira geral, centram-se no estabelecimento de bases e concepções que fundamentam este trabalho, na elaboração mais aprofundada e ampliada de um currículo para os cursos de *Português Intercultural* que, no decorrer dos cursos, se impôs como uma necessidade premente.

Apóio-me, ainda, nas reflexões dos professores e professoras indígenas geradas nas experiências com alguns *Temas Contextuais* nos quais tive a oportunidade de trabalhar, como *Linguagem escrita e suas funções sociais* e *Português como primeira e segunda línguas*, ministrados para as turmas da *Matriz Específica Ciências da Linguagem*, especialmente em aspectos que podem contribuir diretamente com as concepções do *Português Intercultural*, oportunidades nas quais pude vislumbrar instâncias de integração entre os Estudos Complementares e os Temas Contextuais desenvolvidos no âmbito da Licenciatura Intercultural.

Além dos professores e professoras indígenas, meus principais interlocutores e interlocutoras na elaboração das reflexões sobre a importância e o papel da língua portuguesa nas comunidades indígenas brasileiras atualmente, bem como no planejamento do trabalho nas aulas de *Português Intercultural*, o diálogo com outras professoras não-indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, especialmente com as colegas Joana Plaza Pinto e Tânia Ferreira Rezende Santos, que compartilham comigo a mesma tarefa, também em diferentes circunstâncias foi e tem sido de grande

importância e, espero, esteja de alguma maneira refletido nas propostas que pretendo aqui apresentar.

Dessa forma, neste texto, busco, em grande parte, sistematizar experiências conjuntas e, ao mesmo tempo, propor reflexões particulares sobre possíveis formas de planejamento e de trabalho, numa síntese das experiências desenvolvidas desde o início das aulas de *Português Intercultural*, bem como algumas projeções para o trabalho futuro, não como uma direção única, mas como alternativas viáveis, apesar de ainda iniciais, constantemente reelaboradas e sempre flexíveis.

Nas seções seguintes deste capítulo apresento, assim, as bases fundadoras do trabalho com o *Português Intercultural*, bases estas que forneceram parâmetros para a elaboração e a implementação de um currículo integrado para os cursos de *Português Intercultural* (tema abordado no capítulo 4), muito embora, ao longo de todas as experiências vivenciadas, tenham se emergido inúmeros outros aspectos e questões mais pontuais, também fundamentais para o trabalho com a língua portuguesa num contexto sociolinguístico intercultural, questões estas que demandariam reflexões que vão além das possibilidades deste trabalho, mas que buscarei ao menos apresentá-las, na forma como hoje consigo formulá-las, como possíveis direcionamentos para investigações futuras que possam contribuir com uma educação linguística que visa ao respeito à diferença.

3.2. Diversidade sociolinguística na Licenciatura Intercultural da UFG: o lugar da língua portuguesa nas práticas comunicativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas e de suas comunidades

Coerentemente com um dos eixos da proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, o reconhecimento da **diversidade sociocultural** e, consequentemente, **sociolinguística** dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, assim como de suas comunidades, tornou-se um imperativo fundamental nas reflexões acerca da elaboração e da implementação das Matrizes Curriculares do curso como um todo.

Como mencionado anteriormente, os professores e professoras indígenas, pertencentes aos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá,

Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente são provenientes de diferentes aldeias, em diferentes Terras Indígenas nos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins, e apresentam origens socioculturais e situações linguísticas extremamente diversificadas, o que, de maneira geral, impôs e impõe desafios constantes nos trabalhos desenvolvidos, especialmente nas etapas de estudos na UFG, a fim de que esta diversidade e as diferenças culturais e linguísticas dela constitutivas, quando reunidas numa mesma sala de aula, não fossem/sejam solapadas por práticas pedagógicas e atitudes homogeneizantes, mesmo que involuntárias, mas que, ao contrário, se fizessem/façam latentes e valorizadas, como um recurso a ser explorado.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância das especificidades do *background* cultural dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural, o detalhamento, mesmo que superficial, de aspectos culturais distintivos de cada comunidade indígena demandaria um espaço que iria além do escopo e das possibilidades deste trabalho.

Considero necessário, entretanto, pela própria natureza das reflexões aqui propostas, ao menos um esboço da diversidade linguística que compõe o panorama sociolinguístico do curso de Licenciatura Intercultural da UFG, como sintetizado no Quadro 3 a seguir:

Povo	Tronco Linguístico	Família Linguística	Auto-nomeação das práticas originárias de linguagem	Língua
Apinajé	Macro-Jê	Jê	"Panhĩ Kapẽr"[89]	Apinajé
Canela	Macro-Jê	Jê	----------[90]	Canela
Gavião (Pycopjê)	Macro-Jê	Jê	"Pyhcop Cati ji cacu"[91]	Gavião
Guajajara	Tupi	Tupi-Guarani	"Ze'egete"[92]	Guajajara

[89] OLIVEIRA (2005).
[90] O fato de não constarem neste quadro as expressões próprias para designação das práticas comunicativas dos povos Canela e Krikati não significam, em absoluto, que elas não existam. Tratam-se, pois, de informações que não consegui obter quando da elaboração deste quadro.
[91] Comunicação pessoal feita por Jonas Polino Sansão, acadêmico da Licenciatura Intercultural da UFG, em julho de 2011.

Guarani	Tupi	Tupi-Guarani	"Nandè ayu"[93]	Mbyá
Javaé	Macro-Jê	Karajá	"Iny rybè"[94]	Javaé
Karajá	Macro-Jê	Karajá	"Iny rybè"	Karajá
Karajá Xambioá	Macro-Jê	Karajá	"Iny rybè"	Karajá Xambioá
Krahô	Macro-Jê	Jê	"Mẽ ijarkwa"[95]	Krahô
Krikati	Macro-Jê	Jê	----------	Krikati
Tapirapé	Tupi	Tupi-Guarani	"Xe'ega apyãwa"[96]	Tapirapé
Tapuia	Indo-europeu	Românica	"Português Tapuia"[97]	Português
Xerente	Macro-Jê	Jê	"Akwẽ mremẽze"[98]	Xerente

Quadro 3: Classificação por afiliação das línguas presentes no curso da Licenciatura Intercultural da UFG

Por auto-nomeação das práticas originárias de linguagem, compreendo as expressões através das quais os diferentes povos indígenas, aqui informadas por seus professores e professoras, e em alguns casos por pesquisas não-indígenas (cf. ns.r. 89 a 97), se referem à interação verbal e às práticas comunicativas próprias de cada cultura. As traduções aproximadas seriam: "Panhĩ Kapẽr", *nossa fala, fala do povo Panhĩ* ; "Pyhcop Cati ji cacu", *fala do povo Pyhcop Cati ji*; "Ze'egete", *fala boa*; "Nandè ayu", *nossa palavra, nossa fala*; "Iny rybè", *nossa fala ou a fala do povo Iny* ; "Mẽ ijarkwa", *nossa fala*; "Xe'ega apyãwa", *fala do povo Apyãwa*; "Akwẽ mremẽze", *fala do povo Akwẽ.*

[92] SCHRÖDER (2002).
[93] Comunicação pessoal feita por Edvan Guarany, acadêmico da Licenciatura Intercultural, em agosto de 2011.
[94] Comunicação pessoal feita por Sinvaldo de Oliveira Wahuka, acadêmico da Licenciatura Intercultural da UFG, em julho de 2011.
[95] Comunicação pessoal feita por Dodanin Krahô e Renato Yahé Krahô, acadêmicos da Licenciatura Intercultural da UFG, em agosto de 2011.
[96] Comunicação pessoal feita por Gilson Tapirapé, acadêmico da Licenciatura Intercultural da UFG, em julho de 2011.
[97] Comunicação pessoal, feita por Silma Aparecida Tapuia, acadêmica da Licenciatura Intercultural da UFG, em julho de 2011.
[98] Comunicação pessoal, feita por Valci Sinã, acadêmico da Licenciatura Intercultural da UFG, em julho de 2011.

A partir destas informações, faz-se notável a referência à dimensão oral da interação verbal (*nossa fala, fala boa, fala do povo...*) nas formas indígenas de concepção a respeito da linguagem. Além disso, pode-se perceber que as expressões usadas pelos professores e professoras indígenas, ao se referirem aos seus meios próprios de interação verbal, quando em tradução aproximada, não fazem qualquer menção à categoria "língua", como elaborada e amplamente utilizada como pressuposta pelos estudos da linguagem produzidos pelo sistema-mundo ocidental.

Durante as aulas do *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, para os acadêmicos e acadêmicas da Matriz Específica Ciências da Linguagem, em julho de 2011, contexto no qual estas informações vieram à tona, confirmadas posteriormente em consulta a outros acadêmicos e acadêmicas indígenas, os/as estudantes me informaram que as referências à interação verbal próprias de cada cultura, representadas pelas expressões supracitadas, se aproximam muito mais da noção não-indígena de "linguagem" do que propriamente de "língua", palavra que referencia o órgão muscular situado na boca, para a qual existem outros termos particulares à cada cultura. Segundo os acadêmicos e acadêmicas indígenas, a tradução daquelas expressões indígenas por "língua", i.e. categoria do campo da Linguística, que muitas vezes ocorre, deve-se à interlocução contingencial em contextos não-indígenas, como a academia, por exemplo, na busca pela inteligibilidade intercultural. Em outras palavras, a tradução ocasional daquelas expressões por "língua" por parte dos/as indígenas seria uma forma de adaptação ao contexto acadêmico não-indígena, quando da interação com, por exemplo, professores e professoras não-indígenas.

Contudo, a meu ver, estas informações suscitam problemas muito maiores e mais profundos, que dizem respeito às próprias bases epistemológicas e ontológicas com as quais a Linguística e seu entorno têm se assentado, principalmente ao se proporem analisar e atuar em contextos sociolinguisticamente complexos, como os são os territórios pluriculturais e plurilíngues cujos povos vivenciaram processos de colonização e, de maior importância ainda, quando propõem o diálogo epistemológico intercultural.

Dentre esses problemas destacam-se a construção de categorias pressupostas como dadas, portanto "inquestionadas", e seu amplo, difundido e perpetuado uso, mesmo em contextos que propõem o "diálogo intercultural", como o é o da Licenciatura

Intercultural, no qual me situo, assim como a este trabalho. Considerando-se as bases e concepções da educação intercultural, principalmente quando adotadas por cursos de professores e professoras indígenas, como apresentadas no segundo capítulo, torna-se fundamental o questionamento sobre como as concepções indígenas a respeito da linguagem têm feito parte das reflexões e das epistemologias da área. O que de fato definem, abarcam e excluem as expressões apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas das Ciências da Linguagem apresentadas acima, a meu ver, continua sendo não implementado ou mesmo desconhecido pela academia, mesmo quando esta se propõe intercultural[99].

A partir do contexto africano, Makoni e Meinhof (2006, como também MAKONI & PENNYCOOK, 2007 e MAKONI & MASHIRI, 2007), abordam estes problemas a partir da perspectiva da desconstrução da noção de "língua", empreendimento que visa, entre outros objetivos, ao desmantelamento dos processos através dos quais esta categoria, dentre outras nela baseadas, foi construída e assumida como pressuposto. Os autores partem da premissa segundo a qual "uma capacidade para a 'linguagem' é natural aos humanos, mas as 'línguas' são um produto de intervenções sociais e históricas" (op. cit. p.193), cuja origem se situa no contexto da colonização e da cristianização de territórios e povos sociolinguisticamente complexos, assim como de projetos nacionalistas, cujos efeitos, por sua vez, se fazem notáveis no contexto de descolonização em várias partes do mundo, o que validaria o conceito de invenção como relevante para a compreensão dos contextos não só coloniais, como também dos pós-coloniais contemporâneos (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 5).

Para os autores, a categoria "língua é uma invenção, uma construção, exatamente como outras categorias, como 'tempo', por exemplo" (MAKONI & MEINHOF, 2006, p. 193), forjada nas ações deliberadas dos principais atores colonizadores, que imbuídos do ideário cristão, domesticaram a diversidade das formas de comunicação orais dos diferentes povos colonizados num mesmo território, retalhando-as e reduzindo-as a "línguas", enquanto sistemas discretos e diferenciáveis, principalmente através da introdução de práticas escritas (op. cit., p. 194-195; cf. ainda

[99] Destaco, no entanto, o empreendimento recentemente iniciado por Joana Plaza Pinto, professora da Licenciatura Intercultural da UFG e Elismennia Oliveira, sua monitora, que visa à compreensão das concepções indígenas concernentes à linguagem, para o qual remeto o leitor e a leitora a Oliveira e Pinto (2011).

MIGNOLO, 1998) e de seus instrumentos metalinguísticos (op. cit., p. 197), ou regimes metadiscursivos[100] (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 2), assim como de suas nomeações e descrições (op. cit., p. 199, cf. ainda MARIANI, 2004, p.29-31, já citada no capítulo 1), também inventados.

Como explicam Makoni e Pennycook (loc. cit. tradução minha), e este aspecto interessa diretamente ao problema suscitado acima concernente à nomeação das práticas comunicativas verbais pelos professores e professoras indígenas,

> Paralelamente, ou melhor, em relação direta com a invenção das línguas, portanto, uma ideologia das línguas como categorias separadas e enumeráveis também foi criada. Em uma de suas manifestações extremas, esta visão nominalística se torna uma visão essencialista biológica, na qual as línguas são posicionadas como tendo identidades que correspondem a espécies. [...] Em seu aspecto mais comum, este regime metadiscursivo trata as línguas como instituições contáveis, uma visão reforçada pela existência de gramáticas e dicionários [...]. A enumerabilidade da língua deve ser compreendida como parte do projeto mais amplo de 'governamentalidade' [governmentality], parte de uma cultura eurocêntrica que 'implacavelmente codificou e observou tudo sobre o não-europeu... de forma tão completa e detalhada a não deixar nenhum item intocado, nenhuma cultura não estudada' [...].[101]

Enquanto instituições contáveis, discretas, o processo de invenção das línguas teve de operar também em direção a sua nomeação, naturalmente, a partir da perspectiva eurocêntrica. Makoni e Pennycook (op. cit., p. 10, tradução minha) advertem, contudo, que

[100] Assim definidos pelos autores: "Regimes metadiscursivos são representações da língua que, junto à instanciação material da língua que ocorre realmente, constituem formas de 'ação social, fatos sociais e podem funcionar como agentes no exercício do poder social e político'" (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 2, tradução minha).

[101] No original: "Alongside or, rather, in direct relation with the invention of languages, therefore, an ideology of languages as separate and enumerable categories was also created. In one of its extreme manifestations, this nominalist view becomes a biological essentialist one in which languages are posited as having identities that correspond to species […]. In its most common, this metadiscursive regime treats languages as countable institutions, a view reinforced by the existence of grammars and dictionaries […]. The enumerability of language has to be understood as part of a broader project of 'governmentality', part of a Eurocentric culture which 'relentlessly codified and observed everything about the non-European… in so thorough and detailed a manner as to leave no item untouched, no culture unstudied' (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 2).

> [a]o passo que é interessante por um lado observar simplesmente que os nomes para estas novas entidades foram inventados, o ponto de maior significância é que não se tratavam apenas de novos nomes para objetos existentes (línguas pré-existiam aos nomes), mas, ao invés disso, tratava-se da invenção de nomes de novos objetos. A nomeação performativamente fez com que as línguas passassem a existir.[102]

Ainda conforme os autores, este aparato de invenções tiveram e têm muitas e importantes consequências reais e materiais, uma vez que

> elas influenciam como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como tem se dado a educação, como os testes linguísticos têm sido desenvolvidos e administrados e como as pessoas vieram a se identificarem com rótulos particulares e, às vezes, morrido por eles, como a violenta natureza da rivalidade étnica na África, no sul da Ásia e em outros lugares demonstra amplamente (op. cit., p.2-3, tradução minha).[103]

Destas consequências do processo de invenção das línguas, apesar de serem todas interconectadas e dependentes da pressuposição básica da categoria língua, uma de suas dimensões merece aqui ser destacada, considerando-se o contexto no qual desenvolvo este trabalho, a saber, um contexto de educação superior para professores e professoras indígenas num tempo-espaço pós-colonial intercultural. A primeira diz respeito à disjunção entre a noção de língua construída pelo sistema cristão-ocidental e as concepções indígenas concernentes à linguagem.

Assumindo-se, que os nomes são inventados e objetos são performativamente concebidos a partir deles, pode-se compreender, por exemplo, que as informações apresentadas nas duas últimas colunas do Quadro 3 não são equivalentes, não referenciam a mesma realidade, até porque, coerentemente com a premissa da invenção,

---

[102] No original: "While it is interesting at one level to observe simply that the names for these new entities were invented, the point of greater significance is that these were not just new names for extant objects (languages pre-existed the naming), but rather the invention and naming of new objects. The naming performatively called the languages into being" (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 10).

[103] No original: "[...] we woul argue for the very real material effects of linguistic inventions since they influence how languages have been understood, how languages policies have been constructed , how education has been pursued, how language tests have been developed and administered, and how people have come to identify with particular labels and at times even to die for them, as the violent nature of ethnic rivalry in Africa, South Asia and elsewhere amply demonstrates" (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, p. 2-3).

a última coluna sequer representa realidades. O problema contemporâneo e imediato que se impõe neste contexto é de se e como novas/outras concepções acerca da linguagem, como, por exemplo, as concepções indígenas, têm feito parte da agenda da educação intercultural. Nesta direção, Makoni e Mashiri (2007, p. 67-68) destacam a necessidade de se prestar muita atenção a como os/as falantes constroem suas línguas e a necessidade de construírem-se descrições e classificações que considerem as perspectivas dos usuários, como parte do projeto de descolonização do pensamento que têm formatado as chamadas línguas indígenas.

Outro problema em que a "desinvenção das línguas" pode lançar luzes de forma eficaz diz respeito às fronteiras inventadas entre as línguas e entre as chamadas variedades linguísticas que, muitas vezes não representa qualquer realidade social ou funcional para seus/suas falantes, o que pode ser ilustrado, por exemplo, pelo fato de que embora em classificações propostas e amplamente aceitas por linguistas e antropólogos/as algumas das línguas apresentadas no Quadro 3 sejam consideradas variantes ou dialetos de uma única língua, como na proposta de RODRIGUES (2006), na qual a língua Timbira teria como variantes o Apinajé, o Krahô, o Krikati e o Gavião, ou a língua Guarani, com as variações Kaiwá, Mbyá e Nhandéva, estas são concebidas pelos professores e professoras indígenas, ou seja, por seus/suas falantes como línguas, da mesma forma que se torna problemático pensar o meio de interação verbal dos professores e professoras Tapuia como uma variedade do português, quando eles e elas muitas vezes atribuem-na o status de língua, nomeadamente o Português Tapuia e, em outras vezes, a concebem como uma variedade.

Estas ressalvas, contudo, não têm como objetivo, ao menos por ora, empreender o projeto de desinvenção da língua. Este trabalho, até aqui e adiante, continua, não sem grande desconforto, a lidar com categorias oriundas do pensamento ocidental anglo-eurocêntrico, como a de línguas e suas correlatas (bilinguismo, monolinguismo, multilinguismo, variedades linguísticas, língua materna, segunda, primeira... etc.), o que reflete muito mais suas limitações (provisórias, espero!) do que o descrédito na validade dos argumentos do empreendimento de desinvenção.

Acredito, no entanto, que este empreendimento deva ser implementado também com a participação efetiva daqueles e daquelas que, de fato, podem contribuir com a reconstituição de outras categorias acerca da linguagem, como os professores e professoras indígenas, bem como dos/as membros de suas comunidades. Assim, por

mais que as instâncias de interlocução oriundas das reflexões indígenas aqui apresentadas possam informar e dar *insights* quanto às possibilidades de desinventar e reconstituir categorias válidas para os estudos da linguagem em contexto intercultural, perspectiva esta que, por não ter sido compartilhada com meus alunos e minhas alunas indígenas, ao ser aqui abordada, tem como intuito apenas apontar problemas e dificuldades sobre os quais diferentes luzes podem ser lançadas.

Penso ainda que parte deste empreendimento deva considerar e problematizar inclusive a apropriação que os povos indígenas têm feito mesmo de categorias originalmente exógenas, que na contemporaneidade assumem novas dimensões, como o caráter político e muitas vezes identitário étnico que à categoria língua têm sido atribuídos, por exemplo. O fato de ser esta a categoria utilizada no aparato legal concernente aos direitos indígenas tem, a meu ver, forte influência em suas concepções e representações do que venham a ser "línguas indígenas" e "língua portuguesa", merecendo, assim, maior atenção, como destacam César e Cavalcanti (2007, p.54), ao constatarem que "neste contexto, a língua indígena torna-se um diacrítico fundamental, além de uma marca de identidade étnica, mas localizada", ao passo que a língua portuguesa "precisa ser apropriada como forma de emancipação, para o diálogo ou embate com os não-índios (op. cit., p. 58)."

Neste sentido, mesmo reconhecendo a fragilidade do argumento, neste trabalho, ao usar a categoria língua, principalmente para a concepção de práticas comunicativas hegemônicas, não perco de vista a força política, inclusive contra-hegemônica, que ela pode vir a assumir a partir da apropriação e da ressignificação ativa por parte dos povos indígenas. Espero, contudo, que num futuro próximo e pautado em perspectivas indígenas, possamos empreender de maneira mais efetiva a (re)constituição de concepções mais próximas do mundo intercultural real e, assim, potencializá-las na educação. Por ora, no entanto, me vejo obrigado a pensar meu desconforto a partir das palavras e da experiência de Cavalcanti (2006, p. 236), para quem "[s]e, assim como no pós-modernismo, dentro de uma perspectiva pós-colonial, tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo", com a esperança de que a proposição central deste trabalho não seja comprometida, a saber, a possibilidade de construção de um currículo informado pelas demandas de seus/suas principais interessados/as.

De toda forma, as informações apresentadas anteriormente no Quadro 3 apontam o panorama socioculturalmente diversificado das salas de aula no âmbito do referido

curso. A necessidade do reconhecimento mais aprofundado das diferentes realidades sociolinguísticas que os professores e professoras indígenas trouxeram consigo para o âmbito da Licenciatura Intercultural, de maneira geral, fez-se sentir também, no trabalho específico com o *Português Intercultural*, especialmente a partir da entrada da segunda turma de aprovados/as no vestibular, cuja composição cultural extremamente diversificada tornou a sala de aula de português inequivocamente multicultural e multilíngue (cf. Quadro 2, supra), situação que se repetiu com as turmas subsequentes, até a turma mais recente, ingressa em 2011.

Além disso, faz-se importante destacar que, mesmo as comunidades que utilizam majoritariamente práticas comunicativas de um mesmo repertório linguístico indígena em sociedade apresentam situações sociolinguísticas diversificadas, especialmente quando se consideram as relações estabelecidas com a sociedade não-indígena e, consequentemente, com práticas de uso da língua portuguesa, que cada vez mais e de maneira mais contundente, passam a fazer parte do panorama das comunidades indígenas brasileiras.

O Quadro 4 a seguir busca, assim, apresentar, de maneira bastante sintética, algumas características da situação sociolinguística das comunidades de origem dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG, com referência ao uso da língua portuguesa nestes contextos, o que, como será abordado, tem influência direta em algumas concepções para o trabalho com o *Português Intercultural*.

As informações apresentadas nos Quadros 3 (supra) e 4 (adiante), mesmo que bastante gerais, permitem a constatação da complexidade sociolinguística que teve/tem, necessariamente, de ser considerada nas reflexões acerca das concepções fundadoras dos cursos de *Português Intercultural*. Um dos principais pontos refere-se ao lugar da língua portuguesa nas práticas comunicativas específicas de cada povo indígena, observado a partir dos diferentes padrões aquisicionais e/ou de aprendizagem.

POVO	UF	MUNICÍPIOS	ALDEIAS DE MORADIA DOS ACADÊMICOS E ACADÊMICAS DA LICENCIATURA INTERCULTURAL	LÍNGUAS MAIS USADAS EM SOCIEDADE[104]	PADRÕES DE AQUISIÇÃO	
					L1	L2
Apinajé	TO	Tocantinópolis	Mariazinha, São José, Botica, Girassol	Apinajé/ Português	Apinajé	Português
Canela (Ramko-kramekrá)	MA	Fernando Falcão	Escalvado	Canela/ Português	Canela	Português
Gavião	MA	Amarante	Riachinho, Rubiácea	Gavião/ Português	Gavião	Português
Guajajara	MA	Arame Amarante	Tarrafa, Nova Convivência, Lagoa Quieta	Guajajara/ Português	Guajajara	Português
Guarani	TO	Santa Fé do Araguaia	Wari-Lỹtỹ, Xambioá, Kurehê, Hawa-Tymara	Português/ Guarani	Guarani	Português
Javaé	TO	Formoso do Araguaia Sandolândia	São João, Txuiri, Canoanã; Barreira Branca	Javaé/ Português	Javaé	Português
Karajá	TO	Lagoa da Confusão	Santa Isabel do Morro – Hãwalò; Fontoura – Btòiry; Macaúba – Heryri Hãwã; Ibutuna; JK; Nova Tytema	Karajá/ Português	Karajá	Português
Karajá	MT	Santa Terezinha Luciara	Itxalá; Hawalora São Domingos - Krehãwa	Karajá/ Tapirapé/ Português Karajá/Português	Karajá/ Tapirapé Karajá	Português
Karajá	GO	Aruanã	Buridina	Português/ Karajá	Português/ Karajá	Karajá/ Português
Krahô	TO	Goiatins Itacajá	Mãkraré; Forno Velho; Mariazinha – Kôkôhire; Manoel Alves Pequeno; Pedra Branca	Krahô/ português	Krahô	Português

[104] O objetivo deste quadro é de apresentar as principais línguas usadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG e pelos membros/as de suas comunidades, muito embora reconheça que outras línguas sejam usadas socialmente nestas comunidades. Desta forma, a caracterização de "principais línguas" pauta-se em termos quantitativos e não em qualquer tipo de atribuição de valor.

Krikati	MA	Montes Altos	São José	Krikati/ português	Krikati	Português
Tapirapé	MT	Santa Terezinha	Majtyri'tãwa	Tapirapé/ Karajá/ Português	Tapirapé/ Karajá	Português
		Confresa	Wiriaotawa; Tapiparanytãwa (Córrego da onça); Akara'ytãwa (Santa Laura); MyryxiTãwa (Buriti II); Tapi'itãwa; Xapi'ikweatãwa; Wiriaotãwa	Tapirapé/ Português	Tapirapé	Português
Tapuia	GO	Rubiataba Nova América	Carretão	Português	Português Tapuia	Neste caso, outra(s) variedade(s) do Português
Xambioá (Karajá do Norte)	TO	Santa Fé do Araguaia	Xambioá, Kurehê, Wari-Lỹtỹ, Hawa-Tymara	Português/ Karajá Xambioá	Português	Karajá Xambioá
Xerente	TO	Tocantínia	Salto – Kripre; Cachoeira – Supra Wahâ; Funil - Sakrẽpra; Porteira – Nrôzawi; Bela Vista; Morrinho; Sítio Novo; Cachoeirinha; Sucupira; Paraíso; Zé Brito – Hêspohurê; Riozinho – Kakumhu; Cercadinho; Mrãiwahâ – Aldeia Nova; Karêhu; Vão Grande; Santa Cruz; Varjão; Boa Esperança; Boa Fé; São José – Wakrtôhu; Lajeado – Kâ Topkuze; Novo Horizonte; Kuĩwdêhu – Buriti; Rio Sono; Sangradouro; Brejo Verde; Ktẽpo; Boa Vista – Mrãizawi; Brejo comprido – Kâwrakurerê; Cabeceira D'água Fria; Recanto Krite	Xerente/ Português	Xerente	Português

Quadro 4: Comunidades dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG com referências às línguas indígenas e à língua portuguesa.

A partir desta dimensão, pode-se, inicialmente, delinear três tipos de contextos sociolinguísticos gerais das comunidades indígenas, representadas no curso por seus professores e professoras.

Assim, conforme as informações obtidas no âmbito das aulas de *Português Intercultural*, a situação mais comum apresentada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas é a de uso regular de práticas comunicativas em pelo menos duas línguas, sendo a língua indígena a primeira adquirida e a mais usada cotidianamente e a **língua portuguesa** aprendida posteriormente, como **segunda língua**. Esta é a situação da maioria dos/as estudantes indígenas, dos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá (de Tocantins e Mato Grosso), Krahô, Krikati, Tapirapé e Xerente.

Neste ponto, faz-se importante destacar que as informações apresentadas nesta seção, bem como nas subsequentes, sobre aspectos das diferentes situações sociolinguísticas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas se pautam, sobretudo, em suas próprias informações, percepções e análises, geradas em diversos contextos de trabalho no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, especialmente nas aulas de *Português Intercultural*. Esta decisão deliberada busca ser coerente com a proposta central deste trabalho de situar os professores e professoras indígenas no centro das reflexões sobre a elaboração da proposta de ensino da língua portuguesa no referido curso, como **sujeitos mais autorizados/as a e capazes de refletir sobre suas próprias realidades socioculturais e linguísticas**.

Para análises realizadas sob perspectivas não-indígenas, remeto o leitor e a leitora a alguns trabalhos sobre aspectos (socio)linguísticos de alguns dos povos presentes na Licenciatura Intercultural da UFG: **Apinajé** (ALBUQUERQUE, 1999; 2007; ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2005); **Canela** (SÁ, 2009); **Gavião** (AMADO, 2004; ARAÚJO, 1989); **Guarani** (MARTINS, 2003); **Javaé** (MAIA, 1986; 2001); **Karajá** (PIMENTEL DA SILVA; 2006; 2009b); **Krahô** (BATISTA, 1992; LADEIRA, 1982, MIRANDA, 2010); **Tapirapé** (2009); **Xerente** (COTRIM, 2011; GUIMARÃES, 1996; MESQUITA, 2009; SOUSA FILHO, 2000; 2007).

Ainda neste sentido, merece destaque, sobretudo, o *Atlas das Línguas da Região Araguaia-Tocantins*, em fase de elaboração pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG a partir de pesquisas realizadas em suas comunidades, sob orientação das professoras Maria do Socorro Pimentel da Silva,

Mônica Veloso Borges, Tânia Ferreira Rezende Santos e Christiane Oliveira. Certamente, este trabalho fornecerá importantes informações sobre as realidades sociolinguísticas dos povos indígenas presentes na Licenciatura Intercultural e, o mais importante, com a possibilidade de emergência de perspectivas indígenas. Como mencionado, esta obra encontra-se ainda em fase de elaboração e, por esta razão, não pode servir como fonte de informação complementar para os aspectos mencionados nesta seção.

Considerando-se, então, as informações apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, pode-se perceber que, apesar de a situação de **bilinguismo** em que a língua portuguesa é a segunda língua adquirida ser a mais comum entre os acadêmicos e acadêmicas indígenas, outras configurações sociolinguísticas em nível individual e também societário se fazem presentes.

Em alguns desses contextos, há situações em que a língua portuguesa passa a compor o repertório linguístico de muitos falantes depois da aquisição de duas línguas indígenas, seja após a aquisição simultânea de duas primeiras línguas indígenas, geralmente na infância; seja após a aquisição consecutiva de duas línguas indígenas, situação na qual a **língua portuguesa** pode ser considerada uma **terceira língua**.

Esta é uma situação comum, por exemplo, em comunidades pertencentes à Área Indígena Tapirapé-Karajá, no município de Santa Terezinha, nordeste do estado de Mato Grosso, onde situam-se as aldeias karajá *Hawalora* e *Itxala* e a aldeia tapirapé *Majtyri'tãwa*. Nestas aldeias houve um intenso contato entre os grupos Karajá e Tapirapé, especialmente a partir da década de 1950, que ocasionou e ocasiona um número significativo de casamentos interétnicos, situação esta que gera um panorama de trilinguismo nas comunidades, no qual os filhos e filhas oriundos desses casamentos adquirem as línguas dos pais, o Karajá e o Tapirapé, além da língua portuguesa.

No Quadro 5 adiante, que reproduz a Tabela 1 de Paula e Paula (2009, p. 160), trabalho ao qual remeto o/a leitor/a para mais informações sobre as relações entre esses grupos étnicos, são apresentados os padrões de aquisição e uso das línguas neste contexto específico, considerando como um importante fator a aldeia em que ocorrem as uniões interétnicas entre indivíduos Karajá e Tapirapé.

Pai	Mãe	Aldeia de Moradia	Línguas faladas com os filhos
Tapirapé	Karajá	Karajá	Mãe fala em Karajá Pai fala Tapirapé ou em português
Tapirapé	Karajá	Tapirapé	Mãe fala em Karajá Pai fala em Tapirapé
Karajá	Tapirapé	Karajá	Pai fala em Karajá Mãe fala em Tapirapé
Karajá	Tapirapé	Tapirapé	Pai fala em Karajá ou em português Mãe fala em Tapirapé

Quadro 5: Casamentos interétnicos Karajá-Tapirapé (PAULA; PAULA, 2009, p. 160)

Os relatos no Quadro 6 abaixo, expressos pelos acadêmicos e acadêmica indígena no *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, da Matriz *Específica: Ciências da Linguagem*, ilustram algumas destas situações. Quanto a estes relatos, faz-se importante destacar que foram originados numa atividade inicial do *Tema* em questão, cujo objetivo era avaliar a intuição dos acadêmicos e acadêmicas indígenas quanto ao lugar das línguas em seus repertórios linguísticos. Desta forma, nenhum conceito ou categoria foi abordado ou apresentado anteriormente às suas respostas.

Antes da exposição dos relatos, porém, considero importante esclarecer que as informações cuja autoria é dos professores e professoras indígenas, apresentadas no quadro seguinte, assim como na sequência deste trabalho, sofreram (e penso que o termo é bem oportuno) revisões ortográficas e gramaticais, por duas razões principais. A primeira delas se refere ao fato de que não é meu interesse, como espero não ser o do leitor e da leitora, o foco na forma que assumem as suas reflexões quando materializadas através da escrita. O maior interesse aqui é, portanto, no que eles e elas têm a expressar e não em como se expressaram.

A segunda razão, que se relaciona com a primeira é que, mesmo reconhecendo o risco de esta decisão ser interpretada como uma estratégia de "invisibilização dos contextos" (BLOMMAERT, 2008) de origem dessas informações, penso que a dimensão ética (CAVALCANTI, 2006) se sobrepõe ao risco, o que reforça a decisão por mim tomada.

Conforme Blommaert (op. cit., p. 106), o risco de invisibilização se dá porque

> as inadequações no discurso de pessoas que não têm acesso às variedades estandardizadas da língua são geralmente editadas e corrigidas e, assim, desaparecem enquanto índices de estrutura social e de desigualdade e identidade dessas pessoas. Seus enunciados são muitas vezes transcritos em ortografia-padrão, de forma que os estigmas sociais em relação aos acentos e "pequenas" características discursivas são neutralizados e alcança-se uma homogeização desses usuários da língua com as características mais comuns da comunidades de fala.

Como mencionado, o fato de eu ter decidido submeter os textos dos alunos à revisão não teve como objetivo direto a invisibilização contextual de sua produção, apesar de esta ser a consequência mais clara. A razão principal reside na inqueitação compartilhada por Cavalcanti (op. cit., p. 238, destaque no original), quando a autora, a partir de suas práticas de pesquisa se (nos) questiona:

> quais as implicações de expor, nas transcrições, os professores indígenas ao apresentar a *variedade* de português que falam? Como apresentar esses dados em outra língua? No que diz respeito à primeria pergunta, há que se ter cuidado com o impacto que essas transcrições podem ter em relação à imagem desses professores na sociedade envolvente. No caso da segunda pergunta, torna-se difícil, ao favorecer-se na tradução, a língua-padrão estrangeira, construir-se encanto e sensibilidade ao detalhe e à particularidade do vernáculo.

Neste sentido, para além da preocupação com a imagem dos professores e professoras indígenas, preocupei-me, particularmente, com o fato de que, apesar de eu contar com suas anuência e permissão para uso de suas reflexões, a forma através da qual elas seriam apresentadas não foram negociadas, principal razão para a revisão que, por sua vez, busquei fazer com o menor nível de interferência possível.

Aquisição do português depois da aquisição de duas línguas indígenas
Aquisição simultânea de duas línguas indígenas na infância (Português como segunda língua)
"A primeira língua é a língua materna que eu aprendi desde a infância, é a língua Tapirapé e a língua Karajá. A segunda língua é geralmente para nós a língua portuguesa, que usamos como língua de contato, isso porque o português é uma língua dominante, por isso é usada por nós. Para mim particularmente a terceira língua seria a língua estrangeira, apesar de eu falar três línguas, Karajá, Tapirapé e

Português, as duas línguas indígenas eu considero como as duas primeiras línguas." ***Aurilene Iraeru Tapirapé***
Aquisição consecutiva de duas línguas indígenas na infância **(Português como terceira língua)**
"No meu caso, a primeira língua para mim é a língua Iny [Karajá], segunda língua é a língua Tapirapé e a terceira língua é a língua portuguesa que estou aprendendo agora, portanto considero a língua portuguesa como terceira língua." ***Uziel Lahiri Karajá*** ***"A minha primeira língua é do povo Iny (Karajá), porque ela que aprendi quando cresci. Até porque também a minha mãe é Karajá e por isso considero que a primeira língua é do povo Iny. A segunda língua para mim é a língua Tapirapé, porque eu aprendi depois da 1ª língua e por isso acredito que a segunda língua é Tapirapé. A terceira língua é a língua portuguesa, porque eu aprendi essa língua depois da língua Tapirapé, por isso considero 3ª língua."*** ***Wasari Karajá***

Quadro 6: Relatos de professores e professora indígenas sobre a língua portuguesa adquirida depois da aquisição de duas línguas indígenas

As situações nas quais a língua portuguesa é aprendida depois da aquisição de duas línguas indígenas, seja como segunda ou terceira língua, não se restringem aos casos ilustrados acima. Em diversas outras comunidades indígenas há um difundido uso de mais de duas línguas indígenas, além da língua portuguesa, devido, principalmente a casamentos interétnicos, como ocorre, por exemplo, com algumas famílias Xerente, no estado do Tocantins, que usam além da língua Xerente, a língua Karajá, ou ainda com os Tapirapé, em que a língua Kaiabi faz parte do repertório linguístico dos/as falantes. A proximidade tipológica e geográfica entre as línguas indígenas também contribui com a aquisição de mais de uma língua indígena antes da aprendizagem do português, como ocorre, de maneira geral, entre os chamados povos Timbira, por exemplo, nos estados do Tocantins e Maranhão.

Outra situação sociolinguística mais ampla de algumas comunidades indígenas de origem dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG é a de um difundido uso da língua portuguesa ocasionada por **substituição da língua indígena** em decorrência principalmente de contatos mais incisivos com a sociedade não-indígena. Esta é a situação sociolinguística, por exemplo, das aldeias *Xambioá*, *Kurehê*, *Hawa-Tymara* e *Wari-Lỹtỹ*, da área Karajá Xambioá e de *Buridina*, aldeia dos Karajá, situada no município de Aruanã, no estado de Goiás. Situações que, por se

diferenciarem das situações de bi(tri)linguismo mais gerais mencionadas acima são abordadas aqui um pouco mais detalhadamente.

Minha atuação como coordenador do comitê orientador dos acadêmicos e acadêmicas Karajá Xambioá e Guarani, bem como as reflexões originadas no diálogo com os/as estudantes, permitiram-me constatar que nas aldeias da Área Indígena Karajá Xambioá, observa-se que a língua portuguesa tem se firmado como a primeira língua adquirida pelos/as falantes e o ensino da língua Karajá, como segunda língua, tem se restringido principalmente à escola, uma vez que há um número muito pequeno de falantes da língua Karajá, em sua maioria anciãos e anciãs que além de tudo residem em aldeias diferentes, o que dificulta ainda mais o uso social da língua Karajá.

A Figura 1 a seguir, elaborada a partir de um levantamento sociolinguístico realizado pelos professores e professoras indígenas Karajá Xambioá e Guarani no contexto de reflexão sobre a construção do projeto político-pedagógico para as escolas da Área Indígena Karajá Xambioá, apresenta de maneira clara o padrão aquisicional das línguas nas comunidades e torna visível o decréscimo de aquisição da língua Karajá como primeira língua por faixa etária.[105]

[105] O levantamento sociolinguístico mencionado foi realizado pelos professores e professoras Albertino Wajurema Karajá, Augusto Curarrá Karajá, Edvan Guarany, Eva Lima Karajá, Indionor Guarani, Luiz Pereira Kurikalá Karajá, Mauro Kurumare Karajá, Paulo Kumaré Karajá e Viviane Txebuaré Karajá, no segundo semestre de 2010, como parte das atividades de Estágio da Licenciatura Intercultural da UFG, na Etapa de Estudos no Polos, sob minha orientação. O levantamento teve como principal objetivo fornecer subsídios à elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas da Terra Indígena Karajá Xambioá, no que se refere ao repertório linguístico dos/as falantes, bem como às atitudes em relação às línguas indígenas e portuguesa. No total, foram entrevistadas 110 pessoas, entre indígenas Karajá e Guarani que habitam as aldeias da região. A Figura 1 acima considera um total de 87 pessoas Karajá Xambioá, aproximadamente um quarto da população total das aldeias. O tratamento das informações obtidas ainda está em fase de desenvolvimento.

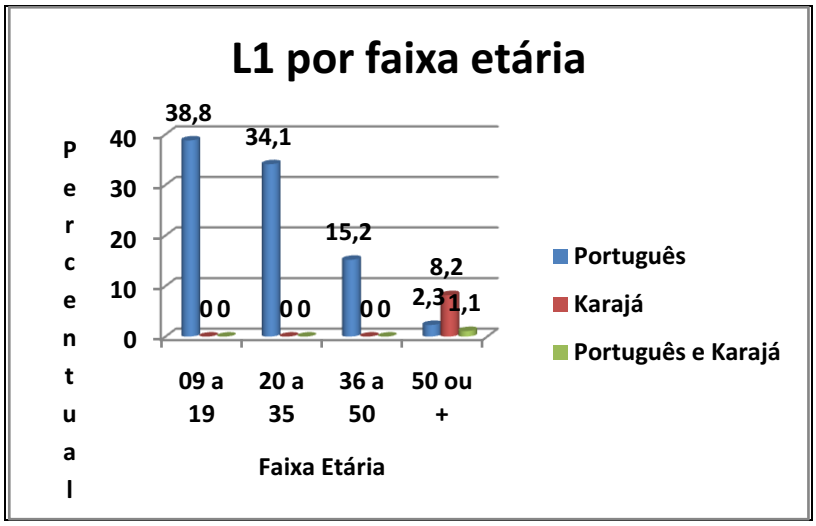

Figura 1: Padrão de aquisição das línguas portuguesa e Karajá nas aldeias da Terra Indígena Karajá Xambioá

Em comunicação pessoal, em maio de 2010, na aldeia Wari-Lytỹ, a anciã Violeta Karajá, uma das poucas falantes da língua Karajá Xambioá, relatou-me que, conforme suas memórias, até o final da década de 1950 todas as comunidades da Terra Indígena Karajá Xambioá usavam exclusivamente a língua indígena em suas práticas comunicativas cotidianas. Esta informação reflete a gravidade da situação da língua Karajá Xambioá atualmente, que em pouco mais do que o período de duas gerações passou a ser falada por alguns poucos anciãos e anciãs e abordada apenas como uma disciplina na escola. De acordo com a percepção da anciã, a situação se agravou devido à própria entrada da escola nas comunidades. Destaca-se ainda no panorama sociolinguístico da região a presença significativa de não-indígenas, falantes da língua portuguesa, que passaram a viver na região através de casamentos com indígenas. Apesar desta situação, tem havido recentemente uma forte reação por parte de toda a população, encabeçada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG, em prol da revitalização do uso social da língua Karajá Xambioá, também na escola, mas principalmente fora dela.

Contudo, mesmo diante deste quadro, a língua Karajá Xambioá continua sendo uma forte referência identitária para toda a população indígena dessas comunidades. Esta constatação ficou evidente através das respostas ao questionário sociolinguístico

mencionado, no qual às perguntas sobre as primeira e segunda línguas adquiridas foi comum a resposta "primeira língua: *portuguesa*. Segunda língua: a *língua materna*."[106]

Estas informações fornecem ainda importantes evidências acerca das concepções indígenas do que venha a designar a categoria "língua materna". A partir das respostas no referido levantamento sociolinguístico, percebe-se o forte caráter identitário atribuído ao conceito, independentemente se se refere à língua mais usada socialmente.

Esta dimensão étnico-identitária atribuída ao termo pode ser também observada na percepção dos próprios acadêmicos e acadêmicas indígenas, estudantes das Ciências da Liguagem, durante uma atividade que visou à análise e ao confrontamento crítico de propostas conceituais não-indígenas e sua validade para a compreensão das realidades sociolinguísticas das comunidades indígenas brasileiras. A atividade ministrada por mim e pela professora Caroline Pereira de Oliveira no *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua,* em julho de 2011*,* teve como principal intuito refletir sobre até que ponto e em que medida certas categorias são pertinentes e como têm sido apropriadas, além de estabelecer um ponto inicial para o desenvolvimento do referido tema. Quanto às suas percepções e concepções do que venha a ser "língua materna", os professores e professoras indígenas apresentaram as seguintes definições:

"A língua materna é uma raiz de uma língua. A língua que se originou com seu próprio falante, que pertence ao povo."

Xawapa'i Tapirapé

"Cada povo indígena tem uma forma de organização diferente um dos outros de falar. Porque a língua materna indígena é um instrumento de comunicação como primeira língua para nós indígenas. Através dela comunicamos entre nós mesmos, como a nossa palavra, contando as histórias e cantando música da nossa comunidade. Todas as atividades que acontecem fazem parte da língua."

Orokomy Tapirapé

"É uma linguagem que o indivíduo nasce com ela no sangue, no coração, ou seja, a língua mãe ou a linguagem original do indivíduo."

Valci Sinã

"A língua que aprendi como primeira língua."

Rosalina Sibakadi Marinho Xerente

[106] Este sentimento de não "falar a língua materna" é compartilhado por outros grupos e povos indígenas, como por exemplo, os Karajá de Aruanã (cf. PIMENTEL DA SILVA, 2009b, p. 145-146; 2009c, p. 164) e entre povos indígenas do Acre (cf. MAHER, 1998, p. 120).

"A língua materna é a língua que falamos no dia a dia. Essa língua é falada pelos nossos pais e pelo nosso povo. Nascemos e aprendemos falar primeiro a língua materna."

Leandro Lariwana Karajá

"A língua materna é uma língua que o ser humano nasce e aprende primeiro a falar, começa a comunicar-se com os outros.Brincar, correr e em casa comunica-se como pode. Ela é a base da construção dos saberes, isto é, para um povo ou etnia. A língua materna é que conduz a cultura de um povo e mantem a língua sempre em movimento."

Sinvaldo Oliveira

"A língua materna é a prática da linguagem que se aprende no núcleo familiar ou até mesmo pelo gesto das pessoas falantes do mesmo grupo social. Por isso, as mães Akwẽ dão muita importância de ensinar a língua materna para as crianças Akwẽ, através das brincadeiras ou no trabalho cotidiano ou imitando a mãe. Tudo isto se aprende através deste contexto."

Sinval de Brito Xerente

"A língua materna é a linguagem usada só pelos indígenas de qualquer país do mundo, onde comparamos com a nossa língua mãe."

Valteir Tpêkru Xerente

"É a língua da mãe, língua própria de um povo, por exemplo, a língua materna do povo Tapirapé é a língua Tapirapé."

Gilson Ipara'awyga Tapirapé

"A língua materna é considerada como a identidade de um grupo social ou de um povo."

Taparawytyga Vanete Tapirapé

"É a língua que é própria de seu povo, que o representa historicamente e culturalmente."

Eunice da Rocha Moraes Rodriguês

"É a língua que passa de geração em geração, que aprendemos pelos familiares e pelo conhecimento dos ancestrais que foi transmitida através dos pais que falam a chamada língua materna."

Tewaxixa Karajá

"A língua mãe de um determinado povo."

Silma Aparecida da Silva Costa

"A língua originária própria da sua etnia, povo. Lìngua mãe."

Maria Aparecida Ferraz de Lima

"Língua materna é a primeira que aprendemos desde criança, do seu povo, tanto como o português ou indígenas ou outras línguas estrangeiras. É o que marca a sua vida com o conhecimento da sua cultura."

Ilda Namnã Xerente

"É a língua de cada povo para comunicar e se expressar. Cada língua tem sua estrutura gramatical própria."

Jonas Polino Sansão

"A língua materna é uma língua que vem passando de geração em geração, do avô para o pai e do pai para os filhos, assim sucessivamente, até chegar aos netos."

Luiz Pereira Kurikalá

"É a língua própria do povo e da comunidade. Por exemplo, a minha língua materna é iny rybè e para algumas pessoas o tapirapé. Assim funciona o procesos na minha comunidade."

Uziel Lahiri Karajá

"A língua materna é aquela que nós aprendemos com nossos avós e pais. A língua materna é a fala daquela pessoa falante nativo desse povo."

Aurilene Iraeru Tapirapé

"A língua materna que marca identidade, cultura, costume e convivência. Então, o que é de tradição, de origem do povo, não podemos perder, porque sem ela não somos ninguém, portanto é importante cuidar dela."

Wasari Karajá

Na Terra Indígena Karajá Xambioá, existe ainda forte presença do povo Guarani, que vive em uma relação harmônica com os Karajá Xambioá, desde sua chegada a esta região, há pelo menos 30 anos. A situação sociolinguística das comunidades Guarani, residentes na Terra Indígena Karajá Xambioá, no entanto, é um pouco diferente, uma vez que a língua Guarani é usada numa base regular bem mais intensa do que a língua Karajá, muito embora já seja perceptível uma mudança no padrão aquisicional em direção à aquisição do português como primeira língua. Entre as pessoas com idade acima de 36 anos é bem mais forte a aquisição da língua Guarani como primeira língua, panorama que muda drasticamente se observados os/as falantes com idade abaixo desta faixa etária, como pode ser observado na Figura 2 a seguir:

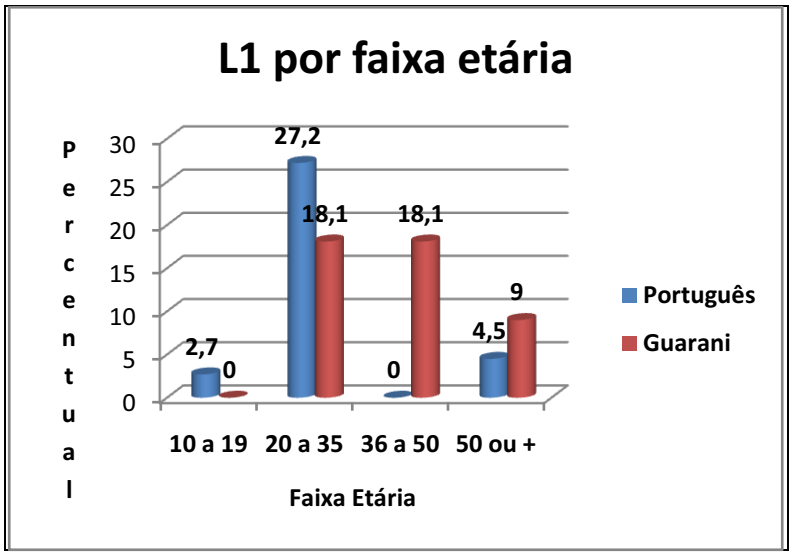

Figura 2: Padrão de aquisição das línguas portuguesa e Guarani nas aldeias da Terra Indígena Karajá Xambioá

Dos dois acadêmicos do povo Guarani matriculados atualmente na Licenciatura Intercultural da UFG, um é monolíngue em língua portuguesa, enquanto para o outro o português é a segunda língua, sendo a língua Guarani sua primeira língua.

Também em *Buridina*, aldeia Karajá do estado de Goiás, a língua portuguesa desempenha forte papel nas práticas comunicativas cotidianas intraculturais, sendo adquirida como primeira língua por grande parte de seus habitantes, ou ainda, passando a fazer parte do repertório linguístico dos falantes através de substituição da língua Karajá ao longo da vida. Esta situação deve-se, principalmente, à proximidade com a sociedade não-indígena ocasionada pela invasão de seu território. Conforme Pimentel da Silva (2009b, p. 70), atualmente, o que separa a Aldeia *Buridina* da cidade vizinha de Aruanã é apenas a identificação oficial do território indígena como uma área federal.

A situação sociolinguística de *Buridina*, no entanto, se diferencia da realidade das aldeias da área Xambioá pelo fato de políticas de revitalização linguística e cultural terem desempenhado, em décadas recentes, importante papel. A mais importante iniciativa desta natureza é o *Projeto de Educação e Cultura Maurehi*, elaborado e desenvolvido por Maria do Socorro Pimentel da Silva em parceira com professores e professoras indígenas Karajá, bem como com lideranças e especialistas deste povo, com o objetivo maior de criar e/ou vitalizar contextos culturais nos quais a língua Karajá pudesse ser usada, ensinada e aprendida efetivamente. Desde sua implantação em

Buridina, em 1994, o referido projeto já alcançou grandes resultados, modificando, inclusive, o panorama sociolinguístico desta comunidade, como hoje relata Pimentel da Silva (2009b, p. 71):

> Essa comunidade indígena é formada por doze famílias, umas constituídas só por Karajá e outras por Karajá e não-Karajá, esses cônjuges daqueles. Muitas pessoas que vivem nessa aldeia têm, como primeira língua, o português, outras, o Karajá, mas para todos o Karajá é a língua ancestral. As crianças, de uma maneira geral, desde pequenas têm contato com as duas línguas. O maior ou menor contato com uma ou outra língua varia dependendo da língua da mãe. Antes da implantação do projeto de vitalização da língua e da cultura Karajá apenas 10% da comunidade falavam a língua Karajá. Hoje, 40% a falam e 60% a entendem. Todas as crianças e jovens já aprenderam um pouco do Karajá. De modo geral, todos têm algum domínio dessa língua, fato que foi possível depois da implantação da Escola Indígena Maurehi, que faz parte do projeto citado.

Atualmente, dos acadêmicos e acadêmica Karajá de *Buridina* presentes na Licenciatura Indígena da UFG, três são falantes da língua Karajá como primeira língua, sendo que um deles voltou a usar sua língua depois de tê-la substituído pela língua portuguesa, uma é falante do português como primeira língua.

Outra situação de uso difundido da língua portuguesa que compõe o panorama intercultural atual do curso de Licenciatura Intercultural da UFG é a apresentada pela comunidade e pelos professores e professoras indígenas Tapuia, da Aldeia *Carretão*. Nesta situação, no entanto, outros **processos históricos de longa duração**, como os aldeamentos indígenas que, por sua vez, ocasionaram miscigenação interétnica entre diferentes grupos indígenas, encontram-se na origem de suas práticas comunicativas em língua portuguesa.

Os Tapuia estão situados em duas Terras Indígenas, *Carretão I* e *Carretão II*, entre os municípios goianos de Nova América e Rubiataba e compõem hoje uma população aproximada de 200 pessoas (CERQUEIRA, 2010, p. 16). A história deste povo tem sua origem na própria história da política indigenista em Goiás, mais especificamente, na política de aldeamentos indígenas. Conforme informa Moura (2006, p. 162),

> [o]s Tapuios são o resultado de uma política de aldeamentos indígenas realizada no Brasil desde o início da colonização pelos portugueses, em 1500, até meados de 1860.

> São, portanto, descendentes de quatro grupos indígenas que foram transplantados para o aldeamento Carretão, construído em 1788: Xavante, Xerente, Kayapó do Sul e Karajá (Javaé), além de negros escravos e de brancos.

Assim, neste contexto interétnico teriam se originado os primeiros ascendentes da comunidade Tapuia atual, destacando-se a sua forte matriz indígena. No que se refere à situação linguística, provavelmente por força das interações entre povos etnicamente tão diversos, a língua portuguesa tenha se imposto como a forma mais viável de comunicação intercultural, tornando-se, ao longo dos tempos, a língua mais difundida de comunicação.

Como mencionado anteriormente (Quadro 3, supra), os professores e professoras Tapuia designam sua língua como '*português Tapuia*', numa clara referência identitária que a especifica em meio às variedades da língua portuguesa a que têm contato. Contudo, muito pouco se sabe sobre as influências e resultados das interações linguísticas históricas entre os grupos que compõem a matriz sociocultural e linguística Tapuia, como visto e até onde se sabe, predominantemente de origem Macro-Jê. Assim, mesmo a classificação desta variedade como pertencente à família linguística românica, como apresentada no Quadro 3 supra, merece ressalvas e, provavelmente, reformulações que elucidem a influência indígena nesta variedade linguística e, principalmente, reconheçam e legitimem a auto-determinação linguística deste povo.

Diante deste quadro, as situações sociolinguísticas societárias dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, podem ser sumarizadas de maneira geral, com referência à língua portuguesa, da seguinte forma:

- **Repertório linguístico do qual fazem parte práticas linguísticas em português/línguas indígenas**: língua indígena como primeira língua e português como segunda língua. Em alguns casos a língua portuguesa pode ser a terceira língua. É a situação mais comum dos acadêmicos e acadêmicas dos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá (de Tocantins e Mato Grosso), Krahô, Krikati, Tapirapé e Xerente
- **Repertório linguístico do qual fazem parte práticas comunicativas mais difundidas em português, por processos de substituição de práticas comunicativas em línguas indígenas**: a língua portuguesa é a primeira língua

adquirida e a língua indígena é ensinada, geralmente através da escola, como segunda língua. É o caso de acadêmicos e acadêmicas Karajá Xambioá, Guarani e Karajá de *Buridina*;

- **Repertório linguístico do qual fazem parte práticas comunicativas mais difundidas em português, por confluência de fatores sócio-históricos de longa duração**, como os aldeamentos indígenas, que acarretou miscigenação interétnica: uma variedade própria do português é usada e transmitida como primeira língua. Caso dos acadêmicos e acadêmicas Tapuia.

Faz-se importante destacar que as diferentes situações de uso das línguas podem apresentar disjunções se observadas as dimensões sociais e individuais. Assim, o fato de uma comunidade ser considerada majoritariamente bilíngue, pode não corresponder à situação individual de alguns/as acadêmicos/as e vice-versa, como é, por exemplo, a situação de algumas acadêmicas Javaé, cujo repertório linguístico é composto predominantemente por práticas em língua portuguesa, ao passo que suas comunidades são majoritariamente bilíngues e, por outro lado, o caso de alguns professores indígenas Karajá Xambioá, Guarani e Karajá de *Buridina* que, muito embora tenham suas origens ou residam atualmente em comunidades onde o português é a língua predominante nas interações verbais, são indivíduos bilíngues. Neste contexto, em muitos casos, as histórias de vida de cada acadêmico e acadêmica se torna o único meio de compreensão destas situações complexas e extremamente heterogêneas que se juntam na composição das turmas de alunos e alunas da Licenciatura Intercultural da UFG.

À respeito dos **professores e professoras indígenas que não têm a língua portuguesa como primeira língua**, é possível afirmar que, quando se ingressam na Licenciatura Intercultural, já matêm práticas de comunicação nessa língua, especialmente em sua modalidade oral, mas também em sua modalidade escrita, a depender dos gêneros textuais que se propõem a escrever e do que a eles e a elas é proposto através da escrita em português. Normalmente, num momento inicial principalmente, gêneros textuais orais ou escritos que utilizam variedades mais formais e especializadas da língua portuguesa, como os são os gêneros acadêmicos de maneira geral, impõem maiores dificuldades de compreensão e produção, principalmente no que se refere aos níveis vocabular e conceitual. Situação que, a rigor e tomadas as devidas proporções, descreveria muitos/as estudantes não-indígenas proveniente de contextos

nos quais gêneros textuais acadêmicos, formais, especializados, não circulam socialmente, mesmo sendo a língua portuguesa sua primeira língua.

Esta constatação tem importantes implicações para a proposta de trabalho com o *Português Intercultural*, uma vez que este pode partir do fato de que estes e estas estudantes indígenas já adquiriram as estruturas básicas para comunicação em língua portuguesa, o que direciona o foco de trabalho para o **desenvolvimento** e a **ampliação do repertório de práticas comunicativas necessárias** em seus atuais contextos de interlocução como professores e professoras indígenas e, principalmente, como agentes importantes no diálogo com a sociedade indígena.

De fato, ao me aproximar de suas trajetórias, pude constatar que a língua portuguesa há muito faz parte de suas vidas, fato facilmente explicável, por se tratarem em sua maioria de professores e professoras adultos/as, cuja função profissional, por si só, já os/as impele ao uso de práticas comunicativas em língua portuguesa de maneira bem mais intensa e regular do que os membros de suas comunidades como um todo. Desta forma, é seguro afirmar que a aquisição da segunda língua, compreendida aqui como "os processos conscientes ou subconscientes através dos quais uma outra língua, que não a materna, é aprendida em contextos naturais ou de instrução" (ELLIS, 1985, p.6), tenha se iniciado e desenvolvido de maneira mais significativa em suas fases de infância e juventude.

Os contextos de aquisição se apresentaram em seus relatos os mais diversos, abrangendo uma ampla gama de situações *naturais* de comunicação e situações de *instrução*, definidas por Batstone (2002), respectivamente, como contextos nos quais os aprendizes usam a segunda língua como um importante meio de troca de informações e participação em situações sociais e interpessoais, e como contextos em que o acesso às formas e o uso da segunda língua são tutorados, normalmente por professores ou professoras.

Nas trajetórias particulares dos professores e professoras indígenas, os principais contextos de aquisição do português são a *família*, por decisão dos pais ou pelo fato de um dos pais ou outro parente próximo ser não-indígena, dentre outras situações, passando pela *convivência com não-indígenas* dentro ou fora das aldeias, até a *escola*, também esta podendo estar situada nas aldeias ou em outras localidades.

No entanto, são os depoimentos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, reproduzidos no Quadro 7 abaixo, que melhor definem e colaboram com a construção do panorama dos contextos através dos quais a língua portuguesa passa a fazer parte de seus repertórios linguísticos. Faz-se importante destacar, contudo, que muitas vezes os contextos de aquisição da língua portuguesa não são facilmente delineáveis ou estanques, mas, em muitos casos, complementares, ou seja, segundo os relatos dos professores e professoras indígenas *situações naturais* e *de instrução* formaram simultaneamente o contexto de aquisição desta segunda língua.

CONTEXTOS DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA (OU TERCEIRA) LÍNGUA PELOS ACADÊMICOS E ACADÊMICAS INDÍGENAS DA LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UFG SEGUNDO SEUS DEPOIMENTOS[107]
"Eu aprendi o português na série de transição. O professor ensinava as duas línguas. Era professor índio. Fazia frase e os alunos traduziam na palavra contrária, como português para karajá." ***"Outra aprendizagem do português foi que meu pai me mandou para estudar fora da aldeia. Morei três anos na cidade de Brasília-DF. Depois retornei para a minha aldeia. Foi assim que eu aprendi um pouco."*** ***Manaijé Karajá*** ***"Eu aprendi na escola e fora da escola, que eu fui praticando um pouco a língua portuguesa com outro amigo e também eu tinha dez anos de idade."*** ***Rivael Idjamoa Karajá*** ***"Aprendi na escola e na convivência. Eu tinha 8 anos de idade, pela primeira vez na minha vida. Só algumas palavras, como por exemplo: embaixo, bom dia e outros oralmente. Com o passar do tempo fui a Goiânia para tratamento, ali conversava com a enfermeira e o parente, como a gente costuma de chamar outra etnia. Com dez anos***

[107] Depoimentos originados nas seguintes atividades, no âmbito das aulas de *Português Intercultural*: Questionário sociolinguístico, *Português intercultural II*, janeiro de 2008; Questionário sociolinguístico, *Português Intercultural I*, julho de 2009; Questionário sociolinguístico, *Português Intercultural I*, julho de 2010.

de idade comecei a aprender a ler e a escrever a língua portuguesa e assim por diante, até agora escrevendo e lendo a língua portuguesa e até eu falo, não muito, um pouco."

Txiarawa Karajá

"A minha aprendizagem da língua portuguesa, bem, aprendi primeiramente dentro da escola. Bom, apenas ler e escrever, desde os 13 anos na escola, na 2ª série, chamada de transição. Consequentemente, assim continuando aprendendo ler e escrever até a antiga 8ª série, quando um dia um professor perguntou-me para interpretar o texto, eu realmente não sabia nada para responder. Naquele tempo não sabia expressar em língua portuguesa para falar. Em 97 saí para fora da aldeia para estudar na escola de internato. Senti muitas dificuldades para dialogar com meus colegas de meu quarto. Para concluir, eu aprendi mesmo a língua portuguesa através da convivência com não-indígena. Agora hoje, através do meu professor, dos meus amigos, eu sempre perguntando as palavras difíceis e também através de internete e a televisão."

Tewaxixa Karajá

"Aprendi falar um pouco a língua portuguesa na escola do não-índio, quando conclui a 4ª série do ensino fundamental. Como na escola indígena não oferecia o ensino, na época da FUNAI, tinha que sair da aldeia e estudar na escola de não-índio, mas ainda não adaptava a falar bem. A minha idade era de 12 anos."

"[Aprendi português] Devido a disciplina da escola com sua estrutura fonológica e gramatical. Também aprendi através da convivência com os meus amigos na escola internato."

Ademir Kurisiri Javaé

"[Aprendi o português] Na escola, quando comecei a estudar, com 07 anos de idade. Antes de meus pais me matricularem na escola, eu falava somente na língua materna e quem me ensinou a estudar o português foi a minha primeira professora do pré-alfabetização."

Albertino Wajurema Karajá

"De escrever [a língua portuguesa] aprendi na escola. mas estudei um pouco fora da aldeia, 6 meses."

Haritxana Karajá

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola, com não-indígenas".

Guido Hiwe Karajá

"Primeiro a gente aprendeu na escola indígena, mas não todas as palavras que

entende. Depois quando mudei para a escola não-indígena, a gente aprendeu mais, porque os professores falam só na língua portuguesa em todas as matérias. Também pela compra de mercadoria na cidade."

Arlindo Wdêkruwê Xerente

"No início na escola, onde aprendi a escrita e depois produzir a fala. pois quando fui estudar o ensino fundamental na cidade, fui obrigado a aprender, onde escrevia, decorava quando era seminário e com o tempo passei a falar sem antes decorar o que escrevia, pois o contato com o não-índio também contribuiu muito."

Rogério Sronẽ Xerente

"A base da minha aprendizagem foi na escola, segundo, aprendi no curso de Magistério Indígena, esse foi o primeiro uso que eu falei na língua portuguesa".

Marco Kalari Javaé

"No primeiro passo foi na escola que aprendi a língua portuguesa."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"Eu aprendi a língua portuguesa na escola."

Edi Matalori Karajá

"[Aprendi o português] Na escola e com não-indígena."

Jurandir Mabulewe Karajá

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola."

Joana Sdupudi Xerente

"[Aprendi o português] Na escola e também fora da escola."

Clebi Kaxiwera Karajá

"Na escola que nós aprendemos o português e também com não indígenas."

Maria dos Reis Pandy Corredor Apinagé

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola."

Roseana Nascimento Gavião

"Na escola, com não-indígenas."

José Uriawa Karajá

"Aprendi a linguagem português através da escola."

Moisés Belehiru Karajá

"Aprendi na escola. Hoje aprendo um pouco com não indígenas quando saio da casa."

Mana'yri Tapirapé

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola e também através de amizade com não-índio."

Ixyjuwedu Karajá

"Eu aprendi o português na escola, com a professora não-indígena na comunidade Javaé."

Dorivaldo Idiau Javaé

"Aprendi a língua portuguesa na escola, pelos professores missionários que lecionavam a língua portuguesa e outras matérias."

Dalton Suprawêke Marinho Xerente

"Aprendi a falar um pouquinho na língua portuguesa na escola, para comunicar com minha professora."

Deuzirene Eirowytygi Tapirapé

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola, com os não-indígenas."

Aparecida P. S. Xerente

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola e em casa com não-indígena, com a professora não-índia foi incrível."

Silvia Cristina Puxcwyj Krikati

"[Aprendi a língua portuguesa] Com não-indígena na escola."

João Smirêzanẽ Xerente

"Eu aprendi a língua portuguesa na escola, quando estudei na 4ª série, comecei a estudar na língua portuguesa."

Orokomy'i Tapirapé

"Aprendi o português com a professora não-índia na escola e com não-indígenas."

Emílio Dias Apinajé

"Aprendi estudando na sala de aula e ouvindo a conversa dos outros."

Gilvan Krukwarwẽkwa Xerente

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola."

Antônio Samuru Xerente

"[Aprendi o português] Na escola e com outras pessoas."

Bismael Tapirapé

"[Aprendi o português] Na escola."

Koribete Karajá

"A língua portuguesa aprendi foi na escola."

Werehatxiari W. Javaé

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola não-índigena."

Paulo César Pereira Xerente

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola."

Helena Krukwanê Xerente

"[Aprendi a língua portuguesa] Na escola dos brancos."

Joeme Providência Gomes Guajajara

"Quando eu era criança, aprendi a minha língua materna, depois com a idade de 7 anos fui para a aula, onde a professora era não indígena. Ela falava só em língua portuguesa. Algumas falas dela eu entendia e outras não. Certo dia, nós estávamos na sala de aula, onde ela fez pergunta se nós queríamos ser obedientes ou desobedientes, ninguém respondeu, porque nós não sabíamos o significado daquela palavra, e com isso ela zangou com nós. Ela agrediu todos nós que estávamos na sala de aula. E com minha idade de 15 anos fui chamado por um técnico de futebol para jogar no time da cidade, eu abracei essa convocação, lá aprendi a falar algumas palavras e passando alguns anos, eu saí da casa do meu pai, vim parar em Goiânia, onde peguei amizade com os jovens não indígenas e neste lugar aumentou o meu modo de falar a língua portuguesa, já conversava, brincava com meus amigos. Assim é o meu processo de aprendizagem da língua portuguesa."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

"Estudava na cidade, eu tinha 15 anos de idade, morava dois anos na cidade, quando comecei a estudar no meio do branco não ouvia como a professora falava. Depois disso encontrava algum colega na sala de aula, começava conversar com ela. Também os professores me ajudavam muito para aprender a língua portuguesa, por

isso minha palavra está melhorando cada vez mais."

Weura Karajá

"Eu aprendi quando eu saí para a cidade em Brasília, lá que eu aprendi o português. A minha idade era de 10 anos. Na sala de aula, conversava com os brancos da escola. Quem me ensinou foi a professora."

Valdeci Maweheru Karajá

"[Aprendi a língua portuguesa] Com não-indígena, que eu andava no meio da população não-indígena, como Brasília, São Paulo, Goiânia, assim que aprendi o português."

Ricardo Tenaxi Javaé

"Aprendi a língua portuguesa com não-indígenas, na escola não-indígena. Fui na escola, só aprendi a escrever somente meu nome. Depois fui aprendendo a falar e escrever a língua portuguesa."

Samuel Saburua Javaé

"[Aprendi a língua portuguesa] Em contato com a sociedade não-indígena e em casa."

Silvia Gomes da Silva Xerente

"Eu aprendi com não-indígena quando fui trabalhar como empregada doméstica a língua portuguesa com a professora não-índia e depois foi quando comecei a estudar na escola, com mais ou menos 12 anos de idade."

Miracema Ropcwyj Krikati

"Aprendi o português ouvindo. Meu pai falava e eu ficava observando e às vezes perguntava: "o que ele está falando?". E muitas das vezes meu pai respondia, mas às vezes não. Estava mais ou menos com uns oito anos por aí. Isso quando nós íamos à cidade vizinha. Na verdade, aprendi com outras crianças não índias que iam visitar a nossa aldeia."

Sinvaldo Oliveira Wahuka

"Aprendi o português com meu pai, quando eu tinha a idade de 10 anos, aproximadamente. O meu pai falava só português para nós e assim aprendemos a falar. Meu pai é tapirapé e fala só português, mesmo [sabendo] falar sua língua, mas fala mais português."

Wasari Karajá

"Aprendi ouvindo os colegas, o branco falando. Antes eu não estudava até quando

tinha dez anos de idade. Depois fui estudar na aldeia mesmo, a professora era branca, não tinham professores bilíngues naquela época."

Ismael Kuhanama Karajá

"[Aprendi o português] Através do meu pai, que é branco. Aprendi aos 10 anos com meu pai, como eu falei, ele é branco. Bom! Quem me ensinou foi meu pai."

Melícia W. de Mello

"Com cinco anos de idade comecei aprender algumas palavras e falava, através de outras pessoas falava e decorava na minha cabeça. Quando entrei na escola, com 7 anos, o professor ensinava a fazer leitura alfabética e fui praticando a ler, até que comecei a formar as palavras e cada vez mais eu fui melhorando. Assim fui aprendendo a língua portuguesa na escola e fora da escola, através de outras pessoas."

Uziel Lahiri Karajá

"Eu aprendi [a língua portuguesa] com o meu pai, mais ou menos, quando estava com oito anos. O pai falava comigo no português. Depois aprendi a falar o português ainda mais na sala de aula."

Maurehi Karajá

"Eu aprendi [a língua portuguesa] com os membros na comunidade."

Maria Célia Dias de Souza Apinajé

"O primeiro contato foi com não-indígenas, depois fui para a escola onde aprendi muito a falar e a escrever."

Edvan Guarany

"Aprendi na escola a escrita, a fala eu aprendi na cidade, com não-indígena."

Iykana Karajá

"Primeiro aprendi o português ouvindo a conversa dos não índios que trabalham na nossa aldeia, no posto de saúde, na escola e assim foi. Depois aprendi mais na escola. nós começamos a estudar na língua portuguesa no 2º ciclo e 3ª fase."

Cleberson Tapirapé

"Na verdade, eu comecei aprender a falar algumas palavras da língua portuguesa na casa, com a minha própria família. Pois alguns nomes de objetos, animais que eles falavam eram totalmente da língua portuguesa. Depois que passei a estudar no Ensino Fundamental, ou seja, na 5ª série, comecei a aprender a falar as frases completas e corretas da língua portuguesa."

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé

"Eu aprendi a falar a língua portuguesa com os meus colegas brancos que ficavam na aldeia, que era o filho de um funcionário da FUNAI e com a missão."

João Batista Wazakru Xerente

"Aprendi um pouco em casa, depois na escola. E na escola continuei aprendendo mais sobre o português."

Célio Guará Gavião

"[Aprendi a língua portuguesa] Em casa, um pouco na escola."

Creuza Prumkwyj Krahô

"Na minha infância aprendi ouvindo o meu pai conversando com maira (branco), mas eu não sabia o significado das palavras e também na escola com as professoras e com os professores não índios. Dentro da escola eu aprendi a língua portuguesa na escrita."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"[Aprendi o português] Primeiro em casa e depois na escola."

Vanda da Mata de Brito Xerente

"Primeiro eu aprendi com meu pai e minha mãe, mas não por causa que me ensinava não, eu aprendi ouvindo, eu aprendi em oral, depois na escola."

Celso Xerente

"Aprendi com não-indígena e na escola."

Feliciana Martins

"Eu aprendi com outra pessoa falando e outra pessoa escrevendo, depois eu comecei a tentar fazer e falar."

Edivaldo Paraty Krahô

"Eu aprendi na família e depois eu continuei aprender mais na escola."

Jair Krikati

"Primeiro aprendi ouvindo e depois na escola, estudando com não-índio."

Roberto Sipkuze da Silva Xerente

"[Aprendi o português] Em casa."

José Pedro Guajajara

"A primeira palavra que aprendi em casa foi mamãe e o restante aprendi na escola que fui matriculada, quando tinha 8 anos, teve escola dentro da aldeia, com professora não-indígena."

Laura Stukrẽpre Xerente

"Quando eu comecei, aprendi a língua portuguesa na minha casa, porque desde a minha infância tive contato com a língua portuguesa, porque tenho parente que é mestiço e minha madrinha é tori, então dessa forma eu aprendi ouvindo."

Axiawã Karajá

"Comecei a falar português antes de ir para a sala de aula, aprendi algumas palavras dentro da minha casa, mas não sabia escrever na letra. Na segunda, eu aprendi falar um pouco. Depois eu comecei a estudar a língua portuguesa e hoje eu sei escrever um pouco."

Joel Marcos Cuxỳ Krahô

"Eu aprendi a falar o português na aldeia, com os não-indígenas."

Gilberto Pereira Apinajé

"Aprendi falar em português com 10 anos, no dia a dia na minha comunidade."

Cíntia Maria Santana Guajajara

"A minha aprendizagem da língua portuguesa foi diferente das crianças de hoje em dia. No meu tempo de criança não existia televisão, rádio, celular, telefone e outros. Mesmo assim aprendi a falar com idade de mais ou menos 7 anos, isso porque eu convivi com os vizinhos que eram os "toris", pois naquela época, muitos não-índios viviam em Santa Isabel do Morro – TO e hoje não tem nenhuma família "tori"morando naquela aldeia. Mesmo com essa experiência tive muita dificuldade na escola. Quando comecei a estudar na 3ª série, era um impacto muito grande, principalmente no português escrito. Quando comecei a estudar era tudo na língua materna, até na 2ª série e depois passava para a transição que ficava entre duas séries, 2ª e 3ª. Na transição a gente começava a estudar o português e o Karajá também, depois era só português. Foi assim que aprendi o português, tudo foi através do convívio com os amiguinhos que não eram índios."

Leandro Lariwana Karajá

"Eu tinha medo de não índio primeira vez que vi o missionário que fala essa língua. Para mim era muito esquisito. Com 7 anos de idade fui estudar na escola da MNTB, ma na minha própria língua. Eu me lembro que com 9 anos de idade fui ensinado oralmente as palavras no singular e plural, como por exemplo: bombom, bombons,

avião, aviões, casa, casas. E que não foi explicado a conjunção no singular e plural."

Jonas Polino Sansão Gavião

"Eu aprendi a falar a língua portuguesa na escola, com onze anos, quando fiz a quarta série com os professores Luiz e Eunice. Eu tive bastante dificuldade, não entendia o que o professor(a) dizia para nós. Depois fiz sexta série e comecei a entender algumas palavras. Depois eu fui conheci algumas pessoas não índias, com elas comecei a falar, depois disso eu saí da escola onde eu estudava e fui estudar na outra escola de Iny. Na escola de Iny eu aprendi mais a gramática da língua portuguesa, depois eu saí da escola de Iny. Eu não queria mais estudar na escola, mas eu já aprendi a falar a língua portuguesa, conversava com qualquer pessoa, com não índio. Quando saí da escola, fiquei doze anos sem estudar. Depois voltei a estudar e terminei o ensino fundamental, passei para o ensino médio e depois fiz curso de Licenciatura Intercultural. A língua portuguesa é muito difícil, eu tenho dificuldade na língua portuguesa, mas gosto de estudar na língua. Queria mais aprender a língua portuguesa."

Aurilene Iraeru Tapirapé

"Eu comecei a estudar a língua portuguesa, como segunda língua para nós, a partir da 5ª série, entrei nessa disciplina e encontrei a maior dificuldade, porque pela primeira vez estudei com essa língua, para mim foi muito difícil para compreender, porque daí eu compreendi mais a produção de textos usando concordância verbal no texto e também aprendi a oralidade dessa língua que não é nossa. A partir de hoje estou muito avançado de produzir os conhecimentos através do estudo, porque estou estudando no curso de Licenciatura Intercultural, consegui melhorar muito a minha aprendizagem conversando com os meus colegas com a língua portuguesa, através do meu conhecimento. Assim, eu estudei com a língua portuguesa como segunda língua no espaço escolar e na conversa com meu colega."

Orokomy Tapirapé

"Comecei aprender a língua portuguesa quando estudei no quinto ano do ensino fundamental. Mas foi muito difícil, até que eu entendia, mas não conseguia pronunciar e construir as frases oralmente. Na escrita fazia tranquilamente. Uma vez uma professora perguntou para mim "Posso apagar?", respondi ao invés de "pode" eu só respondi "posso". Naquele momento a professora não diz nada, mas quando foi no intervalo, ela me chamou e me ensinou a palavra correta. Depois disso tudo que eu falava na sala, no intervalo pedia a ajuda da professora. E assim consegui criar mais coragem para falar em português. Uma coisa ela me disse e eu acho que tinha razão, foi o seguinte: "Para você aprender uma língua, você precisa treinar e fazer muita leitura do texto naquela língua que você quer e não precisa ter vergonha, porque errando a gente aprende". E até hoje lembro dessas palavras que até hoje me ajudam.

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé

"Eu comecei aprender a língua portuguesa a partir de 12 anos, quando estudei na quinta série, começando fazer leitura do texto na língua portuguesa. Mas antes eu falava alguma palavra na língua portuguesa, mas não conseguia dialogar com não indígena. Então, nesse estudo, estudei a estrutura da língua portuguesa. Assim consegui falar um pouco por esta língua. Porque naquela época a nossa professora era uma mulher não-indígena. Então toda dificuldade que encontrava eu tinha que falar na língua portuguesa para tirar essa dúvida que eu tinha. Então assim eu aprendi a língua portuguesa."

Xawapa'i Tapirapé

Quadro 7 – Contextos de Aquisição/Aprendizagem da língua portuguesa como segunda (ou terceira) língua pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG segundo seus depoimentos

A partir dos depoimentos dos professores e professoras apresentados no Quadro 7 acima, pode-se constatar que, embora haja de fato uma diversidade de contextos de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa como língua não-materna, de maneira geral, a modalidade oral dessa língua é aprendida em contextos como o lar, na comunidade, com não-indígenas nas aldeias, no convívio e na interação com não-indígenas fora das aldeias, principalmente. No que se pode perceber, são nestes contextos que se dão as primeiras práticas comunicativas orais nesta língua. Por outro lado, a escola se torna o contexto mais associado à possibilidade de acesso às práticas comunicativas na modalidade escrita do português.

Percebe-se, ainda, que para alguns dos acadêmicos indígenas o modelo de educação escolar no qual desenvolveram sua aprendizagem inicial da língua portuguesa foi o bilíngue de transição, implantado por instituições e profissionais não-indígenas, normalmente por missionários e/ou pela FUNAI, cujos objetivos maiores, como já abordado neste trabalho, não eram o de promover o acesso a e o desenvolvimento de competências em português como segunda (ou terceira) língua, mas de tornar esta língua um meio de assimilação à sociedade "nacional" e/ou meio de conversão religiosa e, como fim último, a única língua usada. No relatos anteriores, acadêmicos do povo Karajá, onde a atuação do SIL em parceria com a FUNAI foi bastante contundente, expressam isto claramente, constatação válida também para acadêmicos e acadêmicas

de outros povos, conforme depoimentos e conversas nas aulas de Português Intercultural.

De muitas formas, podem-se presumir os prejuízos que este modelo de educação "bilíngue" acarretou para os estudantes e as estudantes indígenas, uma vez que, através da escola, a ideologia disseminada pautava-se na língua portuguesa concebida como superior às línguas indígenas, o objetivo a ser alcançado. As línguas indígenas, por sua vez, quando transitoriamente usadas, era para tornar mais viável a aprendizagem do português e/ou para adaptar conteúdos de um currículo alheio que de forma alguma considerava os conhecimentos indígenas como válidos.

Neste sentido, assumindo-se conforme Francis e Reyhner (2002) que a aprendizagem de uma segunda língua em contexto escolar se torna mais efetiva quando as primeiras línguas dos alunos e alunas são valorizadas e afirmadas como língua de comunicação e como língua de conhecimento, tanto no que se refere aos aspectos cognitivos como também aos afetivos da aprendizagem de uma língua não-materna, pude ainda constatar na vivência das experiências com os professores e professoras indígenas que os modelos de educação pelos quais passaram inevitavelmente falharam no sentido de desenvolvimento e ampliação de seus repertórios linguísticos e de práticas comunicativas mais amplas, ou seja, práticas que os permitissem a interlocução em todas as arenas de comunicação com a "sociedade" não-indígena e, o que é mais grave, foram bem sucedidos em disseminar ao longo das vidas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas o sentimento de insegurança, baixa auto-estima, inferioridade e incapacidade comunicativa em língua portuguesa. Situação que, inegavelmente, acomete não apenas estudantes indígenas, como também não-indígenas no Brasil.

Em uma avaliação contundente, Fishman (1982) constata que o modelo de educação bilíngue de transição em hipótese alguma contribui em qualquer aspecto com grupos linguísticos minorizados, primeiro pelo próprio fato de ser desenvolvido e controlado por elites de poder etnicamente diferentes, com fins transicionais e compensatórios e não como esforços de manutenção ou enriquecimento cultural e linguístico (FISHMAN, 1982, p. 5) e depois, por ser um modelo que, por vários motivos, é programado para se auto-destruir, pois, conforme o autor, se o modelo é

> exitoso o bastante para ser acompanhado por maior oportunidade econômica (ou inadequado o bastante para ser acompanhado por repressão política opressiva), resultará na identificação por parte dos estudantes com a cultura e a língua dominantes [transethnifying] e por esta razão não será mais necessário. Se, por outro lado, falhar em alcançar este objetivo, será considerado ineficaz. A educação bilíngue de transição está assim condenada se cumpre seus objetivos e condenada se não os cumpre e, por isso, está claramente programada para se auto-destruir (FISHMAN, 1982, p. 26, tradução minha)[108].

A meu ver, contudo, se trata-se de um modelo que a longo prazo está fadado ao fracasso, o preço pago por aqueles e aquelas que foram submetidos a esta forma de educação são incomensuráveis. Preço este que se torna ainda mais alto para aqueles acadêmicos e acadêmicas indígenas que aprenderam a língua portuguesa através da educação escolar fora de suas aldeias, como relatado por alguns professores e professoras indígenas nos depoimentos do Quadro 7 acima, e que não pode ser desconsiderado em qualquer proposta de ensino que se paute numa concepção intercultural, como a adotada neste trabalho.

A importância de se compreender os contextos nos quais esses professores e professoras indígenas, hoje acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG, aprenderam a língua portuguesa, especialmente os relacionados à educação escolar, bem como suas consequências de toda ordem, se destaca pelo fato de essas informações fornecerem de maneira clara evidências do que esses acadêmicos e acadêmicas esperam de uma nova proposta de ensino de língua portuguesa no atual contexto de luta pela valorização cultural e linguística e de auto-afirmação enquanto docentes bilíngues.

Em outra dimensão, os relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas apresentados no quadro anterior reforçam a constatação de que eles e elas já possuem o domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa, por terem-na aprendido, ou ao menos terem entrado em contato com ela, ainda cedo em suas vidas. Contudo, muito embora seja reconhecido este domínio dos professores e professoras indígenas assim

[108] No original: "if it is fortunate enough to be accompanied by booming economic opportunity (or unfortunate enough to be accompanied by oppressive political repression), it succeeds in transethnifying its charges and is therefore no longer needed. If it fails to accomplish this goal under these circumstances it will be discontinued as ineffectual. Transitional bilingual education is thus damned if it does and damned if it doesn't and is clearly programmed to self-destruct" (FISHMAN, 1982, p. 26).

que esses e essas se ingressam na Licenciatura Intercultural, considero importante destacar que se trata de uma constatação geral, mas não homogênea. **Os acadêmicos e acadêmicas indígenas que não têm o português como primeira língua apresentam repertórios de práticas comunicativas bastante diversificados**, tornando ainda mais complexo o contexto de ensino e aprendizagem nas aulas de *Português Intercultural*.

Pouco se sabe se e como as diferentes trajetórias de aquisição desta língua não-materna têm influências nos diferenciados usos que estes professores e professoras fazem atualmente, o que demandaria uma observação bem mais detalhada e específica, diferente da abordagem panorâmica aqui apresentada. Considero, no entanto, uma importante questão a ser aprofundada futuramente, tendo em vista que tais informações podem contribuir como subsídios para propostas de ensino de português como segunda (ou terceira)/outra língua especificamente na formação superior.

De qualquer forma, a heterogeneidade de práticas e repertórios comunicativos em língua portuguesa como segunda/terceira língua impõe a necessidade de uma concepção de bilinguismo (uma vez que este é um conceito importante na proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural da UFG) que não exclua nenhuma das situações apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, mas que, ao contrário, consiga abarcá-las todas. Assim, uma concepção de bilinguismo coerente com a proposta de trabalho com o *Português Intercultural*, concebe os/as sujeitos bilíngues

> como indivíduos ou grupos de pessoas que adquirem **habilidades comunicativas, com variados graus de proficiência, nas modalidades oral e/ou escrita**, a fim de interagirem com falantes de uma ou mais línguas em uma dada sociedade. Em conformidade, o bilinguismo pode ser definido como os estados psicológicos e sociais de indivíduos ou grupos de pessoas resultantes da interação via língua em que dois ou mais códigos linguísticos (incluindo-se dialetos) são usados para comunicação (BUTLER; HAKUTA, 2006, p. 115, tradução e destaques meus)[109].

[109] No original: "[...] [Bilinguals are defined] as individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society. Accordingly, bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication" (BUTLER; HAKUTA, 2006, p. 115).

Conforme os autores supracitados, uma concepção ampla de bilinguismo e de indivíduos bilíngues reflete uma mudança recente no foco das pesquisas sobre bilinguismo em direção às habilidades comunicativas dos/as falantes em seus contextos reais de uso, mais do que à aquisição de regras formais de uma língua. Além disso, tem a vantagem de abarcar os diversos estágios dos/as indivíduos que adquirem uma segunda língua (BUTLER; HAKUTA, loc. cit.).

Esta concepção de bilinguismo, acredito, se apresenta como mais adequada para o contexto aqui abordado, pois considera, inclusive, os/as falantes e grupos de pessoas que têm a língua portuguesa como primeira língua, mas que vivem num contexto social mais amplo de **bilinguismo identitário**, como é o caso dos professores e professoras indígenas que vivem situações de revitalização societária do uso da língua indígena, como nos casos mencionados anteriormente, das comunidades Karajá Xambioá e de Buridina, por exemplo, nos quais a língua Karajá é para muitos/as a segunda língua.

Neste sentido, até o momento atual de minhas reflexões informadas pelos professores e professoras indígenas com quem trabalho, especialmente os Karajá Xambioá, tenho proposto a noção de bilinguismo identitário de modo que esta compreenda, para além do uso das práticas comunicativas a partir de diferentes repertórios linguísticos, os sentimentos de pertencimento, de autoidentificação, por aqueles e aquelas. Em outras palavras, esta noção se refere muito menos ao uso efetivo de duas línguas, sendo uma delas uma língua indígena, como sugerem, por exemplo, Queixalós e Renault-Lescure (2000, p. 10), e muito mais à dimensão de referência cultural e étnica que seus/suas falantes atribuem-na.

Ao meu ver, contudo, uma dimensão que está intrinsecamente relacionada à concepção de bilinguismo quando usada para se referir à situação sociolinguística dos povos indígenas brasileiros em relação específica à língua portuguesa como língua não-materna é a da imposição, ou seja, das pressões sociopolíticas e econômicas que historicamente impeliram essas comunidades à aquisição e ao uso da (única) língua nacionalmente oficializada. Desta forma, à noção de bilinguismo apresentada anteriormente, penso que é fundamental associar uma dimensão sociopolítica e, consequentemente, de relações de poder, a fim de que não se camuflem situações fortemente opressoras em suas origens, numa concepção falsamente neutra de

bilinguismo que abarca somente a proficiência e as habilidades comunicativas em mais de uma língua.

Neste sentido, torna-se útil a distinção proposta por Valdés e Figueroa (1994 apud BAKER, 1996, p. 03-04) entre **bilinguismo eletivo** e **bilinguismo circunstancial**, assim apresentada na leitura de Baker (op. cit., tradução minha, destaques no original):

> O **bilinguismo eletivo** é uma característica de indivíduos que optam por aprender um língua, por exemplo, em sala de aula. Bilíngues eletivos são oriundos de grupos linguísticos majoritários [...]. Eles adquirem uma segunda língua sem perder sua primeira língua. **Bilíngues circunstanciais** aprendem outra língua para sobreviver. Devido às suas circunstâncias [...], precisam aprender uma língua para agirem efetivamente [...]. Consequentemente, sua primeira língua corre o risco de ser substituída pela segunda língua. Sua primeira língua é insuficiente para desempenhar as demandas educacionais, políticas e empregatícias e as necessidades comunicativas da sociedade majoritária em que se situam. Bilíngues circunstanciais formam grupos de indivíduos que atuam na sociedade de língua majoritária que os cerca. O Bilinguismo eletivo é uma questão de escolhas. O bilinguismo circunstancial é normalmente uma questão de sobrevivência com pouca ou nenhuma escolha. A diferença entre o bilinguismo eletivo e o bilinguismo circunstancial é importante porque imediatamente evoca diferenças de prestígio e status, de política e poder entre bilíngues.[110]

Diante desta situação, no que se refere a propostas de educação bilíngue numa concepção intercultural, torna-se assim imprescindível a compreensão e a assunção das intrínsecas relações entre educação escolar, práticas linguísticas e poder.

Conforme Wareing (2004, p. 10-11), "poder" é um conceito complexo e abstrato que exerce uma influência infinitamente importante em nossas vidas. Segundo a autora, as línguas são uma das arenas em que o poder é criado e através da qual o poder é

[110] No original: "**Elective bilingualism** is a characteristic of individuals who choose to learn a language, for example in the classroom. Elective bilinguals come from majority language groups […]. They add a second-language without losing their first language. **Circumstantial bilinguals** learn another language to survive. Because of their circumstances […], they need another language to function effectively […]. Consequently, their first language is in danger of being replaced by the second language. Their first language is insufficient to meet the educational, political and employment demands and communicative needs of the society in which they are placed. Circumstantial bilinguals are groups of individuals who must become bilingual to operate in the majority language society that surrounds them. Elective bilingualism is about choice. Circumstantial bilingualism is often about survival with little or no choice. The difference between elective and circumstantial bilingualism is thus valuable because it immediately raises differences of prestige and status, politics and power among bilinguals" (VALDÉS & FIGUEROA, 1994 apud BAKER, 2001, p. 03-04, destaques no original).

exercido. Para Wareing, em contextos multilíngues, nos quais, por inúmeros processos sócio-históricos, uma língua se sobrepõe às outras[111], torna-se nítido como "a(s) língua(s) que você fala é(são) uma das formas através das quais você imediatamente tem acesso a, ou é excluído(a) de, algumas formas de poder" (op. cit., p. 12, tradução minha)[112].

Fairclough (2001, p. 591-592) aponta diferentes níveis a partir dos quais se pode observar a relação entre língua e poder. Para o autor, num desses níveis as relações de poder são exercidas no próprio discurso. Outro nível seria aquele em que as assimetrias de poder estão associadas ao acesso desigual a certas línguas ou variedades linguísticas, o que envolve aspectos das políticas e do planejamento linguísticos.

Conforme Fairclough (op. cit., p. 592), mesmo considerando as diferentes abordagens de "poder" e como as questões a ele referentes se diferenciam teoricamente, é possível estabelecer duas concepções contrastantes principais:

> o primeiro sentido e mais geral é o do poder como uma capacidade transformativa, a capacidade de agentes terem influência sobre o curso dos eventos. O poder neste sentido pode ser habilitador e positivo, da mesma forma que pode ser repressivo, é, ainda, uma capacidade possuída em algum grau por qualquer ator, dominante ou dominado. O poder, num segundo sentido, seria um conceito relacional, "poder sobre", que se relaciona com a dominação por indivíduos ou coletividades (FAIRCLOUGH, 2001, p. 592, tradução minha) [113].

[111] A autora analisa especificamente a pertinência do termo *World Wide Web* como designando um "meio democrático que permite a qualquer um(a) publicar suas ideias," considerando estatísticas que apontam que mais de 80% das páginas publicadas na *internet* estão em língua inglesa. Em sua análise, Wareing constata que a maior parte da população mundial está linguisticamente excluída da maior parte do material publicado na *internet*.

[112] No original: "What language(s) you speak is one way in which you immediately have access to, or are excluded from, some kinds of power" (WAREING, 2004, p. 12).

[113] No original: "The first and more general sense is power as transformative capacity, the capacity of agents to affect the course of events. Power in this sense may be enabling and positive as well as repressive, and it is a capacity possessed in some degree by any actor, dominant or dominated. Power in the second sense is a relational concept, 'power over', and is linked to domination by individuals or collectivities" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 592).

As concepções acima permitem ao autor a distinção entre o "poder no discurso", como o poder de um participante sobre outro em interações particulares, e o "poder por trás do discurso", como o poder exercido por certas coletividades sobre outras, originado no controle sobre as práticas sociolinguísticas de uma comunidade (loc. cit.).

De acordo com a distinção proposta por Fairclough, ao passo que o "poder no discurso" tem como foco o discurso como lócus em que se dá a dominação e onde as relações de poder são exercidas,

> o 'poder por trás do discurso' identifica o discurso como um alvo para dominação e para a hegemonia. As sociedades e suas instituições constituintes (i.e. educação, saúde, leis) têm 'ordens de discurso' – conjuntos de códigos, convenções e normas estruturados entre si de maneiras particulares e abertos a reestruturações. As ordens do discurso podem ser consideradas como um domínio da hegemonia cultural: grupos dominantes na sociedade e suas instituições buscam conquistar consentimento para estruturas particulares de ordens de discurso como parte da tentativa de alcançarem hegemonia na esfera cultural (complementando a hegemonia econômica e política). Uma dimensão da ordem de discurso de uma sociedade é a estruturação das relações entre diferentes línguas e de diferentes variedades de uma língua. A certas línguas ou variedades normalmente é atribuído alto prestígio além do desígnio de apropriadas para funções de prestígio nas leis, no governo, na educação e assim por diante, enquanto outras línguas ou variedades são marginalizadas ao serem designadas como apropriadas apenas para funções nas esferas privadas e domésticas, ou ainda serem excluídas através de interdições ou ataques ideológicos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 593, tradução minha).[114]

[114] No original: "[…] 'power behind discourse' identifies discourse itself as a target for domination and hegemony. Societies and their constituent institutions (e.g., education, health care, law) have 'orders of discourse'—sets of codes, conventions, and norms which are structured in relation to each other in particular ways, and which are open to restructuring. Orders of discourse can be regarded as one domain of cultural hegemony: dominant groups in societies and institutions seek to win consent for particular structurings of orders of discourse, as part of their attempt to achieve hegemony in the sphere of culture (complementing economic and political hegemony). One dimension of a society's order of discourse is the structuring of relationships between different languages, and different varieties of one language. Certain languages or varieties are typically attributed high prestige and designated as appropriate for prestigious functions in law, government, education, and so forth, whereas other languages or varieties may be marginalized by being designated as appropriate only for functions in the private and domestic spheres, or indeed may be excluded through bans or ideological offensives" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 593).

O autor acrescenta, ainda, que a noção de "poder por trás do discurso" não se refere apenas à questão de assegurar a estruturação hegemônica das ordens discursivas, uma vez que a ela também subjaz o controle das formas de acesso às línguas, variedades e códigos aos quais se atribui prestígio, controle do qual a instituição escolar se torna uma das principais detentoras, não só no que diz respeito às línguas ou variedades, como também dos conhecimentos e poderes que essas incluem (op. cit. p. 594).

No contexto a partir do qual o trabalho com o *Português Intercultural* se desenvolve, a noção de "poder por trás do discurso" se torna útil para que se compreenda o papel da língua portuguesa nas relações historicamente estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena, especialmente através da educação escolar, como busquei apresentar no primeiro capítulo, assim como a demanda dos acadêmicos e acadêmicas indígenas pelo domínio de práticas comunicativas nessa língua em situações de comunicação intercultural contemporâneas.

Tomadas as relações interculturais e sociolinguísticas entre indígenas e não-indígenas no Brasil, facilmente se constata como o exercício do poder político e econômico impactou as diversas línguas indígenas, e obviamente seus e suas falantes, no sentido de, por um lado, atribuir à língua portuguesa um status de prestígio e hegemonia em âmbitos como o governo, a legislação, a economia, a educação, a saúde pública etc. (o que, obviamente, pressupõe a minorização e a exclusão das outras línguas nestes domínios), e, por outro lado, aliado à instituição escolar, exerceu (e continua exercendo) controle nas formas de acesso à língua hegemônica através de políticas educativas e linguísticas que, além de perpetuarem o extermínio das línguas indígenas, não promoveram o acesso às práticas comunicativas em língua portuguesa para atuação em domínios nos quais o exercício desigual do poder (político, econômico e cultural) pudesse, ao menos, ser confrontado.

Assim, considerando-se, sobretudo, que o trabalho com o *Português Intercultural* se situa num projeto muito mais amplo de educação bilíngue intercultural, pois, conforme enfatiza Field (2008, p. 77, tradução minha),

> [a] educação bilíngue vai muito além da língua. Relações de identidade e de poder destacam-se proeminentemente, embora a dinâmica dessas relações varie através dos contextos. Planejadores, elaboradores de políticas e praticantes da educação bilíngue

> têm escolhas a serem feitas sobre como responderem aos tipos de desafios da educação linguística que enfrentam em seus contextos escolares, comunitários e sociais. As escolhas que fazem sobre políticas, programas e práticas de educação linguística refletem as assunções ideológicas sobre as línguas, seus falantes e sobre o papel das escolas na sociedade. Essas escolhas podem ter importantes implicações para os estudantes, suas famílias e para as comunidades e sociedades em que vivem. As identidades do estudante são constantemente negociadas e formadas em todas as formas de escolarização. Na educação bilíngue, esta negociação ocorre em duas ou mais línguas e reflete os recursos materiais e simbólicos dos diferentes grupos sociais. [115]

compreendo, conforme Ströbele-Gregor (2010, p. 09), que as políticas educativas nas sociedades multiculturais também são políticas linguísticas e culturais e, no fim das contas, políticas sociais e que, num projeto que visa à equidade e à justiça sociais, como o é a Licenciatura Intercultural, meu campo de atuação mais amplo, essas políticas só fazem sentido se contribuem para superar, ou ao menos desestabilizar, as práticas do poder excludente, assim como os poderes das instituições excludentes.

Esta compreensão pressupõe, ainda, assumir que, no Brasil, consideradas as relações interétnicas entre indígenas e não-indígenas, a língua portuguesa e a escola sempre constituíram práticas e instituições do poder excludente, como também apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, fato que, por si só, constitui-se num ponto conflituoso e exige que as tomadas de decisões referentes à implementação do *Português Intercultural*, portanto inseridas no campo das políticas linguísticas, sejam feitas de maneira responsável e informada e que visem, como finalidade, à manutenção e à afirmação das identidades (consequentemente das línguas) indígenas ao mesmo tempo em que favoreçam a apropriação da língua oficial, portanto hegemônica, no

[115] No original: Bilingual education is about much more than language. Identity and power relationships figure prominently, although the dynamics of these relationships vary across contexts. Bilingual education planners, policymakers, and practitioners have choices in how they respond to the kinds of language education challenges they face in their school, community, and society contexts. The choices they make about language education policies, programs, and practices reflect ideological assumptions about languages, speakers of languages, and the role of schools in society. These choices can have important implications for students, their families, and the communities and societies in which they live. Student identities are constantly being negotiated and shaped within all forms of schooling. Within bilingual education this negotiation takes place in two or more languages and reflects the material and symbolic resources of the different social groups" (FIELD, 2008, p. 77).

Brasil, como uma (e apenas uma!) das formas de superação das relações interculturais opressoras.

No entanto, se por um lado a *gênese* histórica das situações de bilinguismo das sociedades indígenas, especificamente quando a língua portuguesa é a língua não-materna, situa-se nas relações de poder opressor entre essas sociedades e as sociedades não-indígenas, por outro lado, outra dimensão do bilinguismo deve ser considerada na *contemporaneidade* das relações que se estabelecem entre indígenas e não-indígenas, de maneira que à concepção de bilinguismo apresentada anteriormente se inclua o papel dos/as **sujeitos bilíngues indígenas enquanto importantes agentes nos espaços gerados pela/na interculturalidade**, como propõe Reyes (2008, p. 80, tradução minha) ao afirmar que,

> a partir de uma perspectiva fluida [...], os indivíduos bilíngues podem ser vistos como criadores de espaços híbridos, nos quais as experiências e conhecimentos em duas línguas e em duas culturas contribuem com suas habilidades de negociar o meio social, político e econômico em que vivem.[116]

Como já destacado, na atualidade, à maioria dos professores e das professoras indígenas presentes na Licenciatura Intercultural da UFG, cabe, além da função docente, o papel de representantes de suas comunidades nas diferentes situações de interlocução intercultural, o que torna a cada um e a cada uma deles e delas agentes fundamentais especialmente nas negociações e na defesa dos direitos políticos e da situação socioeconômica de suas comunidades. Desta forma, para além da função de docente bilíngue na escola indígena, o papel de interlocutor/a intercultural com a sociedade não-indígena realça de forma mais latente a importância que assume o domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa.

Não foram poucas as situações em que os professores e professoras indígenas, nas aulas de *Português Intercultural* ou em conversas extraclasse, me informaram sobre sua preocupação em aprender certos gêneros textuais escritos mais formais, como

[116] No original: " From a borderlands perspective […], the bilingual can be viewed as the creator of hybrid spaces where experiences and knowledge in two languages and cultures contribute to his or her abilities to negotiate the social, political, and economic environment" (REYES, 2008, p. 80).

documentos, correspondências oficiais, projetos, relatórios etc., a fim de corresponderem às expectativas das lideranças de suas comunidades, expectativas estas que, em alguns casos, assumia, inclusive, uma forma de pressão comunitária interna em relação ao uso da língua portuguesa pelos professores e professoras indígenas, como pude presenciar em algumas situações.

Em abril de 2009, por exemplo, durante a *Etapa de Estudos em Terras Indígenas* Karajá, dois depoimentos de importantes lideranças Karajá da Aldeia *Santa Isabel do Morro* realçaram a expectativa desta comunidade quanto ao uso da língua portuguesa pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas e, consequentemente, quanto ao curso de Licenciatura Intercultural da UFG:

> *"O curso não valerá se não fizer com que os professores [indígenas] escrevam bem o português."* [117]
>
> *Suiá Karajá, Aldeia Santa Isabel do Morro, abril de 2009*

> *"Os professores indígenas devem colaborar com a escrita dos alunos na escola"*
>
> *Acari Karajá, São Félix do Araguaia, abril de 2009*

Estes depoimentos, embora oriundos de uma única aldeia, a meu ver, representam de maneira geral as expectativas das comunidades e as responsabilidades dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no que se refere ao uso da língua portuguesa em domínios interculturais, da mesma forma explicitam uma concepção de "aprendizagem da língua portuguesa" intrinsecamente vinculada à escrita.

Em suma, para o trabalho com o *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, a **concepção de bilinguismo** assumida necessita i) **reconhecer e incluir os diferentes usos dos repertórios linguísticos**, assim como os diferentes processos de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa; ii) reconhecer a

[117] Em comunicação pessoal, a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva, coordenadora da Licenciatura Intercultural e uma das propositoras de sua implantação na UFG, informou-me que a demanda de Suiá Karajá foi recorrente desde as discussões de base para a elaboração da proposta político-pedagógica do curso.

origem **do uso compulsório de práticas comunicativas em língua portuguesa** pelos povos indígenas brasileiros nas relações de poder assimétrico e opressor que marcaram a longa história das relações entre indígenas e não-indígenas no Brasil e, ainda, iii) reconhecer que, **na *contemporaneidade* das relações interculturais, a língua portuguesa pode se tornar um importante meio de acesso** às instâncias decisórias de poder e, antes de tudo, emergir como um **direito político** (e não como um meio de assimilação à sociedade nacional) dos povos indígenas, principalmente de suas lideranças enquanto agentes interculturais.

Como importante implicação pedagógica, esta concepção de bilinguismo tem ainda, a meu ver, a vantagem de refutar a noção de "falante nativo" de língua portuguesa idealizado como o modelo detentor de competências comunicativas a serem alcançadas, pois reconhece como implícita a esta noção o caráter deficitário e a inerente e inexorável incompetência comunicativa dos aprendizes "não-nativos"(cf. BYRAN, 1997; HOUSE, 2007; LLURDA, 2009), condição que se potencializa e se torna muito mais prejudicial quando as noções de "falante nativo" e "falante não-nativo" se associam a assimetrias sociais, políticas e econômicas e de discriminação cultural.

A concepção de bilinguismo aqui adotada assume, assim, que, num contexto intercultural, os objetivos do ensino a serem alcançados no que se refere às práticas comunicativas devam se pautar, acima de tudo, nos contextos específicos e reais de uso da língua não-materna. Em outras palavras, o objetivo da educação linguística numa perspectiva bilíngue intercultural deve contribuir para que os/as aprendizes se tornem agentes interculturais, capazes de atuar de maneira ativa no meio em que vivem e de negociarem de forma mais autônoma suas relações com agentes de outros meios, e não se tornarem "falantes nativos/as" da língua não-materna, noção esta que, se não fosse idealizada e improdutiva para o mundo real, serviria apenas para maximizar sentimentos de auto-desvalia e de insegurança comunicativa (cf. HOUSE, 2007).

Como apresentado, a situação sociolinguística dos acadêmicos e acadêmicas indígenas Tapuia, por sua vez, é caracterizada por um difundido, mas não homogêneo, uso de práticas comunicativas em língua portuguesa, o que a princípio, se tomadas as categorias vigentes de língua e seus derivados oriundas do pensamento não-indígena, poderia ser considerada uma situação mais ampla de monolinguismo em língua portuguesa, sendo esta compreendida como um conjunto de variedades linguísticas,

estas, por sua vez, caracterizadas pelo vocabulário, pela pronúncia e/ou por aspectos gramaticais distintos e associados a uma região geográfica e/ou a um grupo sociocultural específico (SIEGEL, 2007, p. 197). Até o momento atual, e conforme minha interpretação, tem sido esta a concepção adotada no curso de Licenciatura Intercultural da UFG ao se propor, complementarmente à concepção de educação **bilíngue** intercultural, uma proposta de educação **bidialetal** intercultural, com referência específica à realidade do povo Tapuia.

Contudo, considero importante a problematização desta concepção em pelo menos dois aspectos interrelacionados. O primeiro diz respeito à emergência da noção de bidialetalismo adotada pelo curso a fim de que a realidade sociolinguísica do povo Tapuia não fosse excluída com a adoção exclusiva da noção de bilinguismo. O segundo, refere-se à possibilidade de uma concepção de bilinguismo que inclua as práticas comunicativas deste povo.

Conforme a professora Tânia Ferreria Rezende, coordenadora das atividades do comitê Tapuia na Licenciatura Intercultural da UFG, a noção de bidialetalismo passou a fazer parte das discussões no âmbito do referido curso, entre outras razões, devido ao próprio conflito linguístico-identitário que vive este povo, evidenciadas nas interações interculturais, seja com a sociedade não-indigena, seja com outros povos indígenas, especialmente a partir do aprofundamento de suas relações na Licenciatura Intercultural. De acordo com o relato da professora,

> [d]ado o tipo físico das/dos Tapuia e o fato de todas/os falarem apenas o português, um português característico da área rural de Goiás, a sociedade local não as/os reconhece nem as/os aceita como indígenas. São consideradas/os, em geral, como *negros sertanejos*. Em Rubiataba, ouve-se frequentemente perguntas como *Você é índio, então cadê sua língua? Fala na sua língua aí pra mim escutá.* Há, portanto, um conflito lingüístico-indentitário, entre as/os Tapuia e a sociedade envolvente, que já se instala no interior da comunidade Tapuia. Tal conflito lingüístico-identitário se agravou mais ainda quando as/os Tapuia ingressaram no CLIFSPI [Curso de Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas]/ UFG, em 2007. Fazem parte do CLIFSPI / UFG, além das/os Tapuia, alunas/os pertencentes aos povos Xerente, Javaé, Tapirapé, Karajá, Apinajé, Krahô, Gavião e Guarani (ROCHA, PIMENTEL DA SILVA e BORGES, 2010, p. 86). Entre as/os alunas/os citadas/os, há monolíngües, bilíngües e trilíngues. A diferença entre o monolinguismo do povo Tapuia e o monolinguismo de outros povos indígenas, como os Karajá / Xambioá, por exemplo, é que estes têm conhecimento e convivem com sua língua originária, ao contrário das/os Tapuia que não sabem, ao certo, nem nunca conviveram com sua língua originária. Decorre desse quadro a expressão *sem coexistência com sua língua originária*

> empregada neste texto. Ao perceberem que o povo Tapuia desconhecia qual era sua língua originária, os outros povos indígenas, mesmo aqueles pertencentes a comunidades monolíngües ou em franco processo de perda da língua originária, começaram a também discriminarem as/os Tapuia, questionando sua identidade indígena. O preconceito enfrentado pelas/os Tapuia, na região do entorno do Carretão, com relação ao seu monolinguismo em português, estava agora entre as/os parentes indígenas também. Desse conflito, surgiram alguns questionamentos e foram adotadas algumas posturas [...] (REZENDE, 2011, p. 4-5).

Ainda conforme a professora (REZENDE, 2009, p. 9-10), o início dos questionamentos e a tomada de postura diante da situação descrita iniciaram-se no âmbito das atividades dos Estudos em Terras Indígenas dos Tapuia, mais precisamente numa oficina de prática pedagógica de sala de aula, atividade para os alunos e alunas que iniciavam o Estágio, no primeiro semestre de 2009, conforme o relato a seguir:

> nesta oficina, promoveu-se um debate sobre os princípios pedagógicos do CLIFPI, uma discussão sobre educação bilíngue intercultural e uma reflexão sobre como desenvolvê-la, de acordo com a realidade sociolinguística das comunidades indígenas (bilíngues, trilíngues e monolíngues). A partir de tais discussões, os graduandos planejaram uma aula e confeccionaram materiais pedagógicos adequados ao desenvolvimento da aula. Ao apresentarmos a proposta de realização desta oficina, rediscutimos a concepção de "educação bilíngue", que passou a ser entendida e considerada como "bidialetal", seguindo as orientações do próprio programa do Estágio I: "promover uma discussão sobre educação bilíngue intercultural e como desenvolvê-la *de acordo com a realidade sociolinguística das comunidades indígenas (*bilíngues, trilíngues e *monolíngue*). Dada a situação sociolinguística aparente (ainda não foi feita a descrição da situação sociolinguística da comunidade) dos/as Tapuio/a, já discutida na apresentação da proposta de desenvolvimento de ações de sustentabilidade linguística, a comunidade é *monolíngue*, embora sua sóciohistória aponte para a possibilidade de um multiculturalismo ancestral. Desta maneira, optamos por trabalhar com a concepção de *educação bidialetal*, considerando, inicialmente, a relação entre a *norma consenso* (SAPIR, 1920) de uso do português brasileiro pela comunidade Tapuia, a variedade linguística efetivamente usada, no dia-a-dia da comunidade, nas interações informais e espontâneas, e a *norma padrão*, considerada "culta" e de prestígio social, presente quase exclusivamente na escrita, nos livros didáticos e nas gramáticas, objeto e conteúdo de ensino na escola.

Neste excerto do relatório, a autora se refere ao fato de, nas formulações iniciais dos programas de estudos da Licenciatura Intercultural, não haver referência específica ao bidialetalismo e, consequentemente, à educação bidialetal, o que foi problematizado nas atividades do comitê, pois seriam noções importantes dada a realidade sociolinguística do povo Tapuia. Faz-se importante mencionar que foi desde então que

os programas de atividades e estudos, assim como todos os documentos referentes à proposta político-pedagógica da Licenciatura Intercultural, passaram a adotar as concepções de bidialetalismo e educação bidialetal, graças às discussões e a problematização originada nas discussões do comitê Tapuia.

Conforme Soares (2002, p. 80), o termo bidialetalismo "designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes." Conforme a autora, no contexto brasileiro, o ensino bidialetal é a concepção mais coerente para uma escola transformadora, uma vez que

> [u]m ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (SOARES, 2002, p. 78).

Para Rezende (2011, p. 11), a partir de sua atuação e de seu diálogo com os professores e professoras Tapuia, a noção de bidialetalismo,

> no contexto de construção de uma proposta de educação intercultural para povos indígenas, recebe uma nova entoação e adquire um novo sentido. Portanto, do ponto de vista sociolinguístico, *bidialetalismo* remete a uma situação de coexistência de normas distintas de uso da mesma língua. Ideologicamente falando, nessa proposta, *bidialetalismo* significa o conflito entre, de um lado, uma norma considerada de prestígio, que deve ser usada e ensinada – é a norma retirada de autores clássicos da literatura do passado e fossilizada nos compêndios gramaticais – e de outro lado, a norma viva, entoada, colorida, nascida e vivificada no uso concreto, efetivo e espontâneo que os falantes fazem de uma língua de dominação.

Considerada as dimensões do conflito bidialetal proposto acima, no contexto sociocultural e linguístico do povo Tapuia, duas normas estariam em atrito, o Português Tapuia e o chamado padrão-escolar. A primeira se constituindo como diacrítico étnico-identitário deste povo e que, segundo depoimentos de acadêmicas Tapuia, apresenta elementos, especialmente no vocabulário, que remontam ao contato interétnico pretérito com outros grupos indígenas, gênese da própria formação do povo Tapuia, como ilustra o relato abaixo:

> *"[...] a realidade linguística do Carretão inclui também a língua originária de outras [etnias], na qual permaneceram palavras das línguas originárias, outras adquiriram significados diferentes e outras foram adequadas segundo o critério do falante, na qual uma das línguas originárias se conservou mais que as outras."*
>
> *"Português Tapuia é uma língua porque é o conjunto de códigos usados na comunicação, serve para expressar a visão de mundo e o próprio mundo Tapuia, [é a] língua materna, pois é nossa identidade, assim como nós, ela é o resultado de um processo histórico e é formado como nós de grupos que se juntaram e se transformaram para se tornar um só. [É a] Primeira língua, porque é a primeira língua que aprendemos, é também a língua nacional, porque nasceu em território nacional brasileiro. É uma língua minoritária porque não tem prestígio e nem status de língua oficial."*
>
> *Eunice da R. Moraes Rodriguês, Atividade sobre a realidade sociolinguística das comunidades indígenas brasileiras, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, Matriz Específica: Ciências da Linguagem, julho de 2011*

Destaca-se ainda no depoimento acima a percepção da professora de que o português tapuia, da mesma forma que as demais línguas indígenas brasileiras, muito embora seja uma língua nacional, pois constituída em território brasileiro, não detem prestígio social, sendo percebida como uma língua "minoritária". Esta percepção toma proporções mais amplas e mais sérias num contexto intercultural, pois se o português tapuia "*serve para expressar a visão de mundo e o próprio mundo tapuia*", constituindo-se como importante marca de identidade, pois assim como o próprio povo Tapuia "*ela é o resultado de um processo histórico e é formado como nós de grupos que se juntaram e se transformaram para se tornar um só*", a constatação mais óbvia é que não é apenas ao português tapuia que se impõe a condição de minorizado, mas ao próprio povo Tapuia.

Ainda segundo a análise da acadêmica Tapuia, o português Tapuia sempre foi a língua usada nas comunidades nas interações comunicativas cotidianas, mas devido à proximidade cada vez maior com as cidades vizinhas e o acesso aos meios comunicativos de massa, as gerações mais jovens têm deixado de usá-la e, em alguns casos, apresentado atitudes negativas em relação a ela:

> *"O português Tapuia é usado nas conversas intra e interculturais e desempenha funções comunicativas. [...] O PB [português brasileiro] tem tomado lugares nas conversas intraculturais da minha comunidade, porque hoje com os meios tecnológicos e outras formas de entrada do PB, os jovens já não conhecem o português tapuia. Por exemplo, quando eles vêem um velho conversando, eles riem, imitam e debocham. [...] Pois os jovens não entendem direito o que os velhos dizem, além disso, eles abusam do jeito como os velhos dizem e se sentem envergonhados de dizer o que os velhos dizem."*
>
> *Eunice da R. Moraes Rodriguês, Atividade sobre questões de base para o trabalho com o português nas escolas indígenas, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, Matriz Específica: Ciências da Linguagem, julho de 2011*

No contexto sociocultural Tapuia, a escola é o principal domínio de transmissão do chamado padrão-escolar da língua portuguesa, em alguns casos considerado, inclusive, como uma "segunda língua":

> *"A língua portuguesa no sentido do padrão-escolar seria para mim a L2 e o português Tapuia seria para mim a L1."*
>
> *"Apesar de a língua materna do povo Tapuia ser o português, que hoje estamos chamando de português Tapuia, este tem sido muito influenciado pela variedade padrão escolar, pois muitas palavras estão desaparecendo, até mesmo alguns termos que eram usados já estão sendo substituídos pela variedade padrão escolar."*
>
> *Silma Aparecida da Silva Costa, Atividade sobre questões de base para o trabalho com o português nas escolas indígenas, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, Matriz Específica: Ciências da Linguagem, julho de 2011*

Diante da interpretação da acadêmica tapuia, pode-se, mais uma vez, vislumbrar uma aproximação com a situação sociopolítica das demais línguas indígenas no Brasil, na qual a língua portuguesa, por toda pressão exercida, tem ocupado cada vez mais espaços das línguas indígenas. No caso do povo tapuia, o chamado *"padrão escolar*", por deter maior prestígio social, tem substituído o português tapuia em suas funções originárias. Desta forma, na análise das acadêmicas Tapuia, a escola indígena, no que se refere à educação linguística, deve adotar políticas que, coerentemente com o movimento de afirmação cultural mais amplo, valorize o português Tapuia, ao mesmo tempo em que proporcione contextos de aprendizagem de variedades de prestígio do português brasileiro, conforme se lê nas interpretações no Quadro 8 abaixo:

Papel social da escola em relação à educação linguística para o povo indígena Tapuia[118]
"A escola desempenha um papel fundamental dentro da comunidade onde está inserida. Tem como objetivo fortalecer as marcas destas variedades típicas do povo Tapuio valorizando cada contexto do falante. Na sala de aula, o aluno traz consigo a marca desta variedade da língua portuguesa. A escola deve valorizar o contexto de fala do aluno. A escola não pode dizer que é errado ou certo, mas explicar o contexto do uso da oralidade. A política linguística na Aldeia Carretão com o povo tapuio é ensinar o português padrão na escrita, mas valorizar a oralidade do contexto do bidialetalismo ou do regionalismo onde o povo está inserido."   ***Maria Aparecida Ferraz de Lima***   ***"A escola não pode reprimir os alunos por falarem o português Tapuia, mas explicar as duas variedades da mesma língua. Além disso, a escola precisa criar mecanismos de ensinar a criança e o jovem a utilizar a língua portuguesa nos seus diferentes contextos com os vários graus de formalidades, porque esse é um ponto fraco quando o aluno termina o terceiro ano do ensino médio, a escola também pode registrar as palavras genuinamente Tapuia. A política linguística mais adequada para a escola da minha comunidade é o ensino da língua padrão, sem desvalorizar a forma da oralidade para que a criança possa assimilar conhecimento que ela já tem com as normas do português padrão"***   ***Eunice da R. Moraes Rodriguês***   ***"A escola dentro da comunidade tem um papel muito importante, que é de ensinar a 2ª variedade do português, mas sem desvalorizar a 1ª variedade que seria o português***

[118] Análises apresentadas na atividade sobre questões de base para o trabalho com a língua portuguesa nas escolas indígenas, realizada durante o *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, para a Matriz Específica: Ciências da Linguagem, em julho de 2011.

Tapuia. Acreditamos que a língua portuguesa deva ser ensinada, mas não se sobrepor à fala do dia a dia da comunidade. Elas devem estar juntas, num processo de complementaridade."

Silma Aparecida da Silva Costa

Quadro 8: Papel social da escola em relação à educação linguística para o povo indígena Tapuia, conforme interpretação das acadêmicas da Ciência da Linguagem

Como se percebe a partir das análises das acadêmicas Tapuia apresentadas no quadro acima, a educação escolar e, mais especificamente, a educação linguística deve se fundamentar na situação sociolinguística contemporânea deste povo, na qual se observa, por um lado, o esforço em manter a vitalidade do português tapuia como parte fundamental da identidade cultural deste povo, e por outro lado a necessidade de acesso a outras práticas em língua portuguesa, notadamente práticas às quais se atribui prestígio social, normalemente associadas à modalidade escrita, como um meio importante de interlocução com a sociedade não-indígena.

Esta parece ser também a percepção de Rezende (2011, p. 10-), ao analisar a realidade sociolinguística da comunidade Tapuia e o papel da educação neste contexto específico:

> Tendo em vista que a tarefa da escola é promover o desenvolvimento das habilidades *ler, escrever, falar, ouvir* e, mais recentemente, *interagir virtualmente*, e uma vez que nossa tradição cultural (e até a habilidade primária da espécie) é a interação pela oralidade, não perdendo de vista que vivemos em um mundo *letrado* e informatizado, em uma proposta de educação bidialetal-intercultural, o desenvolvimento de todas as habilidades deve ser estimulado a partir da norma consenso da comunidade. Não se propõe, com isso, a primazia da norma consenso e a exclusão da norma *padrão-escolar*. Nem teria como, pois toda a tecnologia pedagógica da escola e os textos de formação dos professores priorizam a norma *padrão-escolar* e só essa norma. O que se defende é que a norma local, que dá vida à comunidade e que tem sentido para o falante, tenha o mesmo espaço e respeito que a outra. Que se dê visibilidade e prestígio ao falar Tapuia, para que a/o Tapuia fale e escreva com segurança. Ademais, não é necessário mais uma proposta de ensino a canonizar a norma *padrão-escolar*, sempre houve e sempre haverá muitos guardiões desta norma. O que se propõe é que a/o falante Tapuia tenha o direito de usar sua norma linguística e que esta seja respeitada e reconhecida como mais uma variedade linguística do português brasileiro, sem prejuízo de sua identidade indígena. [...]Em suma, defendo que o ensino, na escola da Área Indígena Carretão, de qualquer tema em qualquer disciplina, inclusive Língua Portuguesa, seja feito *no* Português Tapuia, ainda que para ensinar a norma padrão de prestígio do português brasileiro, que é direito de todo cidadão brasileiro.

Muito embora as percepções, análises e proposições originadas do contexto Tapuia forneçam importantes bases para o trabalho com o *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, como, por exemplo, o que esperam do contexto educativo em termos de educação linguística e a pertinência da proposição de noções como de bidialetalismo e educação bidialetal, considero oportuno problematizar a percepção de monolinguismo que a primeira vista poderia servir como definidora da realidade sociolinguística dos Tapuia.

Esta problematização, que se dá aqui muito mais em termos de proposição do que propriamente de implementação, é motivada por algumas interpretações observadas tanto nos relatos das acadêmicas Tapuia, como nos de Rezende (2011), e diz respeito à possibilidade de uma ressignificação da noção de bilinguismo, a fim de que esta possa incluir as práticas comunicativas do referido povo, numa proposta apresentada originalmente por César e Cavalcanti (2007). Trata-se, assim, muito mais de uma convite à novas possibilidades de concepção da realidade linguística intercultural com a qual temos lidado no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, reitero, do que da desvalidação das proposições anteriores. Para isto, pauto-me nas seguintes reflexões:

> Português Tapuia é uma língua porque é o conjunto de códigos usados na comunicação, serve para expressar a visão de mundo e o próprio mundo Tapuia, [é a] língua materna, pois é nossa identidade, assim como nós, ela é o resultado de um processo histórico e é formado como nós de grupos que se juntaram e se transformaram para se tornar um só. [É a] Primeira língua, porque é a primeira língua que aprendemos, é também a língua nacional, porque nasceu em território nacional brasileiro. É uma língua minoritária porque não tem prestígio e nem status de língua oficial (Eunice da R. Moraes Rodriguês, Atividade sobre a realidade sociolinguística das comunidades indígenas brasileiras, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, Matriz Específica: Ciências da Linguagem, julho de 2011).

> A língua portuguesa no sentido do padrão-escolar seria para mim a L2 e o português Tapuia seria para mim a L1 (Silma Aparecida da Silva Costa, Atividade sobre questões de base para o trabalho com o português nas escolas indígenas, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, Matriz Específica: Ciências da Linguagem, julho de 2011)

> À primeira vista o português das/os Tapuia pode parecer uma variedade linguística rural goiana, sem nada que o tipifique como um Português Tapuia. Todavia, uma análise mais acurada, cuidadosa, menos formalista e sob uma concepção mais democrática de linguagem mostrará que a variedade lingüística usada na comunidade é diferenciada na estrutura, nas funções lingüísticas e discursivas e, principalmente, no sistema de referência refletido na língua (REZENDE, 2011, p. 9)

> Nesse sentido, entendo que o português das/os Tapuia não é a língua portuguesa dos administradores do antigo Aldeamento Pedro III do Carretão nem é a língua originária de cada povo indígena que participou da formação das/dos Tapuia. Trata-se de outra língua, com formas, funções e regras de uso próprias da comunidade que a fala, colore e perpetua. Dizer, portanto, que o Português das/os Tapuia não é língua indígena, uma vez que é a língua das/dos indígenas, é negá-la às/aos Tapuia. O povo Tapuia confere ao português que usam uma identidade indígena e, tornando-a uma língua de indígenas é ela uma língua indígena [...] (REZENDE, 2011, p. 5-6).

Considerando as interpretações e constatações acima, em referência especial ao que a realidade sociolinguística e intercultural Tapuia nos impõe no âmbito da Licenciatura Intercultural, acredito ser pertinente a proposta de César e Cavalcanti de uma concepção caleidoscópica da linguagem que, conforme as autoras, "[p]arece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos" (op. cit., p. 61). A convicção, a partir deste "descolamento", é a de que

> se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com quem trabalhamos; se professores e teóricos procurarem sob o manto da "língua" a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a "unidade" na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as "misturas", as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa "unidade sistemática da língua" ou mesmo um sistema que incorpore variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras [...]. [S]e esquecermos as dicotomias *língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto*, e tratarmos a variação dialetal como multilinguismo, aí a língua materna torna-se a "nossa língua" e não uma variedade corrompida – como normalmente é vista – da "língua portuguesa". E se tomamos a norma considerada de prestígio – a que a escola pretende ensinar – como uma Outra, torna-se mais visível a diferença e maior a probabilidade de constituir um outro "status didático" para as língua maternas [...] (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 61-62).

A pergunta que (me) incomoda e que (me) coloco, então, diz respeito ao que (nos) tem impedido a assunção do português tapuia como uma língua de fato, incluindo-a no conjunto mais amplo de usos e práticas bilíngues como a dos outros povos presentes na Licenciatura Intercultural da UFG? As pecepções das acadêmicas Tapuia, a meu ver as mais legítimas e autorizadas, parecem fomentar a desconstrução de qualquer

impedimento neste sentido. Esclareço, assim, que o uso da categoria língua indígena na sequência deste trabalho inclui o Português Tapuia.

De qualquer forma, como proponho na sequência deste capítulo, para o trabalho com o *Português Intercultural* são os contextos sociais, políticos e ecônomicos nos quais a "língua portuguesa" se faz necessária aos professores e professoras indígenas da Licenciatura Intercultural que se tornam as categorias mais importantes para a elaboração das bases de trabalho e, com referência a estas categorias, a situação dos povos indígenas de maneira geral se apresenta bem semelhante. Indistintamente, se tratam-se de línguas ou variedades linguísticas em conflito, acredito que as causas e as consequências deste conflito sejam, se não as mesmas, bastante semelhantes. Em outras palavras, torna-se importante não perder de vista que os sistemas e estratégias de opressão aos povos indígenas, dos quais a "língua portuguesa" é muito mais um instrumento, um meio, do que um fim, não sucumbirão simplesmente por causa de ressignificações conceptuais.

Além disso, faz-se ainda importante destacar, a assunção da situação de bilinguismo de todos os povos presentes na Licenciatura Intercultural não tornaria o panorama menos complexo ou heterogêneo. Neste sentido, uma questão que se impõe é a de como planejar e desenvolver uma proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para professores e professoras indígenas em formação superior específica, no que concerne especialmente ao currículo e sua implementação, que consiga abarcar esta diversidade de situações, em conformidade com uma proposta mais ampla de educação intercultural, linguística e culturalmente responsiva, uma vez que, na maior parte dos contextos de sala de aula do *Português Intercultural*, esta diversidade sociolinguística é o que de fato constitui e melhor caracteriza tais contextos.

Neste sentido, coerentemente com a proposta inicial deste trabalho, acredito que as alternativas viáveis a esta questão sejam mais bem concebidas a partir das vozes dos/as principais sujeitos deste processo, a partir de suas próprias percepções, interpretações, expectativas e demandas concernentes à língua portuguesa, a fim de que pontos de convergência possam emergir e justificar uma proposta geral de trabalho com grupos tão diferentes sociolinguisticamente.

De maneira geral, as convergências observadas nas demandas pelo estudo da língua portuguesa pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG se assentam em e

apontam para dimensões políticas, socioculturais e econômicas mais profundas e mais amplas que dizem respeito à ressignificação dessa língua em suas práticas comunicativas interculturais e de seu estudo em âmbito escolar. A compreensão dessas dimensões torna nítida a mudança de perspectiva e, ao mesmo tempo, a percepção de possibilidades por parte desses professores e professoras indígenas, em relação ao uso da língua do colonizador na contemporaneidade intercultural em que se situam, pois de língua violentamente imposta ela passa a ser concebida por eles e elas como um meio para a resistência que, por sua vez, se concretiza através da conquista da autonomia para a autodeterminação e para a auto-representação nas arenas de poder, outrora e ainda hoje, excludente.

Neste sentido, as diferenças socilinguísticas apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, muito embora sejam aspectos fundamentais a serem considerados numa proposta de educação linguística culturalmente responsiva, passam, a meu ver, a se referirem a aspectos a serem considerados de maneira mais atenta, específica e, às vezes, individualizada, no cotidiano do trabalho em sala de aula, quando estas diferenças se tornam latentes, pois, em linhas gerais, suas demandas e expectativas em relação à lingua portuguesa, situadas em projetos de vida e de futuro enquanto povos autônomos e com agência nas esferas política, sociocultural e econômica brasileiras (consideradas as mais importantes no trabalho com o *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural, como também neste trabalho), justificam as bases comuns em dimensões mais amplas da prática pedagógica, como no currículo, por exemplo.

Em outras palavras, as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, sejam eles e elas bilíngues, trilíngues ou bidialetais, ou enquadrados/as em qualquer outra categoria não-indígena, indicam que estas diferenças se minimizam quando seus projetos individuais e societários de vida e futuro, para os quais a língua portuguesa se faz necessária, são basicamente os mesmos.

3.3. Percepções, expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas como fundamentos para o trabalho com o Português Intercultural

A voz indígena, calada por um silêncio imposto
em nome de uma nova civilização, não morreu,
mesmo com sua substituição pelo especialista em indígena.
A voz indígena sempre caminhou como a voz da Terra,
através do vento, dos campos, montes e rios
como uma lenda que não se apaga.

Marcos Terena (2009, p.6)

"Esta é a língua do opressor,
no entanto eu preciso dela para falar com você."

Adrienne Rich (apud hooks,2008)

Mas falar, a qualquer que seja o custo, é se tornar empoderada,
ao invés de vitimizada pela destruição.
Em nossas culturas tribais, o poder da língua de curar,
de regenerar e de criar é compreendido.
Estas línguas dos colonizadores,
que frequentemente usurparam ou reduziram nossas próprias línguas tribais,
agora devolvem emblemas de nossas culturas, de nossos próprios projetos. [...]
Nós transformamos estas línguas inimigas.

Joy Harjo & Gloria Bird (1997, p.21-22)

Uma primeira dimensão mais ampla e comum das relações estabelecidas entre as sociedades indígenas brasileiras e as sociedades não-indígenas, cujo reconhecimento faz-se fundamental para as reflexões concernentes a um plano de trabalho de ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa para professores e professoras indígenas sob uma perspectiva intercultural, diz respeito à constante pressão exercida pela sociedade não-indígena em termos políticos e econômicos e de inevitáveis consequências socioculturais e principalmente linguísticas, que se manifestam de maneira mais saliente no uso da língua portuguesa em domínios e contextos cada vez mais amplos, incluindo-se aqueles nos quais o uso das línguas indígenas era exclusivo.

A compreensão desta situação, que atinge tanto as comunidades indígenas para as quais o português é a primeira língua como aquelas para as quais essa é uma língua não-materna, pode ser mais bem abordada a partir do conceito de *diglossia* que, concebido a partir de uma perspectiva crítica, busca captar os conflitos e as consequências linguísticas advindas das relações interculturais assimétricas.

A proposição inicial do conceito de diglossia (FERGUSON, 1959), que compreende a distribuição funcional de variedades linguísticas numa comunidade de fala conforme os domínios de uso, e mesmo sua extensão posterior, que buscou incluir não somente a distribuição funcional entre diferentes variedades linguísticas numa mesma comunidade de fala, mas também línguas diferentes neste mesmo contexto, relacionando-o aos fenômenos do bilinguismo (FISHMAN, 1967), representaram uma grande contribuição para diversas áreas dos estudos da linguagem em geral e, especialmente, para aquelas dedicadas à compreensão das relações entre as línguas e as sociedades em que são utilizadas.

Contudo, elaborações posteriores destacaram a pretensa neutralidade do conceito de diglossia, especialmente do elaborado por Ferguson (1959) e enfatizaram a dimensão conflituosa *sempre existente* nas relações de poder entre grupos linguísticos diferentes em contato. As principais críticas foram direcionadas à ideia de distribuição funcional estática e socialmente aceita entre línguas e variedades linguísticas e originaram-se em contextos nos quais uma língua usada por grupos de maior poder socioeconômico e político exerce pressão a fim de suplantar as línguas usadas por grupos de menor poder político e econômico, portanto minorizadas. Dentre os principais propositores dessas críticas, assim como de uma dimensão política para o conceito de diglossia, destacam-se, especialmente, sociolinguistas catalães, occitanos e crioulófonos, como Robert Lafont, Lambert-Félix Prudent e Lluis Aracil, lingüistas 'nativos', para quem não há "uma existência harmoniosa entre duas variedades linguísticas, mas uma situação conflituosa entre uma língua dominante e uma dominada" (CALVET, 2007, p.33).

Considerando-se, conforme Monserrat (2006, p. 133-134), que as relações conflituosas entre as línguas existentes num território, especialmente em situações nas quais uma é considerada oficial em detrimento de outras, consideradas subordinadas, podem ser observadas em diversas partes do mundo, inclusive em países ditos de primeiro mundo, e com presença absoluta nos países que passaram por processos de

colonização, compreende-se o grande eco da abordagem sócio-política do conceito de diglossia em diferentes regiões.

Na América Latina, essa nova dimensão do conceito de diglossia tornou-se extremamente importante para a compreensão mais aprofundada e crítica das relações sociolinguísticas, especialmente entre as línguas introduzidas pela colonização europeia e as línguas indígenas, no âmbito de diferentes territórios nacionais. É nesse contexto, a partir da experiência mexicana, que se situa o programático trabalho de Rainer Enrique Hamel (1988), que insere o conceito de diglossia no centro do campo mais amplo das políticas linguísticas em contextos de conflitos linguísticos interétnicos, inequivocamente caracterizados pela existência de uma língua dominante e uma (ou várias) língua(s) dominada(s), num mesmo território e, a meu ver, melhor compreende as relações sociolinguísticas interculturais entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena no Brasil.

Segundo Hamel, essa relação entre línguas dominantes e dominadas, especialmente no que se refere aos seus aspectos funcionais e estruturais, pode ser compreendida através do caráter político do conceito de diglossia, neste caso, definido pelo autor como

> 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)[119].

Conforme Hamel, e como apresentado anteriormente neste trabalho, essa relação assimétrica entre as línguas é parte de um processo histórico mais abrangente de mudança que tende a se definir em uma das seguintes direções: o *deslocamento* e, como consequência máxima, a *substituição* das línguas dominadas pela língua dominante, ou a *resistência*, a *consolidação* e, como objetivo maior, a *normalização* das línguas dominadas.

[119] No original: "[De tal manera podríamos definir la diglossia como] parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolinguisticos se manifiestan en uma relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en uma lengua indígena dominada" (HAMEL, 1988, p. 51).

A partir de uma dimensão política, o conceito de diglossia passa a pressupor, assim, a existência do *conflito entre os grupos linguísticos* envolvidos e não simplesmente do *contato entre línguas*, numa oposição conceitual à famosa expressão de Weinreich (1953). A dimensão conflitiva da diglossia busca enfatizar o caráter de luta e contradição nas relações sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais, das quais fazem parte as relações linguísticas, ao mesmo tempo em que critica a visão idílica de harmonia e estabilidade, características tradicionalmente atribuídas às relações diglóssicas pela sociolinguística funcionalista norte-americana (HAMEL, 1988, p. 51-2).

De acordo com Hamel, diferentes experiências históricas comprovam que o conflito linguístico eclode num conflito sociocultural aberto quando se alteram as condições de existência social das línguas, como ocorreu, por exemplo, com as línguas indígenas em diversos países da América Latina. Nessas situações, de um relativo isolamento sociolinguístico, os grupos minoritários passaram a uma fase de contato massivo, gerador de bilinguismo difundido, que pode ser expresso, por exemplo, na imposição da educação na língua dominante, ou no fortalecimento do Estado através do processo de industrialização (HAMEL, 1988, p. 52-3).

Além disso, Hamel destaca que, por trás desses conflitos abertos situam-se sempre as relações de poder, como já enfatizado anteriormente. Para o autor,

> [a] diglossia, portanto, 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)[120].

Hamel enfatiza, ainda, que essas relações de poder que se manifestam nas práticas discursivas não correspondem a um esquema simples que vincule unidirecionalmente o 'dominante' à língua nacional e o 'dominado' à língua minoritária, uma vez que os processos de intervenção na base interpretativa de uma cultura, que se

[120] No original: "La diglossia, por tanto, se refiere a una relación de poder entre grupos sociales. La institucionalización y legitimación de uma lengua (y un discurso) en un ámbito determinado se da en virtud del poder del que dispone el grupo linguístico en cuestión" (HAMEL, 1988, p. 52).

dão principalmente através da imposição linguística, permitem que o discurso hegemônico seja veiculado inclusive através da língua subalternizada (HAMEL, 1988, p. 48).

Partindo da mesma perspectiva de Hamel (1988) e seguindo a mesma abordagem política do conceito de diglossia, Xavier Albó (1998), sociolinguista e amtropólogo boliviano, destaca outros aspectos do conflito linguístico inerente às relações diglóssicas. Albó (1988, p. 129) utiliza o conceito de diglossia para compreender e medir a **discriminação através da língua**, enfatizando as representações sociais e os juízos de valor que recaem sobre línguas subalternizadas, e inevitavelmente sobre seus falantes, em contextos diglóssicos.

Segundo o autor, o uso das línguas minoritárias em detrimento das línguas dominantes frequentemente faz emergirem conotações dicotômicas como: a *antiquada x a moderna*; a *das avós*, que *não serve para os netos*; a *informal x a formal* e *solene*; a *que reflete intimidade e familiaridade*, mas que *não serve para âmbito público* ou *acadêmico*; *rural x urbana*; *aceitável no caminhão, mas não no avião*; supõe uma educação de segunda categoria, *necessária, talvez, para as primeiras séries do ensino básico no campo ou em algum bairro urbano periférico, mas nunca para uma boa educação, sequer como segunda língua*, *muito menos para o ensino superior*, a não ser como tema de estudos especializados de lingüistas etc. (ALBÓ, 1998, p. 129).

Ainda de acordo com Albó, o conceito de diglossia, como apresentado por Hamel, poderia ser frutiferamente aplicado, por analogia, a outras dimensões não tão diretamente linguísticas, nas quais se observam dualidades assimetricamente avaliadas, originadas nas relações interculturais, como, por exemplo, nas situações em que a religião, as crenças e os rituais dos povos indígenas são rebaixados à categoria de 'religiosidade popular', 'superstições', ou simplesmente 'costumes'; ou no campo da política, no qual a organização e a luta de povos originários são descritas como 'pré-políticas'. Segundo o autor, o prefixo 'etno-' anteposto a campos como o da economia, da medicina, ou de qualquer outra disciplina, pode ser interpretado como um indicador de algo exótico, curioso, folclórico, mas que não deve ser levado muito a sério e, obviamente, que deve ser substituído por suas contrapartes hegemônicas, de matrizes europeias. Isto ocorre, segundo Albó, em consonância com Hamel (1988), precisamente

porque, **por detrás de toda diglossia linguística, se oculta uma discriminação social de caráter mais geral** (ALBÓ, 1998, p. 130).

Neste sentido, Bartomeu Meliá (1988, p. 112) propõe, inclusive, o conceito de diglossia em detrimento ao de bilinguismo como o mais adequado para a análise de situações sociolinguísticas assimétricas. Segundo o autor, a noção de diglossia, ao ser utilizada para a análise de línguas em contato, tem a vantagem de não mascarar, como ocorre com a noção de bilinguismo, a realidade dos conflitos linguísticos e o poder de dominação que normalmente uma língua exerce sobre outra. Para Meliá, este tipo de aproximação se torna especialmente útil quando as duas línguas em jogo entraram em conflito num espaço geográfico invadido, numa época colonial, situações para as quais a noção de bilinguismo dissimularia a realidade do processo sociocultural, ao estabelecer na língua uma certa reciprocidade que de maneira alguma ocorre na sociedade, pois, mencionando Lluis Aracil, num país onde duas línguas se esbarram constantemente e uma busca desalojar a outra, a mitificação do bilinguismo como valor supremo tende a neutralizar as inevitáveis tensões do conflito.

Esta situação que de maneira geral é uma das consequências e um índice de conflitos interculturais mais amplos, cuja principal tendência nas comunidades indígenas é de que práticas comunicativas em língua portuguesa alheias às práticas comunicativas originárias ocupem de maneira cada vez mais contundente os lugares das línguas indígenas, tem se tornado uma preocupação cada vez maior por parte dos professores e das professoras indígenas e, principalmente por esta razão, não pode estar alheia à elaboração e ao desenvolvimento do plano de trabalho de ensino da língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG.

Primeiro, porque considerando-se a concepção e a atitude intercultural que adoto e busco desenvolver no trabalho com o *Português Intercultural*, para a problematização do conflito diglóssico, torna-se condição prévia e fundamental sua localização no contexto sócio-político maior das relações entre os povos indígenas e a sociedade não-idígena, o que necessariamente requer a **compreensão das inúmeras dimensões de um conflito interétnico secular**, pois como mencionado, a própria origem do bilinguismo dos povos indígenas que envolve a língua portuguesa se situa neste conflito e nas relações de poder que o permeiam, o que por si só já não permitiram que o estudo do

português pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas fosse neutro e politicamente descontextualizado.

Em segundo lugar, e como consequência da assunção da concepção de interculturalidade, torna-se fundamental, ainda, a compreensão das situações pretéritas e principalmente contemporâneas nas quais a língua portuguesa tem contribuido com a alteração das condições de existência social das línguas indígenas (HAMEL, 1988) e a reflexão sobre as aternativas viáveis para que o trabalho com o *Português Intercultural* não contribua com o deslocamento e a substituição das línguas indígenas.

Neste sentido, conforme análises dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, torna-se importante compreender que a língua portuguesa tem entrado nas comunidades indígenas e, obviamente, nas práticas comunicativas cotidianas, de maneira cada vez mais abrupta, ultrapassando o escopo da escola e das reais necessidades comunicativas nestas línguas que, originalmente, se limitava na maioria dos contextos de uso à comunicação intercultural.

No Quadro 9, a seguir, são apresentados relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas sobre algumas das principais vias de acesso da língua portuguesa às comunidades indígenas na atualidade. Como poderá ser observado, na atualidade, o acesso dessa língua não se dá num vácuo sociocultural, mas está intrinsecamente relacionado a aspectos políticos e conômicos mais amplos.

Vias de acesso da língua portuguesa às comunidades indígenas na atualidade[121]

Perspectiva Tapuia:

"Os principais meios de acesso à segunda variedade da língua portuguesa seriam os meios tecnológicos: televisão, rádio, telefone, computadores, escola e documentos, além do convívio com pessoas de fora da comunidade".

Eunice, Maria Aparecida e Silma.

[121] Relatos originados durante a atividade *Questões de base para o trabalho com a língua portuguesa nas escolas indígenas*, realizada durante o *Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua*, em julho de 2011, pelos acadêmicos e acadêmicas da *Matriz Específica: Ciências da Linguagem*.

Perspectiva Akwẽ:

"Dentro da realidade do povo Akwẽ, os principais tipos de acesso da língua portuguesa é através dos recursos tecnológicos, como por exemplo, TV, rádio e outros. Atualmente, as crianças e jovens Akwẽ têm tido o seu primeiro contato com a língua portuguesa através dos recursos citados acima, TV, rádio e outros. Pois ao assistirem TV e ao ouvirem a rádio estão lidando com a língua portuguesa, principalmente com a oralidade. Só a partir deste momento que as crianças têm o seu segundo momento de contato com a língua portuguesa, isto a partir da escola. E nessa ocasião, as crianças e os jovens já vivem em dois momentos, principalmente no contato, ou seja, com a oralidade e com a escrita."

Valci Sinã, Ilda Namnã, Rosalina Sibakadi, Valteir, Sinval.

Perspectivas Apyãwa:

"Aldeia Tapi'itãwa: televisão/DVD; computador; escola; posto de saúde; celular digital; produtos não-indígenas (roupa, alimentação, etc.); meios de comunicação e transporte (carro, moto, telefone, rádio, etc.); livros, revistas etc.; aparelho de som; festas/forró; casamento interétnico.

Aldeia Majtyritãwa: televisão; computador; escola; posto de saúde; celular digital; produtos não-indígenas (alimentação, roupa, etc.); meios de comunicação (telefone, rádio etc.); livros, revistas, etc.; aparelho de som; casamentos interétnicos; festas/forró."

Gilson, Aurilene, Orokomy, Vanete, Xawapa'i Tapirapé

Perspectivas Iny:

"Os meninos e os jovens aprendem a falar a língua portuguesa é através da escola e da convivência de crianças indígenas com os filhos de vaqueiros que ficavam próximos da aldeia. Além disso, eles aprendem através de esportes como futebol e dos nomes dos objetos que são dos não-indígenas"

Kurikalá Karajá

"Dentro das comunidades indígenas, principalmente os Iny, houve duas formas diferentes. Com os mais velhos o acesso da língua portuguesa começou através dos objetos, produtos industrializados e outros meios de comunicação. Muitas vezes com pessoas da FUNAI e antes com a criação do SPI. Para as crianças de hoje, o acesso da língua portuguesa é através das TVs, computadores, brinquedos, escolas e reunião com entidades do governo e outros."

Sinvaldo, Idjeressi, Lahiri, Tewaxixa, Wasari Karajá

Perspectiva Pyhcop Cati ji:

"Na aldeia Governador, T.I. Governador/ município de Amarante – MA, o Pyhcop Cati ji fica a 12 km da cidade mencionada. Então, com a chegada de MNTB, FUNAI e a passagem da BR Belém/Brasília, os indígenas começaram a falar oralmente essa língua portuguesa. Com a aproximação e construção de cidade, vilas, povoado, a

obrigação é de aprender para que possam se comunicar. É necessário aprender. Depois, com a chegada da FUNAI e surgimento da escola, eles começaram a alfabetizar pela MNTB e a FUNAI em português."

Jonas Sansão

Quadro 9: Vias de acesso da língua portuguesa às comunidades indígenas na atualidade, segundo análise dos acadêmicos e acadêmicas indígenas

Conforme se percebe pelos relatos dos professores e professoras indígenas no quadro acima, aliados a uma educação escolar cujas políticas linguísticas não se pautam em concepções de bilinguismo aditivo, os meios de comunicação em massa e a proximidade cada vez maior com centros urbanos, têm alterado e impulsionado as vias de acesso da língua portuguesa às suas comunidades o que, quase sempre, se dá de forma descontrolada em termos de políticas linguísticas próprias e interferem sobremaneira no uso e na manutenção das línguas e variedades indígenas.

Estes fatores, no entanto, não devem ser interpretados de forma isolada, pois, de acordo com a concepção de diglossia aqui adotada, tratam-se de dimensões diferentes, mas interconectadas, do conflito intercultural que no Brasil envolve os povos indígenas e a sociedade não-indígena.

Desta forma, faz-se necessário não perder de vista que, no que se refere à educação escolar, por exemplo, os modelos implantados e desenvolvidos até a atualidade nas comunidades indígenas, em geral, pautam-se em políticas assimilacionistas, cujas ideologias remetem aos ideais da colonização brasileira (cf. capítulo 1), cujos efeitos vão muito além da minorização das línguas indígenas. De maneira contundente, essas políticas se fundaram na ideologia segundo a qual os próprios conhecimentos indígenas não seriam válidos, o que justificou suas sistemáticas desvalorização e rejeição no contexto escolar.

Disso se segue que, uma vez ignoradas as bases de conhecimentos indígenas em prol das bases de conhecimentos não-indígenas, i.e. de matriz eurocêntrica, as línguas indígenas perderam, também neste e a partir deste domínio, espaços de uso que poderiam contribuir com a resistência diante das pressões de toda ordem perpassadas pela língua portuguesa e com sua consolidação enquanto línguas de produção e

transmissão de conhecimentos. Uma das consequências mais graves do epistemícidio e consequente "linguicídio"[122] foi a inculcação nos próprios povos indígenas de atitudes negativas diantes de seus conhecimentos e de suas línguas, legitimando o espaço escolar como o local privilegiado de acesso ao conhecimento não-indígena e à língua portuguesa, concepção e papel estes de escola indígena que perduraram ainda na contemporaneidade desses povos.

No que diz respeito aos meios de comunicação de massa, especialmente à TV e ao rádio, e sua ampla difusão nas comunidades indígenas, cabe reconhecer, conforme Albó (1998, p. 130, tradução minha), que

> [a]tualmente alguns dos instrumentos mais poderosos para normativizar, mudar e consolidar os hábitos linguísticos da população são os meios massivos de comunicação. Eles refletem a pressão ambiental global com mais força do que o ambiente mais fechado da escola para as crianças. Sua influência sobre toda a população é quase permanente. Não só como parte da paisagem, no mais íntimo de cada lugar, mas como penetram também no tempo, como um contraponto constante em muitas rotinas diárias. É como uma chuva fina e contínua que – para o bem ou para o mal – acaba penetrando todos os poros do ser. [...] Por isto, a tarefa de fortalecer as línguas indígenas e, através delas, nossas próprias identidades no conjunto nacional, passa necessariamente pelos meios de comunicação. Estar presente neles pode modificar notavelmente algumas atitudes tanto dos indígenas como do resto da população. Estar absolutamente ausentes, provocará a morte de nossa língua e cultura. [123]

[122] Conforme Skutnabb-Kangas e McCarty (2008, p. 10), o conceito de "linguicídio" refere-se à eliminação deliberada das línguas, sem necessariamente que haja o extermínio de seus/suas falantes, forçando-os/as a abandonarem suas línguas maternas. De acordo com as autoras, o linguícidio se concretiza através da transferência forçada de crianças de um grupo para outro grupo, geralmente o que detem maior poder político e econômico, ou através da proibição do uso de suas línguas maternas na comunicação cotidiana, na escola ou nas políticas editoriais e de circulação de publicações nas línguas desses grupos.

[123] No original: "Actualmente algunos de los instrumentos más poderosos para normativizar, cambiar o consolidar los hábitos lingüísticos de la población son los medios masivos de comunicación. Reflejan la presión ambiental global com más fuerza que el ambiente más cerrado de la escuela para los niños. Su influencia sobre toda la población es casi permanente. No sólo son parte del paisaje, en lo más íntimo de cada hogar, sino que penetram también el tiempo, como un contrapunto constante en muchas rutinas diarias. Es como uma lluvia fina y continua que – para bien o para mal – acaba penetrando todos los poros do ser. [...] Por eso, la tarea de fortalecer las lenguas indígenas y, a través de ellas nuestras propias identidades en el conjunto nacional, pasa necessariamente por los medios de comunicación. Estar presente en ellos puede modificar notablemente algunas actitudes tanto de los indígenas como del resto de la población. Estar absolutamente ausentes, provocará la muerte de nuestra lengua y cultura" (ALBÓ, 1998, p. 130).

Desde o contexto brasileiro, o que se percebe é que de forma alguma os meios de comunicação de massa consideram as línguas indígenas, ou qualquer outra língua que compõe a caráter pluricultural do Brasil, como as línguas de imigração, por exemplo. Considerando-se, assim, que cada vez mais estes meios se fazem presentes nas comunidades indígenas brasileiras, pode-se facilmente presumir que a língua portuguesa, de forma muito mais incisiva, tem chegado a essas populações e alterado não só as práticas linguísticas, como também o seu cotidiano sociocultural próprio.

Esta situação também tem gerado preocupação por parte dos professores e professoras indígenas, uma vez que os meios de comunicação em geral, bem como suas tecnologias, por mais que sejam úteis e importantes na contemporaneidade de muitas comunidades indígenas, têm sido usados na contramão dos interesses pela manutenção e ampliação dos usos das línguas indígenas. É o que se pode constatar, a título de ilustração, nos textos abaixo produzidos por alguns acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG, publicados no *Jornal Takinahakỹ*[124], de janeiro/fevereiro de 2010:

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS E SEUS ASPECTOS NEGATIVOS

Paulo Belizário Gavião

Vivemos no meio de uma sociedade que é totalmente diferente em relação à sociedade indígena. E estamos cada vez mais cercados por esta sociedade. E é por esta e outras razões que nós sentimos a necessidade de aprender a língua portuguesa, para que possamos nos comunicar com os não índios e também com os parentes indígenas presentes em todo o Brasil.

E é necessário que as nossas comunidades tenham muito cuidado quanto ao uso dessa língua perante as nossas crianças.

Isso porque os meios de comunicação de massa estão presentes em nosso meio e o nosso medo é que as crianças aprendam algumas palavras na língua portuguesa e tenham dificuldade de aprender a língua materna.

E por conta desse aspecto negativo é que a nossa escola, juntamente com a comunidade, trabalha com o processo de alfabetização na nossa própria língua. E nas reuniões com as comunidades e também na escola, incentivamos os pais e os alunos a conversarem só na língua materna, pois é importante e necessário que falemos a língua portuguesa, mas além disso, é muito importante que valorizemos a nossa própria língua,

[124] O Jornal Takinahakỹ é uma publicação originada nos cursos de Português Intercultural que, apoiada pela coordenação do curso de Licenciatura Intercultural e sob a orientação dos professores e professoras do curso, reune textos em sua maioria bilíngues de autoria dos acadêmicos e acadêmicas indígenas. A origem e os objetivos desta atividade serão retomados no capítulo 4 deste trabalho.

ou seja, colocar a língua materna em primeiro plano e a língua portuguesa como segunda opção.

TECNOLOGIAS E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Carmelita Krtdi Xerente; Euzébio Srêze Xerente; Fernando Kbasdimeêkwa Xerente; Gilberto Srõzdazê Xerente; Renato Sikrbowẽ Xerente.

Chegando as tecnologias nas aldeias, muitos indígenas têm comprado esses meios de comunicação como: celulares, rádio, televisão e outros.

Esses meios de comunicação, frequentes no meio do povo, têm causado a perda da prática da fala desse grupo e enfraquecendo os seus usos tradicionais.

Pelo uso desses meios de comunicação, tipo o celular, na aldeia indígena não tem sido necessário o serviço do mediador para levar ou trazer informações. Por isso, o uso do celular substitui o uso e contribui com a perda da fala e da sua identidade cultural.

Târa mmẽrê psê ktabdi. Are zatô wapkẽ zako, ktâwankõ mrmẽzem nã si. Mrmẽ wa, kãtô dure sõkrê wa.

O rádio é um meio de comunicação muito importante, mas traz a influência do português muito forte para dentro das aldeias.

TECNOLOGIA E MEIO DE COMUNICAÇÃO EM PORTUGUÊS

A televisão traz a comunicação positiva e negativa, principalmente no uso da língua portuguesa. Os jovens e crianças assistem televisão e eles aprendem mais o uso da língua portuguesa do que a língua akwẽ. Por isso, alguns indígenas deixam de praticar sua cultura tradicional.

Ktâwankô nĩ romkmã kwãmãrĩ da sisdakbâ ze. Katô ktãwankõ hêmba warbeze. Ktâwankô hêmba warbeze tô ĩpê, kãtô ĩkunê, tôtahã tô ktâwankõ mrmẽzem si za wam. Kmã mrê tahã wanĩm aikte nõrĩ kmã sõpre wa tô ktâwankõ mrmẽzem si, za tê waikuku, are wanõr tê za sakre. Tanẽnmẽ mãtô wanĩm romkmãdâ akwẽ waiba sisut are kbure kõdi adu.

A TECNOLOGIA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Augusto Curarrá Karajá; Cláudio Idjani Karajá; Ruruca Javaé; Samuel Ioló da S. Javaé; Fernando Hadori Karajá; Mairu KArajá; Eva Lima Karajá.

A tecnologia é um fator negativo para a comunidade indígena. Através de aparelhos como: televisão, rádio, telefone e outros, os indígenas vão deixando de usar seus costumes. Por causa da televisão, os jovens não gostam mais de cantar, dançar, ouvir as histórias dos mais velhos, porque nos programas de televisão eles veem as danças dos brancos, o futebol, as demais brincadeiras, as comidas, bebidas e quando experimentam esquecem dos seus costumes. Os indígenas quando falam ao telefone não querem mais falar em sua língua materna, principalmente quando estão na cidade. Enfim, a tecnologia tem influenciado muito no meio indígena.

TORI AÕMYDYYNA

Tori bdedỹỹnana hekar ijõ awirare ijõ tahe ibinare iny mahadu-ò. Taitahe iny tori aõna aõna riuhemyhyreki tiu taiki iny tobdeỹỹnana-ò ixyby roseõtyhy. Wiji iny mahadu nyimyhyde iny bdedỹỹnana ribi ixawimy rỹira iny hare aõherekibo tikiemyhe tori hõrõ awityhymyhyde wijina mahadu-ò, taiki tahe wijina mahadu matuari mahadu ijyky-ò tiu rolaõtyhy, tikiemyhe tamyreny ibinareri ijyy. Tori bdedỹỹnana sõemy iny bdedỹỹnana rixawinyre aõherekibo tikiemyhe tori dedỹỹnana inydèè irutere tyhyreki.

Fonte: **Jornal Takinahakỹ**, n.1, jan/fev, 2010, p. 6; 15-17.

A proximidade das aldeias com as cidades, como visto nos relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no quadro anterior, é um forte fator que tem contribuído com a difusão do uso da língua portuguesa em suas comunidades. Também quanto a este aspecto, faz-se necessário situá-lo num contexto político e econômico mais amplo, afim de que se compreendam seus impactos sociolinguísticos. Neste caso, a questão territorial se impõe como fundamental.

Considerado um dos bens mais importantes pelos povos indígenas, seus territórios são a base de sua sustentabilidade em todas as dimensões de suas vidas enquanto povos. Suas culturas, suas cosmovisões, suas festas e rituais sagrados, seus sutento e, como não poderia deixar de ser, suas línguas estão essencialmente ligados aos seus territórios originários que, desde os primórdios da colonização europeia, têm sido alvos de disputas com agentes e instituições não-indígenas que os reivindicam como necessários para o desenvolvimento econômico do Estado. Neste sentido, como reconhece Cunha (2009, p. 14), "[a]s populações indígenas encontram-se hoje onde a predação e a espoliação permitiu que ficassem".

Na atualidade, os territórios indígenas são garantidos constitucionalmente, o que não impediu e continua não impedindo que os povos indígenas percam cada vez mais partes substanciais de suas terras, seja através de invasões violentas por latifundiários, madeireiros etc., seja por estratégias políticas, não menos violentas, que impõem inúmeros obstáculos para o reconhecimento e a manutenção desses territórios como pertencentes aos povos indígenas. De qualquer forma, os impactos em todos os aspectos de suas vidas são muito fortes.

Mesmo os territórios indígenas reconhecidos legalmente, em sua maioria estão limitados a extensões muito menores do que as necessárias para a sustentabilidade plena dos povos indígenas. Com áreas florestais e de mata cada vez mais reduzidas, com cada vez menos recursos hídricos e com a forte pressão do desenvolvimento urbano, esses povos têm sofrido com a escassez de recursos necessários para seu sustento e para suas práticas culturais o que, inevitavelmente, impõe a necessidade de relações mais intensas com as cidades mais próximas, ocasionando uma situação cada vez maior de dependência e de vulnerabilidade, num ciclo de causas e efeitos bastante evidente: se não há terra e água, não há sustento, os hábitos e costumes se alteram, impõem-se necessidades de intercâmbio econômico, de serviços encontrados apenas nas cidades, como os relacionados à saúde etc, quando não o êxodo definitivo para os núcleos urbanos. Neste ciclo, o uso da língua portuguesa se torna extremamente necessário como a única via de acesso às instituições e aos serviços importantes para a sobrevivência dos indígenas, o que por sua vez fortalece o uso dessa língua em suas comunidades e sua transmissão para as gerações mais novas como forma de defesa e sobrevivência.

Observados em conjunto, como diferentes dimensões de um mesmo conflito intercultural, os fatores que impulsionam a diglossia têm gerado inúmeras consequências negativas em relação ao uso e a manutenção das línguas e variedades linguísticas indígenas, como constatam os acadêmicos e acadêmicas através de seus relatos apresentados no Quadro 10 adiante, originados no mesmo contexto dos depoimentos apresentados no quadro anterior.

Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às formas de acesso da língua portuguesa em suas comunidades e as consequências para os usos das línguas indígenas
"Na minha opinião já está sendo prejudicada [a língua Gavião] com o acesso da língua portuguesa. Porque antes a escola da FUNAI não se preocupou de alfabetizar na sua própria língua. No qual muitas crianças iniciam chamando pai de pai em língua portuguesa, em vez de chamar de ẽhnxõh e muitas outras palavras." ***Jonas Polino Sansão Gavião*** ***"Apesar de a língua materna do povo Tapuia ser o português, que hoje estamos chamando de português Tapuia, este tem sido muito influenciado pela variedade***

padrão escolar, pois muitas palavras estão desaparecendo, até mesmo alguns termos que eram usados já estão sendo substituídos pela variedade padrão escolar."

Silma Aparecida da Silva Costa

"[...] Os jovens não entendem direito o que os velhos dizem, além disso eles abusam do jeito como os velhos dizem e se sentem envergonhados de dizer o que os velhos dizem."

Eunice da R. Moraes Rodriguês

"[...] Na geração atual, os meios tecnológicos como a televisão e os celulares são os meios de comunicação que mais têm influências em sufocar a língua do contexto. Os jovens nos dias de hoje, na maioria das vezes, não valorizam a linguagem dos anciões, a linguagem oral usada no contexto [Tapuia] há 40 a 50 anos atrás. Não somente os jovens, mas também outras pessoas que se mudaram da aldeia e hoje retornaram com outro contexto de palavras. De certa forma, com a aquisição da língua portuguesa formal, por um lado tem o seu êxito, mas por outro lado ela tem suas influências através das mídias. Uma das influências da língua portuguesa é o sufocamento das palavras e com isso a substituição por outras palavras do contexto da mídia. Atualmente, tanto crianças, jovens e adultos usam palavras da mídia como as gírias, palavras que fogem do contexto dos anciões."

Maria Aparecida Ferraz de Lima

"Realmente a língua materna é prejudicada através do contato, principalmente com os principais acessos da tecnologia. A criança vendo, ouvindo e usando materiais que chegam na aldeia, as crianças e os jovens ficam atraídos por aquilo que estão vendo e acabam deixando sua língua, sua cultura, deixam maneiras do ritmo de sua cultura e do seu povo. Assim acaba perdendo uma parte. Na escola, a criança aprende mais escrever e ler e é tudo ensinado na língua portuguesa, assim acostumam falar e chamar na denominação na língua portuguesa, acontece que mesmo que tenha na língua materna, falamos no português. Antes da energia na aldeia, na comunidade era diferente, todos participavam da festa de aruanã, reunião familiar e outras. Hoje não acontece mais na comunidade. Na fala nós falamos e misturamos a nossa fala com a língua portuguesa, que as vezes não percebemos o que está acabando na comunidade."

Uziel Lahiri Karajá

"Dentro da comunidade, o acesso da língua portuguesa não é visível, ela está presente em cada momento da fala de qualquer um, interagindo no meio da língua Iny naturalmente. Isso vem prejudicando a língua materna no seu uso diário, por causa da introdução da língua portuguesa. Hoje existe uma nova maneira de falar a língua materna, principalmente pelos homens, mistura da língua portuguesa com a língua Iny, para quem faz a pesquisa sobre esta língua, vê o perigo da extinção da língua Iny. Parece que a gente tem inveja daquele que fala bem o português. Então no meu ponto de vista, a língua portuguesa prejudica muito a nossa língua."

Leandro Lariwana Karajá

"Na minha concepção sobre os meios de acesso da língua portuguesa na comunidade, eu acho que prejudica o uso da língua materna, com relação à

manutenção. Porque em todos os eventos, reuniões na escola, a comunidade vem discutindo essa variedade da língua portuguesa, porque essa língua na aldeia é muito forte e prejudicial para todos nós. Por isso atualmente este assunto é muito discutido, por motivo que muitas palavras iny não são mais faladas pela nova geração. Não fala mais a língua ou não conhece a língua dos mais velhos (as), porque a língua brasileira está tomando conta e mesmo está invadindo a nossa linguagem. E com essa invasão ou empréstimo linguístico, prejudica , enfraquece a nossa língua e a cultura. Por exemplo:

txitxia = wlabterỹ e bai = waha } invasão

haju = rádio

kadera = cadeira, etc} empréstimo

Mas no outro contexto, ela ajuda no sentido de aprender um pouco da realidade da língua portuguesa. Entretanto, de maneira geral, o acesso da língua portuguesa, de qualquer forma é muito prejudicial, ela prejudica na manutenção da língua materna, porque essa língua é atraente."

Wasari Karajá

"Antigamente, nas décadas de 20 até 60, não tinha muito o contato com não-indígenas, por isso não havia nada que prejudicava a língua materna Karajá. Minha avó contava que até os Iny da minha aldeia de São Domingos tinham medo de um canto de passarinho que canta, o tori-tori. Os Iny se escondiam que para eles era um aviso da chegada de tori. Antigamente os tori matavam os Iny e por isso tinham medo de ser matados. Em 1990 as crianças e jovens iam todos os dias na cidade assistir a TV, depois de assitirem eles imitavam tudo que foi passado, ou seja, falavam mesmo não sabendo o significado. Em 1996, a rede elétrica da CEMAT foi ligada. Totalmente mudou muito o que era antes a aldeia em relação à cultura. Os Iny não queriam saber mais de reunirem sua família no terreiro, brincar, contar história, dançar, etc. Em geral os Iny só falam da novela, desenhos animados, esportes e de noticiários de jornais. Com a entrada da energia, os Iny quiseram ter as coisas de tecnologia em casa, com isso cada vez mais está prejudicando a língua materna. Até os mais velhos e os professores mesmo, de vez em quando usam ou falam os nomes de alguma coisa, como se fosse emprestado do tori rybè."

Idjeressi Karajá

"O acesso da língua portuguesa torna-se como um vírus, as vezes uma palavra da língua portuguesa mata a língua iny. É um processo lento e as vezes não. Uma das principais fontes de acesso dentro da comunidade são as TVs, aparelhos eletrônicos de modo geral. E com esses avanços dos usos tecnológicos de uma forma descontrolada, a manutenção da língua iny tem sido prejudicada, sem que o falante da língua perceba. O pior é que deixa morrer e não sente ou não vê. Por isso eu comparo como se fosse um vírus."

Sinvaldo Oliveira Karajá

"[...] Os recursos tecnológicos que entram no meio da sociedade Akwẽ levam consigo a linguagem totalmente diferente que é o português e até mesmo o inglês, como por exemplo, play, stop e outros. E a partir disso, algumas palavras são adaptadas e

faladas no meio da fala em língua materna, então, isso às vezes prejudica a fala de origem (materna).”

Valci Sinã

“Na minha concepção, a língua portuguesa tem atrapalhado o processo da língua indígena do povo Karajá Ixỹbiòwa, que ao longo destes séculos, desde a entrada dos colonizadores, este povo vem sofrendo debaixo da invasão linguística, por esta razão deixo a minha opinião que em algumas partes, esta comunidade levou prejuízos, principalmente no lado da língua materna do seu povo. Então, o uso da língua portuguesa dentro da comunidade prejudica o processo da revitalização da língua materna do povo Karajá Ixỹbiòwa.”

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

“Na minha concepção, a língua portuguesa de uma parte é importante, principalmente na escola, os alunos têm que entender a leitura, o significado da palavra, comunicação com outra pessoa que não é da etnia. Então a língua portuguesa serve também para comunicar com o não índio. Usar a língua portuguesa dentro da comunidade com o mesmo falante, para mim é o ponto negativo: Quando a comunidade fala a sua língua materna nas reuniões do grupo é muito melhor, mas a língua portuguesa está sendo muito forte na comunidade indígena. Para isso criamos as novas palavras para aqueles objetos que não têm nome na língua materna. Com isso os alunos não estão misturando a sua língua com a língua portuguesa. Então é isso, a língua portuguesa é muito importante, mas a nossa língua também é importante, temos que ter cuidado para não deixar a língua portuguesa tomar conta na nossa língua nativa.”

Aurilene Iraero Tapirapé

“[...] Atualmente, a entrada do uso da língua portuguesa é muito forte, principalmente com a chegada de luz para todos nas aldeias indígenas, foi com essa chegada que aumentou a entrada de recursos tecnológicos como som, DVD, celular, MP3 e outros. Por causa dessa invasão de contato que a língua materna sofreu a mudança de algumas palavras de Akwẽ para português. Como por exemplo: a palavra anzol, os Akwẽ falam aĩzo, mesmo que essa palavra exista em Akwẽ, onde chamamos de tpê nmrãze. Por isso a partir dessa adaptação de palavras portuguesas é que as crianças e jovens Akwẽ Xerente acabam esquecendo da sua própria língua materna e não pensam em valorizar a língua materna.”

Valterir Tpêkru Xerente

“Na minha opinião, a língua de origem apyãwa era denominada como monolíngue. Porque anteriormente, o povo apyãwa ficava afastado, convivendo no meio da mata, sem nenhum contato com outros povos, falando inteiramente com a sua maneira na própria língua, sem mistura com a língua dos outros povos. Por isso naquele tempo a língua apyãwa não estava com o processo de extinção. Porém, atualmente, a língua apyãwa está com o processo de extinção, porque nesta data a comunidade indígena apyãwa está convivendo perto do município de Confresa. A língua apyãwa está começando a encontrar a maior dificuldade de falar com aquelas palavras que usamos no dia a dia. Porque através do contato com os não-indígenas, a língua está modificando e ocupando o lugar da nossa língua. E também a chegada dos móveis

dos não-indígenas traz problema para nossa língua, como: televisão, celular, rádio, computador entre outros."

Orokomy Tapirapé

"O povo Apyãwa no passado era falante de uma única língua, era monolíngue naquela época, onde esta língua materna era utilizada conforme acontecimento realizado tanto na família quanto na comunidade, sem a presença de outra língua. Assim, ninguém se preocupava sobre a manutenção da língua materna, porque o uso dessa língua era diariamente em qualquer espaço que ocupava em determinado tempo. Hoje, a preocupação sobre a manutenção da língua materna surgiu a partir da presença da língua portuguesa na comunidade. Porque a língua portuguesa se presenciou, substituindo no momento certo a nossa língua, ou seja, na discussão em relação da terra indígena, saúde e outros mais. Isso não quer dizer que somente nessa discussão é usada a língua não-indígena, também são usadas diariamente algumas palavras dentro da comunidade. As principais prejudicações do uso da língua materna ocorre na realização da festa não-indígena, jogo de futebol, TV etc. Isso ajuda a utilização da língua não-indígena na aldeia. Até porque somos bilíngues nesta língua também."

Xawapa'i Tapirapé

"Para mim, os meios de acesso dessa língua seguem as duas vias de acessos, que uma é favorecida e a outra prejudica a manutenção da língua materna Akwẽ. Como por exemplo, o português usado formalmente nas reuniões, como igrejas e nas questões burocráticas das escolas, esses acesso não são prejudiciais, mas favorecem a língua, devido à necessidade de comunicação da língua. Os que são prejudiciais são aquelas palavras do português faladas na conversação paralela no uso cotidiano, essas são prejudiciais para a língua materna, pois por meio desses acessos do português, criam a necessidade de falar os nomes dos recursos tecnológicos, possibilitando os meios de acesso dessa língua."

Sinval Waikazete Brito Xerente

"[...] Até nos últimos dez anos, os Apyãwa eram bem organizados. Cada família se organizava no pátio de sua casa, onde ensinava para os jovens e as crianças a confecção de artesanato, contava histórias do passado, trabalhos na roça e muitos outros. Isso acontecia de manhã (8:00 às 11:00) e de tarde (16:00 às 18:00). E assim os jovens e crianças Apyãwa aprendiam muitas coisas da nossa cultura, respeitando os adultos também, porque no pátio recebiam muito conselho para isso. E aprendiam a conversar como adulto, cumprimentar quem está chegando etc. E depois que a televisão entrou nas aldeias, muitas coisas mudaram. As crianças não acompanham mais seus pais como foi mencionado e passam mais tempo assistindo TV, desenho e novelas. No horário do jornal a TV é desligada. E assim a criança e jovens aprendem não só a linguagem utilizada na TV, como também as coisas culturalmente não permitidas, como o desrespeito de adultos, não respeitam o período de ritual etc. ..."

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé

"[A língua portuguesa prejudica]sim, a estrutura da língua materna se modifica em novo modelo, ou seja, ela pode colorir a fala da pessoa, mas ela acaba excluindo a palavra original da língua materna. Ela entra facilmente na fala da pessoa, mas o

difícil é deletar diante do uso de muito tempo. A influência se rende nas populações como se fosse epidemia de doenças fatais e a língua materna acaba sendo vítima dessa doença."

Taparawytyga Vanete Tapirapé

Quadro 10: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às formas de acesso da língua portuguesa em suas comunidades e as consequências para os usos das línguas indígenas

Nas análises apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, percebe-se como as diferentes formas de acesso da língua portuguesa às comunidades indígenas brasileiras na atualidade são consequências da proximidade com a sociedade não-indígena e da incorporação de aspectos de seus modos de vida. Muito embora a análise desta situação mereça uma abordagem mais detalhada e adequada, que consiga verificar inclusive a agência dos/as próprios/as membros das comunidades indígenas diante das mudanças geradas a partir das relações com as sociedades não-indígenas, acredito que elas em grande parte se dêem em linhas gerais na busca por melhores condições de vida.

No bojo destas transformações, no entanto, a língua portuguesa inevitavelmente se fortalece no panorama sociolinguístico das comunidades e, em muitas situações, passa a desempenhar funções sociais que antes de mudanças socioculturais mais profundas se restringiam às línguas e variedades indígenas. Os efeitos mais evidentes e superficiais desta situação diglóssica mais profunda são, como apontado pelos próprios acadêmicos e acadêmicas indígenas, os *empréstimos* cada vez mais frequentes de palavras, expressões e outros aspectos da língua portuguesa, ou como preferem designar, as *invasões linguísticas*.

Neste sentido, faz-se importante destacar que esta situação não deve ser compreendida através de uma perspectiva conservadora ou essencialista, que considera de antemão qualquer possibilidade de hibridismos entre diferentes culturas e diferentes línguas como maléfica. Trata-se de reconhecer que, no contexto de conflito diglóssico intercultural, os povos minorizados são sempre os que têm pouco ou nenhum poder de escolha e de controle nas trocas culturais. Desta forma, considero limitada e acrítica, por exemplo, a proposição de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 42, mais especificamente) de "imaginar as línguas em contato como línguas que vazam uma na outra [...] como rios

que correm e se misturam indistintamente como outros rios". Quando observados, mesmo que impressionisticamente, os fluxos e interinfluência entre as línguas indígenas e a língua portuguesa, facilmente se percebe que enquanto desta para aquelas, de fato, o fluxo é comparável a um rio (os empréstimos linguísticos seriam apenas índices das "interinfluências"), no sentido contrário a metáfora mais adequada seria a do conta-gotas.[125]

[125] Em outra ocasião e com outros fins, teci algumas considerações mais gerais quanto às proposições de Cox e Assis-Peterson (2007), observadas sob a perspectiva do conflito intercultural vivenciado pelos povos indígenas brasileiros que penso serem opotunas, apesar de extensas, e que por isso tomo a liberdade de reproduzi-las aqui. Estas considerações, de certa forma, embasam algumas categorias utilizadas neste trabalho, como, por exemplo, diglossia e interculturalidade: "Subvertendo a proposta de discussão do blog, gostaria de tecer alguns comentários sobre o texto de Cox e Assis-Peterson (2007), especificamente no que se refere às noções de **transculturalidade** e **interculturalidade**, mais especificamente ainda, quando utilizadas para analisar a situação de contato entre povos de diferentes culturas (portanto, entre diferentes línguas) em situações historicamente construídas com base em assimetrias sociais e políticas. Segundo as autoras, "conceitos como pluralismo cultural, diversidade cultural, multiculturalismo ou interculturalidade" não parecem "capazes de traduzir realidades de mundos mesclados, de culturas mestiças" (p.35), bem como a fluidez, o trânsito, a circulação e a troca que marcam as relações entre culturas, características inequívocas de sociedades que se constituíram a partir de processos de colonização, como é o caso dos países latino-americanos. Para as autoras, o termo transculturalidade seria o mais próximo para a tradução dessas realidades híbridas, desses "mundos mesclados". Apesar de considerar fundamental a proposta de reconhecimento da dinamicidade das interações entre culturas (i.e. entre línguas) diferentes, uma vez que os sistemas culturais não podem ser observados a partir de uma ótica essencialista, encerrados em si mesmos e estáticos, considero acrítica a abordagem transcultural das autoras, especialmente quando aplicadas à interpretação das relações entre culturas minorizadas e majoritárias, por não considerar as relações originadas e perpetuadas por processos de dominação e assimilação, bases do colonialismo, e que não podem, ao meu ver, serem negligenciadas. Baseio minha perspectiva em dois argumentos. Primeiro, a forma como as autoras concebem, ou pelo menos apresentam neste texto, as relações entre as culturas não considera as relações de poder nelas envolvidas. Assim, pode-se concluir que o fluxo de interinfluências, de trânsito, de troca de uma cultura em/com outra seria multidimensional, ou ao menos bidirecional. Ora, a história das sociedades latino-americanas, bem como a situação atual de inúmeros povos minorizados desta região, nos dão provas suficientes de que, até o momento, o fluxo da "mesclagem" ou da "mestiçagem" cultural segue a mesma tendência das relações políticas e socioeconômicas estabelecidas entre as diferentes culturas, ou seja, de uma se sobrepondo a outras dentro dos territórios nacionais. Assim, a noção de transculturalidade não capta a desigualdade dos intercâmbios (se é que podem ser assim nomeados) culturais, pois negligencia as relações de poder que tornam esse intercâmbio unidirecional. A direção todos e todas nós sabemos bem! Diante desta proposta, levanto as questões: Teriam povos política e socioeconomicamente minorizados algum poder de escolha, decisão ou influência nas trocas e intercâmbios culturais? Podemos identificar elementos culturais (linguísticos, epistemológicos, cosmológicos, filosóficos, etc. etc. etc.) oriundos de povos minorizados em culturas majoritárias, historicamente dominantes, que não caiam na categoria de "exótico" ou "folclórico", como o campo das manifestações artísticas, por exemplo? Também a noção de transglossia (p. 42), "batizada" por analogia à noção de transculturalidade me parece ingênua ao propor "um conceito que agarre a vida de uma língua em seu estado de fluxo, que nos permita pensá-la como líquido e não como sólido", que propõe que imaginemos "as línguas em contato como línguas que vazam uma na outra [...], como rios que correm e se misturam indistintamente com outros rios". Especialmente neste caso, considero desnecessários argumentos que demonstrem a tendência dos "vazamentos" (também unidirecionais) de uma língua na outra, basta apenas que olhemos com um pouco mais de senso crítico, por exemplo, a situação sociolinguística atual das línguas indígenas no Brasil. Considero inconcebível uma análise de línguas em contato em sociedades marcadas por desigualdades sem o questionamento prévio das naturezas próprias dessas desigualdades.Um segundo argumento para o questionamento das propostas conceituais das autoras se baseia na constatação de uma má interpretação da noção de interculturalidade como não sendo capaz de captar a interação entre povos culturalmente diferentes. Ao

Sob uma perspectiva de educação linguística e culturalmente responsiva, a elaboração da proposta de trabalho com o *Português Intercultural*, a meu ver, deve considerar esta dimensão conflituosa das relações interculturais que impacta diretamente as práticas comunicativas das/nas comunidades indígenas atualmente. A assunção da situação diglóssica, cujo efeito mais extremo é a substituição das línguas indígenas pela língua portuguesa, contribui, assim, com a elaboração da proposta curricular para o *Português Intercultural* na medida em que propicia o questionamento sobre **quais as práticas comunicativas e os contextos nos quais a língua portuguesa se faz de fato necessária**, de maneira que não interfira nos espaços originalmente ocupados pelas línguas indígenas. O foco, assim, do programa de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para os professores e professoras indígenas deve incidir precisamente nestes espaços em que essa língua se torna uma necessidade real, espaços esses mais bem definidos pelos próprios/as professores e professoras indígenas, como será apresentado posteriormente.

Na busca por pontos de convergência para o trabalho com o *Português Intercultural*, considerando as diferentes situações sociolinguísticas apresentadas e retomando uma problematização suscitada na seção anterior, reitero a necessidade de se reconhecer inicialmente que também a distinção rígida entre contextos bilíngues e bidialetais não é tão simples podem levar a crer.

Conforme aponta Cavalcanti (1999, p. 388), no contexto das minorias linguísticas no Brasil, todos os contextos bilíngues são de alguma forma bidialetais, pois deles fazem parte também alguma variedade não prestigiada socialmente da língua portuguesa, ou mesmo de outra língua. Assim, conforme a autora, "os contextos bilíngues são sempre mais complexos do que parecem à primeira vista e essa

---

meu ver, as autoras operam (se é que operam!) com um sentido funcional de interculturalidade, inadequado para situações de assimetria política, social, econômica e cultural.[...]Tubino (2004), no entanto, adverte que o conceito de interculturalidade deve ser tomado desde uma perspectiva crítica, especialmente num contexto de luta por direitos historicamente negados, como é o caso, por exemplo, nas relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas brasileiros com a sociedade não-indígena. [...] A forma como apresentadas as noções de transculturalidade e transglossia parecem, assim, ao meu ver, não considerar a unidirecionalidade das relações culturais em contextos de iniquidade. Penso que ao considerarmos os contextos latino-americanos e, especificamente, o brasileiro contemporâneo, como proposto pelas autoras, não há mesmo do que se ter nostalgia na compreensão das fricções linguístico-culturais. Criticidade, no entanto, considero fundamental, pois, caso contrário, não perceberemos como um simples "crique" pode ser um índice de desigualdades, discriminação e exclusão linguística (portanto social...)." Disponível em: http://linguaesociedade5.blogspot.com/, publicado em maio de 2010. Acesso em janeiro de 2012.

complexidade passa pelas variedades do português. Em outras palavras, esses contextos bilíngues de minorias são também 'bidialetais'" (op. cit., p. 388-389).

Como apresentado anteriormente no Quadro 7, em muitos casos, os contextos de aquisição do português como segunda (ou terceira) língua pelos professores e professoras indígenas se constituíram de interações informais principalmente com não-indígenas, nas aldeias ou fora delas, e não exclusivamente no ambiente escolar, o que leva a suposição de que o conjunto de práticas comunicativas nessa língua com que tiveram contato não tenha sido as de prestígio . De fato, em várias conversas com os acadêmicos e acadêmicas indígenas na Licenciatura Intercultural, muitos deles/as me informaram que a aprendizagem mais significativa da língua portuguesa se deu através de interações comunicativas com a população não-indígena circunvizinha, como com filhos e filhas de fazendeiros, pescadores, ribeirinhos ou com amigos e amigas nas cidades próximas. A presença da escola nas comunidades indígenas pode, assim, ser considerada como um dos raros domínios de acesso à e de ensino de práticas mais formais e/ou de prestígio da língua portuguesa, podendo sua eficácia, inclusive, ser questionada.

Por outro lado, no caso dos professores e professoras Tapuia, a percepção da acadêmica Silma Aparecida da Silva Costa, apresentada anteriormente, segundo a qual "*A língua portuguesa no sentido do padrão escolar seria para mim a L2 e o português Tapuia seria para mim a L1"*, é bastante significativa no sentido de que, inclusive para falantes de uma língua alegadamente mais próxima da língua portuguesa, mas que cujo contexto social é predominantemente oral, práticas comunicativas de prestígio social, principalmente relacionadas à modalidade escrita, não fazem parte das interações comunicativas cotidianas, são percebidas como estranhas no panorama sociolinguístico intracultural e restringem-se apenas à escola.

Estas constatações, mesmo que por demais generalizantes, dão indícios iniciais sobre o papel das aulas de *Português Intercultural*, no que se refere ao conjunto de práticas comunicativas em língua portuguesa a ser priorizado, aspecto abordado na sequência deste capítulo.

No Quadro 11, a seguir, são apresentados alguns relatos dos professores e professoras indígenas quanto às suas dificuldades gerais em relação à língua portuguesa,

relatos esses gerados logo que os/as estudantes iniciam os estudos nas aulas de *Português Intercultural*.

Relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às dificuldades gerais em relação à língua portuguesa[126]

"Então cresci na minha aldeia com meu povo, conhecendo a minha própria língua e a cultura, pois sinto dificuldade de falar a língua Portuguesa, principalmente na escrita"

"A minha maior dificuldade de usar a língua portuguesa é do dicionário [vocabulário] que é difícil."

Manaijé Karajá

"A importância para mim de aprender mais a língua portuguesa acho que na maioria tenho muita dificuldade de escrever a escrita da língua portuguesa, por isso tenho que estudar muito, para defender nosso povo, precisar negociar com não índio e resolver problema da comunidade indígena."

"Eu tenho dificuldade em português: fazer ofício, palavras complicadas, falar palavra que não conhece e alguns documentos, etc."

Valdeci Maweheru Karajá

"A minha dificuldade em português é na produção de texto, quando faço a tradução, seja para o Karajá ou para o português. Transcrição de mitos e músicas, produção de ofícios, memorando e requerimento."

Sinvaldo Oliveira Wahuka

"A maior dificuldade que eu tenho na língua portuguesa é a colocação das palavras, principalmente quando eu estou elaborando algum documento escrito."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

"[Minhas maiores dificuldades em relação ao português] São as diferenças de concordância, relação entre escrita e oral. Também as palavras desconhecidas."

[126] Relatos originados através das seguintes atividades nas aulas de Português Intercultural: Produção de texto escrito sobre a importância da língua portuguesa para as comunidades indígenas brasileiras, Português Intercultural I, julho de 2007; Questionário sociolinguístico, Português Intercultural II, janeiro de 2008; Questionário sociolinguístico, Português Intercultural I, julho de 2009; Questionário sociolinguístico, Português Intercultural I, julho de 2010; Atividade sobre Aquisição e aprendizagem de língua em contextos interculturais, Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, julho de 2011.

Wasari Karajá

"A minha dificuldade em relação ao português é montar um texto correto, que concorda a letra masculina e feminina, que eu estou precisando neste momento atual."

Rivael Idjamoa Karajá

"[Minhas maiores dificuldades em relação à língua portuguesa são] A escrita e a linguagem técnica. Nesta parte todos os índios erram, porque o português é muito complicado. Às vezes a gente escreve a palavra e não tem sentido como na oralidade, o peso mais forte é o escrito."

Txiarawa Karajá

"A minha dificuldade é em relação ao português formal e não formal, ou seja, vocativo, tanto como na escrita e fala."

Ademir Kurisiri Javaé

"[Tenho] Muita dificuldade, principalmente na fala."

Albertino Wajurema Karajá

"Minha dificuldade é falar bem o português, porque para autoridades temos que usar palavra padrão, por isso tenho muita dificuldade."

Ismael Kuhanama Karajá

"Tenho dificuldade em palavras difíceis, as palavras que eu não conheço. Tenho muita dificuldade, fico perdida a esse sentido, palavras padrão."

Melícia W. de Mello

"Maior dificuldade de verdade é falar português correto [...]"

Weura Karajá

"A minha dificuldade maior é escrever, porque existe uma concordância na escrita, a frase tem que estar certa, aí vem ponto, vírgula, interrogação, exclamação e outras pontuações. Então me complica. É a minha dificuldade em relação ao português."

Uziel Lahiri Karajá

"Eu não tenho dificuldade tanta, mas a minha dificuldade é só com palavra nova."

Maurehi Karajá

"Sim [tenho dificuldades na língua portuguesa] nas letras, sentidos das palavras, pronúncia. Sinto essa dificuldade porque não é a minha própria linguagem. Assim que tenho dificuldade em língua portuguesa."

Maria dos Reis Pandy Corredor Apinagé

"Eu tenho muita dificuldade, porque é uma língua diferente. É uma língua que não

me habituei ainda. Minha dificuldade é concordância, gênero."

Creuza Prumkwyj Krahô

"Mesmo que eu aprenda a falar a língua portuguesa, nunca vou me considerar que eu aprendi realmente, pois português é uma língua muito difícil, cada vez mais está surgindo palavras novas com significado diferente. E na escrita eu não ia acertar escrever todas as palavras difíceis ditadas pelo professor, ou mesmo escrever um texto e o uso da pontuação é muito difícil."

Roseana Nascimento Gavião

"[Minha dificuldade é] Falar corretamente a pronúncia da palavra portuguesa."

José Uriawa Karajá

"Eu pessoalmente tenho dificuldade de falar bem, ou seja, corretamente, porque é a segunda língua."

Mana'yri Tapirapé

"Eu tenho dificuldade no uso da língua portuguesa na escrita e também no uso oral. Na escrita tenho dificuldade na organização de palavras quando escrevo um texto ou algum relato em língua portuguesa."

Dalton Suprawêke Marinho Xerente

"Minhas dificuldades são várias. tenho dificuldade em: ler, escrever, falar, ou seja, pronunciar, tenho dificuldade de entender palavras científicas. Até porque o português não é nosso, ela é uma língua nova para nós."

Feliciana Martins

"[Minha dificuldade com a língua portuguesa é] a pronúncia, o modo de falar, porque não sei pronunciar bem, mas com certeza vou aprender com este estudo que estou estudando na UFG."

Gilvan Krukwarwẽkwa Xerente

"Tenho muita dificuldade com plural e singular, porque não sou uma pessoa urbana e eu sou indígena que agora estou me desenvolvendo, com 29 anos de idade, mas ainda bastante palavras desconhecidas."

Bismael Tapirapé

"O português como qualquer outra língua é uma linguagem bastante complexa. Para se ter uma idéia, por mais que uma pessoa estuda ela, ele ainda não concluiu todo o aprendizado. Porque saber português não é simplesmente falar bem, ou então escrever corretamente. Uma parte tem sempre que estar relacionada à outra. E isso, de maneira geral, muito confunde as pessoas."

"[Minhas maiores dificuldades em língua portuguesa são] Quando vou falar em público. no momento de organizar as ideias, por em ordem os argumentos,

principalmente quando se trata de um tempo maior."

Indionor Guarani

"Pelo que eu pude observar, com relação a fala do português e a escrita é que muitos indígenas tem muita dificuldade na hora de se expressar oralmente. A maioria não tem segurança, pelo fato de que pode errar na hora de pronunciar alguma palavra ou escrever. Porque hoje o português foi entrando nas comunidades indígenas, e cada comunidade tem em seu íntimo que o português é muito importante, e é verdade porque nós temos um grande contato com os não-índios.

Ana Cristina Kawinan dos Santos

"Mesmo sendo a nossa primeira língua temos dificuldades na escrita e na fala e na colocação das palavras certas; porque o português é uma língua que tem letras diferentes com o mesmo som dificultando nossa escrita."

"[Tenho dificuldades] na fala e na escrita, nas concordâncias de palavras exatas."

Ueder Aparecido de Morais Tapuia

"O aprendizado da língua portuguesa começou na unidade escolar. Eu também lia muitos livros, revistas e jornais com sete anos de idade, porém a língua culta eu só tive acesso a ela no terceiro [ano] do ensino médio, no colégio da cidade, com leitura de livros literários, depois começou o estudo de leis e documentos, construção de documentos formais, quando me tornei secretária da associação. Mesmo hoje eu ainda não domino o português culto. Eu utilizei e utilizo o dicionário e também procuro ajuda com meus colegas nos significados das palavras."

Eunice da R. Moraes Rodriguês.

"São algumas, 1ª adequação na escrita, organização na oralidade, às vezes desleixo na leitura e escrita e compreensão de algumas palavras desconhecidas."

Jucelino Achurê Dias Karajá

"Tanto na escrita quanto na expressão. A leitura também é um obstáculo, porque aparece palavra que eu não conheço. E também na interpretação do texto."

Paulo Kumare Karajá

"Às vezes sim [me expresso bem em português], quando no meio de muita gente eu fico nervosa e começo a errar algumas palavras. Desde o Ensino Médio, eu percebi que escrever em português é bem complicado"

Ana Cristina Kawinan dos Santos

Quadro 11: Relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às dificuldades gerais em relação à língua portuguesa

Através dos relatos apresentados, pode-se perceber que, muito embora algumas dificuldades específicas se imponham, como as geradas, por exemplo, pelas próprias diferenças sintáticas entre as línguas ou pelo vocabulário, alguns aspectos se apresentam recorrente e indistintamente entre os acadêmicos e acadêmicas como sendo os pontos de dificuldade, tais como a *escrita e gêneros escritos mais formais*, *produção de textos escritos*, "*linguagem técnica*", "*português formal*", "*palavra padrão*", "*português correto*", aspectos da modalidade escrita, como a *pontuação*, "*falar corretamente*", "*falar em público*", "*português culto*", "*adequação na escrita*" etc." Em minha interpretação, na maior parte dos casos, as dificuldades dizem respeito, principalmente, ao manejo de determinadas práticas consideradas de prestígio do português, em contextos de uso público ou mais formal e concernentes, especialmente, à modalidade escrita desta língua.

Estas constatações, embasadas pelas interações com os professores e professoras indígenas ao longo do trabalho de cinco anos, com diferentes turmas, não têm como objetivo, obviamente, minimizar as especificidades e as dificuldades impostas pelos processos de aprendizagem pelos alunos e alunas pertencentes a diferentes povos, portanto imersos em diferentes realidades sociolinguísticas. A busca por pontos de convergência na diversidade vivida e apresentada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas é, a meu ver, uma necessidade imposta pela tarefa de se pensar e desenvolver um trabalho de educação linguística que, inerentemente, envolve difíceis e complexas escolhas e seleções. Assim, na medida do possível, estou buscando embasar tais decisões em aspectos que me parecem comuns às diferentes realidades indígenas representadas no curso da Licenciatura Intercultural.

Nesta direção, em algumas situações, pude perceber ainda que o domínio destas práticas em língua portuguesa é visto como um critério para sua percepção como falantes ou não dessa língua, seja como primeira língua ou como língua não materna, situações nas quais as práitcas conhecidas e utilizadas da língua portuguesa não são consideradas como sendo "a língua portuguesa", como sugerem os relatos no Quadro 12 a seguir.

Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas enquanto sujeitos bilíngues e quanto à fluência em língua portuguesa[127]

"Eu não me considero um falante bilíngue, apesar de que sou índio puro, mas alguma coisa entendo."

Manaijé Karajá

"Não [me considero um falante fluente do português], eu falo um pouco e entendo também algumas palavras em português. Porque tem muitas palavras que eu ainda não entendo e não uso para falar, por isso eu não me considero como falante fluente da língua portuguesa."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

"Penso que se existir uma pessoa fluente em português é meio sábio e essa pessoa não sou eu, me expresso com muitos problemas com regionalismo."

Wasari Karajá

"Primeiro eu me considero um falante do Karajá, mas atualmente eu estou fluindo a língua portuguesa através da aprendizagem com o professor, por isso é importante estudar na escola do branco."

Rivael Idjamoa Karajá

"[Me considero um falante fluente do português] Mais ou menos, porque a minha convivência maior é dentro da aldeia, porque todos os índios falam somente a língua materna, por isso eu tenho dificuldade. Agora se fosse morar na cidade aí sim eu serei fluente na língua portuguesa, como outros parentes que dominam e falam bem o português, porque eles moram na cidade."

Tewaxixa Karajá

"Ainda não [me considero um falante fluente em português]. Tenho dificuldade de falar bem e dominar algumas palavras, ou seja, usar o português formal."

Ademir Kurisiri Javaé

"Não me considero [falante fluente da língua portuguesa], porque eu falo a minha língua fluentemente".

Albertino Wajurema Karajá

"Não me considero [um falante fluente do português], porque é muito difícil, principalmente a pronúncia da fala, não tem como dizer que é fácil."

Ismael Kuhanama Karajá

"[Me considero falante fluente do português] Mais ou menos, porque a língua

[127] Relatos originados através do Questionário sociolinguístico, aplicado durante as aulas de Português intercultural II, em janeiro de 2008, para os acadêmicos e acadêmicas Guarani, Karajá, Javaé e Xambioá.

portuguesa tem muitas palavras difíceis, por isso mais ou menos me considero falante fluente." ***Weura Karajá*** ***"Eu não me considero assim fluente [em língua portuguesa], porque para mim é segunda língua."*** ***Maurehi Karajá*** ***"Eu considero que eu não falo bem em português, porque estou estudando ainda, para fluência em português."*** ***Valdeci Maweheru Karajá***
"[...] ainda nós não falamos a língua portuguesa correto. Precisamos estudar bastante para ser um falante da língua portuguesa." ***Mauro Kurumaré Karajá*** ***"Às vezes não [me considero um falante fluente em português] por não dominar as normas cultas, ou até mesmo o mais simples da gramática portuguesa."*** ***Jucelino Achurê Dias Karajá***

Quadro 12: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas enquanto sujeitos bilíngues e quanto à fluência em língua portuguesa

Apesar de os relatos apresentados no Quadro 12 acima se restringirem a apenas a alguns acadêmicos e acadêmicas de apenas uma turma de *Português Intercultural*, assumo o risco de afirmar que a sensação de não "saber português" por terem pouco ou nenhum domínio de práticas dessa língua prestigiadas pela sociedade não-indígena, especialmente as que se referem à modalidade escrita, seja um sentimento compartilhado pela maior parte dos professores e professoras indígenas, estudantes na Licenciatura Intercultural da UFG, sentimento este que remete a processos e estratégias históricos mais amplos que, além de alçarem a língua portuguesa como a língua dominante no Brasil, ainda fizeram com que apenas algunss de seus usos se tornassem legitimados, ao passo que, consequentemente, outras línguas e outras práticas do português fossem minorizadas (cf. BAGNO, 2002, 2003, 2007; BERENBLUM, 2003; FARACO, 2008; ILLARI & BASSO, 2006, dentre vários outros). Em alguns casos ainda, como manifesto nos depoimentos acima, a "escola do branco" e a saída da aldeia são vistas como benéficas para a aprendizagem da língua portuguesa.

Neste sentido, a interpretação da professora Tânia Rezende Santos, a partir de seu trabalho inicial com o *Português Intercultural* com os acadêmicos e acadêmicas Gavião, Tapuia e Xerente, se faz extremamente oportuna:

> Em todas as falas, o enunciado "eu não sei [falá] português" ou "eu não sei a língua português" foi recorrente, tanto no discurso dos falantes bilíngues (Xerente e Gavião) quanto dos monolíngues (Tapuia) [...]. Ainda nos dias atuais, diante da dificuldade, constantemente reafirmada, de falar corretamente a língua do dominador, vem o sentimento de não 'saber português' e, ao mesmo tempo, o desejo de aprender, de dominar essa arma que tanto subalterniza e sujeita. A enunciação de "eu não sei português", portanto, evoca um tempo-lugar de mais de quinhentos anos de história de dominação, dores e perdas. Trata-se de uma memória histórica, coletivamente construída pelos brasileiros. Feitas essas considerações, convidei os alunos a refletirem comigo sobre o que significa 'falá direito o português': 'como é, para quem, para quê e por quê'. Partimos do continuum oralidade-escrita, das noções de padrão e não-padrão, padrão culto, língua de cultura ou de civilização e dialetos (crioulos, substrato, superstrato etc.). Os alunos chegaram à conclusão que 'falá direito', para a sociedade dominante, ainda significa reproduzir um padrão, que alguém, em um dado momento, por algumas razões, decidiu que seria o padrão considerado culto, o qual se encontra documentado nas gramáticas, que servem de instrumento de fiscalização do uso da língua. Por outro lado, mesmo que continuar seguindo o 'padrão culto' signifique continuar aceitando a sujeição, não seguir, ainda que minimamente, este padrão é permanecer excluído de muitos espaços e esferas sociais, cultuais e políticos necessários à sobrevivência das atuais e das futuras gerações. Entendeu-se também, com essa reflexão, as origens histórico-sociais do desejo que os indígenas têm de dominar plenamente a 'língua português', pois é com essa língua que poderão exigir seus direitos e conseguir melhorias de qualidade de vida para sua comunidade; é esta língua que lhes autoriza dizer e que legitima seu dito, dando-lhe voz (SANTOS, 2010, p. 122,124-125).

Nesta longa história de dores e perdas enquanto povos, história essa perpassada pela aparentemente paradoxal situação de sujeição e, ao mesmo tempo, desejo de dominar "a língua" do dominador, penso que uma proposta de trabalho de ensino de língua portuguesa para estudantes indígenas não pode desconsiderar as diferentes formas de sofrimento individual pelo qual os professores e professoras indígenas passaram e muitas vezes ainda passam que, de muitas formas, se relacionam com essa língua e com a escola, como representado por alguns relatos apresentados no Quadro 13 adiante.

A língua portuguesa na história de vida dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG[128]

"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."

Luís Pereira KurikaláKarajá

"[Aprendi o português] Por diversos fatores, um a separação dos meus pais e a migração para a cidade ainda quando criança"

Jucelino Achurê Dias Karajá

"Quando comecei a estudar na fase de 11 anos, na Escola Indígena Srêmtôwê, na aldeia Porteira (Nrõzawi), no município de Tocantínia – TO, estudava mais a língua portuguesa, porque naquele tempo quase não tinha professor indígena, quem dava aula era uma professora da missão. Na escola me deparei com os novos desafios, uma outra realidade, diferente da minha realidade, onde tinha a liberdade de brincar sem cumprir aquela norma que as crianças têm que ficar em silêncio. Muitas vezes não ia para a escola com medo de ser reprimido ou ser reprovado por não me adequar com as normas da escola."

Antônio Samuru Xerente

"Primeiro eu estudei na escola não-indígena, porque não tinha escola indígena onde eu morava. Hoje, é a segunda maior aldeia dos javaé da Ilha do Bananal. Então, tinha muita dificuldade na língua portuguesa. Eu não entendia nada. Só o que eu

[128] Relatos originados nas seguintes atividades: Produção textual escrita sobre as experiências linguísticas de cada uma e cada uma, Português Intercultural I, julho de 2009; Produção textual escrita sobre as experiências linguísticas de cada uma e cada uma, Português Intercultural I, julho de 2010; Questionário sociolinguístico, Português Intercultural II, janeiro de 2008; Atividade sobre Aquisição e aprendizagem de língua em contextos interculturais, Português como primeira e segunda língua, julho de 2011. Gravação de entrevista em áudio com o professor Luiz Pereira Kurikalá Karajá, janeiro de 2009.

sabia era escrever meu nome. Falar em português eu não sabia. Meus colegas de sala de aula me atentavam e eu não falava nada, porque não entendia o que eles falavam."

Samuel Saburua Javaé

"Quando eu tinha oito anos, na época, não tinha professora indígena, só tinha professora não-indígena. Para mim foi um grande desafio, porque na sala de aula ficava perdida quando a professora falava comigo. Em 1982, meu pai fez uma mudança junto com sua família para sentir liberdade e parei de estudar, fiquei quatro anos sem estudar. Quando estudei, fiz a primeira série, fui alfabetizada, mas mesmo assim ainda ficava com dúvida na leitura, que a professora falava comigo, eu lembrava da minha língua ao mesmo tempo, ainda a língua portuguesa foi uma influência. Isso relata o resultado de um processo bastante difícil e violento."

Laura Stukrẽpre Xerente

"Quando eu completei 11 anos, meu pai me matriculou na Escola não-indígena e o meu primeiro dia foi tão triste, que lá na sala de aula era outra visão, outra cultura e quando me mandavam para ler um texto, um parágrafo, era uma coisa tão difícil. Ao passar do tempo criava amizade com colegas não-indígenas e ficavam falando para mim, eu prestava muita atenção, e foi indo, aprendi a ler e a escrever algumas frases."

Paulo César Pereira Xerente

"Para mim, a língua portuguesa não tinha vantagem, mas depois eu estudei a relação da escrita em língua portuguesa e quando o meu professor corrigia o meu texto e marcava tanto x, que era sinal de erro, e também me dava vontade de chorar e contava para meu pai ou para minha mãe. E a minha mãe me deu muito conselho e eu pensei também só em seguir para frente. Por isso que eu quando eu estava com pessoa não indígena eu falava de todo jeito, tentando explicar o que eu queria dizer."

Bismael Tapirapé

"Fui na escola de não índio na cidade de Itacajá, que é nosso vizinho, apara aprender a língua portuguesa. Quando eu ia a escola de não índio, atravessava o rio, subia no morro, descia morro, passava numa floresta andando a pé, de vez em quando eu comia, outros dias eu não comia. Tinha hora que eu brigava com não índio quando eu era criança. Aprendia com muita dificuldade. A língua portuguesa é muito difícil de pronunciar, escrever cada vez várias vezes. Comecei a estudar na escola do não índio em 1994 a 1997, quatro anos sofrendo. Não era fácil de estudar."

Edivaldo Paraty Krahô

"Assim como qualquer Akwẽ estudante, passei por um processo tão difícil, porque o português foi uma linguagem que tive pouco contato na minha fase de crescimento,

com isso, ao entrar na escola, tive muitas dificuldades de aprender, tanto a oralidade como a escrita. O meu primeiro contato com essa linguagem foi aos 13 anos e a palavra chave da minha superação é chamada "persistência e insistência".

Valci Sinã

"Quando eu era criança com idade de 10 anos, eu tive o contato em aprendizagem da língua portuguesa, sofri por não compreender a linguagem falada pelos professores não indígenas, a gente sofria muito por não compreender esta língua ensinada na escola. Elas falavam de um jeito e escreviam de outro jeito. Isso foi um momento marcante na minha vida e até hoje eu luto para conseguir superar para aprender um pouco dessa língua, o português. Este aprendizado me levou muito a refletir sobre como é perigoso a gente arriscar ou atrapalhar a aprendizagem da criança e principalmente quando se trata da criança indígena. É preciso compreender a aprendizagem da linguagem da criança. Se a minha professora tivesse me instruído a aprender melhor a primeira língua e depois a dela, o português, dava para superar e aprender pelo menos a língua falada do português e aí facilitava a escrever na mesma."

Sinval de Brito Xerente

"A minha primeira experiência com aquisição da segunda variedade da língua portuguesa foi na escola. Recordo-me que quando falava o professor na maioria das vezes me corrigia, então eu tinha dificuldade de elaborar frases para me comunicar com ele e com os demais da sala. Mas na medida em que fui aprendendo a ler e escrever, essa minha dificuldade foi sendo superada. Mas hoje eu sinto vergonha de me expressar dentro do contexto de sala de aula."

Silma Aparecida da Silva Costa

Quadro 13: A língua portuguesa na história de vida dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG

De muitas formas, as trajetórias de vida dos professores e professoras indígenas foram marcadas por inúmeros e diferentes processos de violências e rupturas, muitos deles perpassados pela educação escolar e pela língua portuguesa enquanto língua hegemônica. Tenha sido em escolas nas aldeias e, especialmente fora delas, como visto, muitas são as dimensões dos sofrimentos humanos originados na necessidade ou na imposição de uma língua, como violências, inclusive físicas, separações humanas e saídas do local de origem, choques culturais, opressão pelas práticas linguísticas e pelas

instituições, discriminações de toda ordem, tristeza, vergonha e constrangimentos diante das dificuldades em se comunicar numa outra língua.

Neste sentido, a meu ver, uma proposta de educação linguística sob a concepção intercultural não pode se abster do desvelamento desses processos, bem como o questionamento crítico das condições sócio-históricas que geraram as diversas formas de sofrimentos humanos, como condição prévia para relações interculturais mais honestas. Em outras palavras, reconhecer como os meios através dos quais a educação escolar e a língua portuguesa significaram meios de opressão torna-se condição inequívoca para se pensar alternativas educativas que se propõem interculturais na contemporaneidade, pois, em conformidade com a proposição de Bhabha (1998, p. 240), acredito que seja "com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento".

Outro aspecto relevante a se considerar no desenvolvimento da proposta de trabalho com a língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural refere-se à compreensão de que "[h]oje, confrontar-se com a sociedade dos não-índios, suas formas de funcionamento e, inclusive, seus mecanismos de dominação e controle é, em grande parte, confrontar-se com o mundo da escrita" (D'ANGELIS, 2007, p.8). Neste sentido, pode-se compreender como a apropriação da modalidade escrita da língua portuguesa pelos povos indígenas de maneira geral e, especialmente, pelos professores e professoras indígenas, se impõe como uma demanda fundamental para as propostas de formação superior.

Também quanto a este aspecto, faz-se importante destacar que a necessidade de domínio de formas escritas da língua portuguesa, principalmente daquelas usadas em contextos interculturais públicos, é um requisito importante para a ruptura do sentimento de autodesvalia (FREIRE, 2005, p. 56) no que concerne à auto-percepção dos professores e professoras indígenas como sujeitos bilíngues/bidialetais. Este sentimento é explicado por Romaine (1995, p. 16, tradução minha) nos seguintes termos:

> Diferentes culturas podem incorporar diferentes noções do que significa ser um membro competente de uma comunidade linguística particular. Falantes que utilizam uma forma

> não-padrão de uma língua podem não considerá-la como uma língua "real", particularmente quando são escolarizados em uma variedade padrão. Uma vez que o letramento pode desempenhar uma parte importante nas definições de proficiência, os indivíduos que conhecem uma língua, mas não conseguem lê-la ou escrevê-la, podem se considerar como não sabendo esta língua muito bem.[129]

Ao nível social, cabe ainda enfatizar que a introdução da escrita nas comunidades indígenas, tenha ela se dado por qualquer via, apresentou-se como uma nova dimensão da situação diglóssica, portanto conflituosa, que vivem estas comunidades, uma vez que as práticas escritas, especialmente em língua portuguesa via educação escolar, de muitas formas e por várias razões, também têm substituído domínios de uso antes exclusivamente orais e, em alguns casos, sobreposto aspectos da tradição eminentemente oral das comunidades indígenas. Algumas interpretações e a preocupação dos professores e professoras indígenas ilustram esta situação, como apresentado no Quadro 14 a seguir.

Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural quanto à situação diglóssica envolvendo as práticas escritas nas comunidades indígenas[130]

"Os anciões da aldeia reclamam que é importante os professores indígenas ensinarem na prática para valorizar e preservar sua cultura. Quando a escola entrou na comunidade, ensinou outro tipo de conhecimento, portanto quase ninguém pratica mais a sua cultura, quer mais o que está escrito no papel."

Uziel Lahiri Karajá

"Hoje a escrita se tornou importante para nós. Quem não sabe escrever tem dificuldade de se comunicar ou se defender."

Rosalina Sibakadi Marinho Xerente

"Mas nem tudo que é da cultura pode passar para a escrita, como choro de funeral, os conselhos que os anciãos fazem, crença ritual, que podem ser praticadas na

[129] No original: "Different cultures may embody different notions of what it means to be a competent member of a particular language community. Speakers who know a non-standard form of a language may not regard it as a 'real' language, particularly when they have been schooled in the standard variety. Since literacy may play an important part in definitions of proficiency, individuals who know a language but cannot read and write it, may say that they don´t know that language very well" (ROMAINE, 1995, p. 16).

[130] Relatos originados a partir de atividade escrita sobre os impactos da escrita nas comunidades indígenas brasileiras atualmente, realizada durante o *Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais*, pelos acadêmicos e acadêmicas da *Matriz Específica: Ciências da Linguagem*, em janeiro de 2011.

oralidade em certo momento. A escrita para o Xerente é muito importante, mas tem seus momentos de usar, quando faz reuniões, faz relatório, alguns pedidos que a comunidade faz para a Secretaria de Educação, faz ofício, quando vai no médico, quando recebe receita do remédio que vai tomar, para escrever tudo isso o Akuẽn precisa da língua portuguesa."

Ilda Nãmnã Xerente

"A escrita hoje é vista como aliada por muitas comunidades indígenas e aos poucos tem sido difundida dentro das aldeias, na escola, em reuniões, na igreja... Porém a escrita também tem imposto muitos desafios a serem superados, um deles é a supervalorização da escrita e a desvalorização da oralidade. Isto não é bom, pois os conhecimentos que fazem parte da oralidade em alguns casos têm sido menos valorizados. Mesmo que a escrita esteja contextualizada, ela sempre terá o seu valor de empoderamento. Embora às vezes não admitimos esta realidade, como na comunidade Tapuia mesmo, muitas pessoas evitam usar palavras que fazem parte da oralidade para não ser tachado como ignorante. E isto cada dia mais surte efeitos negativos nos costumes da comunidade. Mas não podemos esquecer que o objetivo é a formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas. Portanto, para as comunidades indígenas, esse objetivo não deve ser individual e sim coletivo, e assim fazer com que a escrita traga bons resultados e não maus."

Silma Aparecida da Silva

"Hoje a escrita se tornou importante na nossa vida, quem não sabe escrever tem dificuldade em se comunicar ou se defender. É com a escrita que fazemos documentos, relatórios e projetos. Portanto a escrita já faz parte da cultura indígena. Isto é o ponto positivo da escrita para as comunidades indígenas. Porém a desvantagem da escrita é a destruição da cultura de várias comunidades indígenas. Através da escrita, os povos indígenas não sabem mais praticar o trabalho do dia a dia, não sabem mais fazer flecha, roça e outros, porque a escrita pode matar a cultura dos povos sem perceber."

Orokomỹ Tapirapé

"[...] A escrita causa dificuldade ou muda a estrutura da fala. Por exemplo, a língua tapirapé tradicionalmente é falada livremente (posição livre), mas só que em certo período, a escrita tentou transformar em posição única, talvez comparando com a estrutura da língua portuguesa. E quando os professores tapirapé perceberam que isso estava muito fora da realidade da fala, pensaram e tomaram a decisão de reorganizar tudo novamente. Além disso, a escrita dentro da aldeia toma o lugar das práticas e experiências culturais. Assim eu vejo o impacto da escrita dentro da minha comunidade, ou melhor, com o meu povo."

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé

"De qualquer maneira, a escrita entrou substituindo a forma de ensinamento dos povos indígenas, porque a escrita tem seu papel muito importante atualmente para a defesa. Porém, não podemos utilizar diariamente a escrita. porque existe certo momento para utilizarmos a escrita, temos que pensar também no bem da nossa cultura, fortalecer e praticar o conhecimento tradicional dos mais velhos para que não seja esquecido. Somente assim levaríamos a medicar o problema e a doença da

nossa cultura que está encontrando devido a influência da cultura não-indígena, incentivando a nossa comunidade a usar menos a língua escrita não-indígena na escola. Assim talvez levaríamos a recuperar esse problema. Isso eu coloco na minha reflexão em relação à desvantagem da escrita."

Xawapa'i Tapirapé

"De certa forma, a oralidade e a escrita são partes essenciais em uma sociedade, mas de certa forma gera um grau de superioridade nas classes sociais, aquele que tem mais estudo, uma oralidade dentro dos padrões formais, em qualquer povo gera uma grau de inferioridade para as classes minoritárias. Hoje a sociedade envolvente é assim que tem mais domínio da escrita ou mais qualificado exerce uma melhor posição. [...[Pois a escrita em certa comunidades indígenas já está bem definida, quem tem estudo tem emprego e com isso gera uma violência interna dentro das comunidades indígenas, não uma violência física, mas verbalmente. Isto tem causado sérios problemas internos dentro das comunidades indígenas."

Maria Aparecida Ferraz de Lima

Quadro 14: Percepção dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural quanto a situação diglóssica envolvendo as práticas escritas nas comunidades indígenas

Considerando-se que as concepções de bilinguismo adotada neste trabalho pressupõem que os/as indivíduos sejam capazes de, no que concerne às práticas comunicativas, negociarem o meio social, político e econômico em que vivem, mantendo sua capacidade de agência nos espaços híbridos originados na interculturalidade, a abordagem de práticas escritas em língua portuguesa se torna um dos elementos mais importantes na concepção da proposta de trabalho com o *Português Intercultural.* Além disto, como será apresentado posteriormente, o domínio de práticas comunicativas nesta modalidade se apresenta como uma importante demanda dos professores e professoras indígenas.

Também quanto a este aspecto, busquei conhecer as percepções gerais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, especialmente no que se refere às suas dificuldades, para uma melhor compreensão de suas relações com as práticas escritas em língua portuguesa, como sintetizadas no Quadro 15 adiante.

Percepções dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às práticas comunicativas escritas em língua portuguesa[131]

"Apesar de que sou índio, eu me expresso bem em português escrito".

Manaijé Karajá

"Nós vivemos no meio da sociedade branca. Por isso precisamos aprender mesmo a escrever [em língua portuguesa]"

"Às vezes escrevo várias palavras erradas. Para isso que eu estou estudando para concertar os meus erros, principalmente no português. Por isso que tenho muita dificuldade de escrever."

"Quando a gente escreve é muito diferentes do que está falando. Porque a gente fala de um tipo e escreve de outro. Isso que é minha dificuldade em relação ao português. E também os pontos e mesmo a vírgula."

Mauro Kurumaré Karajá

"Não [me expresso bem em português escrito]. Penso que foi pelo fato de ter uma idade muito avançada para começar uma 1ª série. Tive que aprender a ler primeiro em casa para submeter-me em um teste de leitura e tentar passar e só depois ir para uma sala especial integrada. E aí estou uma pessoa que não foi alfabetizada adequadamente e surge o problema da escrita."

Jucelino Achurê Dias Karajá

"Tenho dificuldade em expressar a escrita em português, devida à formalidade e as colocações das pontuações."

Paulo Kumare Karajá

"Eu acho é mais difícil [a língua portuguesa] é na escrita, porque tem palavras que tem um som, mas na escrita se escreve com outra letra. isso é que me deixa confusa, a gente se confunde na escrita quando uma palavra é com (s) ou com (z)."

Ana Cristina Kawinan dos Santos

"Expresso-me com dúvidas no português escrito. No cotidiano, falo sem medo de errar. Mas quando escrevo, preciso de dicionário para tirar as minhas dúvidas."

Sinvaldo Oliveira Wahuka

"Sabemos que existe o português formal e o não-formal. O não-formal é usado normalmente por pessoas incultas que nunca frequentaram escolas e por isso não têm tamanho conhecimento da língua escrita. Mas não basta a pessoa somente falar o português se não obedecer os padrões da normas cultas que o próprio português exige através da NGB. E por isso eu vejo que falar é tão importante quanto escrever. Principalmente quando se trata de termos oficiais. Por isso que eu me interessei em

[131] Relatos originados a partir das seguintes atividades: Questionário sociolinguístico, *Português Intercultural II*, janeiro de 2008; Questionário sociolinguístico, *Português Intercultural I*, julho de 2009; Questionário sociolinguístico, *Português Intercultural I*, julho de 2010.

escrever em português."

"Não tenho coragem para dizer que sim [me expresso bem em português escrito], com toda a firmeza, porque é como já disse, ainda tenho muito que aprender. Mas acho que consigo dominar uns 60% do português escrito."

Indionor Guarani

"Aprendi a escrever em português é para fazer uma carta para meus amigos que não são indígenas ou para elaborar algum documento, solicitando para grandes autoridades máximas."

"Eu não me expresso muito bem [em português escrito], mas coloco as palavras que eu entendo, este eu uso para solicitação de algum documento pedindo os objetos."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

"[Aprendi a escrever em português] Para estudar e ter uma vida social melhor. E para fazer documentação com palavra padrão. Também serve como meio de comunicação em relação ao não-indígena."

"Não [me expresso bem em português escrito], pelo simples fato de ser dominante de uma outra língua, por isso não me expresso bem, porém estou buscando melhoramento da escrita da língua portuguesa."

Wasari Karajá

"Aprendi para eu elaborar um documento para a autoridade a pedido da comunidade por algum objeto, por isso tem a importância de escrever em língua portuguesa."

"Agora eu estou escrevendo bem, fazendo uma avaliação, relatório e também estou lendo bem um texto. Só que eu explico pouco, porque aparece a palavra desconhecida, por isso estou encontrando a dificuldade para explicar."

Rivael Idjamoa Karajá

"[Aprendi a escrever em português] para escrever corretamente. Para contribuir para minha comunidade, como elaborar projeto, fazer o ofício e outras correspondências."

"Eu não me sinto bem [com a escrita em língua portuguesa], porque tenho muito que aprender. Portanto, o português escrito não é o nosso escrito. É por isso que temos muito a dificuldade, mas daqui para a frente, com certeza, nós vamos melhorar com o esforço de cada um de nós."

Txiarawa Karajá

"Bom, eu tenho grande dificuldade na colocação de gramática na minha redação e a pronúncia das palavras. Essas são as maiores dificuldades que eu tenho na minha vida."

Tewaxixa Karajá

"O português era a matéria mais essencial do currículo, por isso tinha que aprender escrever corretamente. Me esforcei bastante para conseguir o melhor resultado do ano."

"Ainda não [me expresso bem em português escrito], tenho dificuldade de me expressar bem. por isso estou adquirindo muito os processos de ensino de português, quanto a sua estrutura de aprender português."

Ademir Kurisiri Javaé

"[Aprendi a escrever em português] Também por necessidade. É importantíssimo escrever em português."

"[Me expresso em português escrito] Mais ou menos, ainda tenho muita dificuldade, porque a língua portuguesa é muito difícil para falar e escrever."

Albertino Wajurema Karajá

"[Aprendi a escrita em língua portuguesa] Para eu escrever para qualquer autoridade."

"Não [me expresso bem em português escrito], porque as palavras do português são muito difíceis. Ao escrever qualquer [texto], a carta, o ofício, todos eles têm o começo, principalmente, todos diferentes, para mim é difícil."

Ismael Kuhanama Karajá

"[Aprendi a escrita em português] Porque faz parte da vida e todos acabem aprendendo sem querer, para ter contato com os não índios."

"[Me expresso em português escrito] Mais ou menos. Explicando: porque a palavra português é muito difícil de se falar, ainda mais que somos índios, ainda temos dificuldades, e muito..."

Melícia W. de Mello

"Porque é muito importante para cada um de nós para estudar saber escrever a língua portuguesa. Por que? Escrever algum documento para autoridade, importante para escrever ofício. Por isso a importância para a comunidade indígena, etc."

Weura Karajá

"[A escrita em língua portuguesa é importante] Por exemplo, quando em situação de solicitação para algum chefe ou autoridade, ou para a direção da escola. Esses chefes exigem um documento escrito."

"Sim [tenho dificuldade no uso da língua portuguesa escrita, em relação à] concordância verbal, os artigos, pronomes possessivos. Não sei [as possíveis causas dessas dificuldades], mas sempre quando estou escrevendo um texto, sempre tem essas dificuldades, de colocar os artigos, sempre nessa colocação de palavra."

Haritxana Karajá

"[Me expresso no português escrito] Mais ou menos, porque algumas palavras eu entendo, outras palavras não, muitas palavras que têm para escrever são difíceis."

Weura Karajá

"Eu aprendi [a escrita em língua portuguesa] para escrever uma carta, bilhete, oficializar um documento [...]."

“Eu não me expresso bem em português escrito, acho muito difícil, assim mesmo continuo escrevendo para aprender direito a organizar a escrita.”

Uziel Lahiri Karajá

“Eu aprendi [a escrita em língua portuguesa] para escrever bem e passar para o meu povo.”

“Eu não domino bem [o português escrito], mas vou entender melhor, por isso que estou aqui na faculdade.”

Maurehi Karajá

“[Aprendi a escrita em português] Porque para minha família a maioria não sabe escrever em língua portuguesa. Por isso que aprendi na sala de aula, para defender nossa comunidade, aprender também a escrever a carta, comunicando com algum amigo ou amiga branca.”
“[Me expresso em português escrito] Um pouco, porque para mim algumas palavras para falar eu tenho dificuldade muito. Tem muitas palavras complicadas, por isso eu não me expresso bem em português.”

Valdeci Maweheru Karajá

“[A escrita em português é necessária] Para alguns documentos para autoridade.”

Guido Hiwe Karajá

“Tenho a maior dificuldade de escrever a língua portuguesa e as palavras. Às vezes algumas palavras não têm significado e não entendo direito. Também pela parte da gramática que eu não aprendi tudo, principalmente os verbos e interpretação de texto. Os sons iguais com r, com l, j, s, z, ss, com essas letras que eu tenho dificuldade de escrever.”

Arlindo Wdêkruwê Xerente

“[Tenho dificuldade na escrita em português] Um pouco. São por exemplo no enriquecimento do meu vocabulário, pois acho que a minha escrita é boa, mas que faltam palavras novas que posso inserir nas minhas escritas. Pois quando escrevo, tenho dificuldade de usar muitas palavras, às vezes as mesmas palavras têm chances de serem escritas, mas alguns professores falam que isso empobrece a ideia de um texto. Na minha concepção, por eu ser bilíngue, às vezes uma palavra totalmente diferente das que eu conheço leva muito tempo para que eu possa entender, saber e utilizar. Pois em momentos necessários de usá-la esqueço. Mas isso não é um problema difícil de ser resolvido, pois sinto que já aprendi muito, mas ainda é suficiente aprender muito mais.”

Rogério Sronẽ Xerente

“Sim [tenho dificuldades na escrita em português]. Com a expressão da pontuação, as regras gramaticais da língua portuguesa. na minha sugestão, é claro que a língua não é nossa, por isso que eu sinto a dificuldade na produção de texto corretamente.”

Marco Kalari Javaé

“Eu tenho dificuldade na escrita em algumas palavras, por causa da concordância

das palavras."

Maria Célia Dias Apinajé

"Não sinto que tenho muita dificuldade, mas eu sei que é quase impossível que alguém possa escrever o português corretamente. Agora com a nova regra se tornou um pouco mais difícil, mas com prática se consegue."

Edvan Guarany

"Tenho muitas dificuldades [na escrita em língua portuguesa, porque é uma segunda língua."

Iykana Karajá.

"Sim [tenho dificuldade na escrita em português] na elaboração de projetos, relatórios etc., nas pontuações, as vírgulas, as concordâncias de verbo e do gênero."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"Tenho muita dificuldade na escrita dos sons s, z, c, lh, x, g, j. São esses os problemas. Todos com exceção, porque o português é muito complicado correto e têm regras até demais. O português é complicado."

Cândido Borges Ferraz de Lima Tapuia

"[Tenho dificuldade] De escrever a linguagem padrão, porque eu só sei mais o português popular."

Rosângela R. de O. Castro Javaé

"Não, não tenho dificuldade em escrever português, pois fui alfabetizada somente no português."

Izamar de Oliveira Javaé

"[Tenho dificuldade na escrita em português] Na hora de fazer alguns relatórios, texto etc., parágrafo, pontuação, vírgula e outros, porque a língua portuguesa não é minha língua."

Jurandir Mabulewe Karajá

"Tenho [dificuldade com a escrita em língua portuguesa] são os sons de algumas letras. por exemplo: "c" com "s", "ch" com "x"."

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé

"Eu tenho algumas dificuldades com palavras desconhecidas. Mas até agora posso trabalhar bem na minha aldeia."

João Batista Wazakru Xerente

"[Minha dificuldade na escrita em português é] na hora de redação e ofício."

Ricardo Tenaxi Javaé

"Eu encontro mais dificuldade em escrever a concordância verbal, porque eu sempre confundo a palavra que não concorda com outra. Então espero aqui melhorar a minha escrita."

Deuzirene Eirowytygi Tapirapé

“Minhas dificuldades são naquelas palavras que têm xs, cs, e tem mais, porque o som desses dígrafos parece o mesmo som, como ss, ç, p mudo. Então eu acho muito difícil. Por isso eu estou aqui estudando para melhorar a minha língua no português, conhecer mais as palavras diferentes.”

Samuel Saburua Javaé

“Tenho muita dificuldade de usar as pontuações na hora certa.”

Aparecida P. S. Xerente

“[Tenho dificuldades na escrita em língua portuguesa] Nas conjugações verbais, pontuação etc. Pouco hábito de leitura e escrita, pois na nossa cultura é mais comum a oralidade.”

Silvia Gomes da Silva Xerente

“Eu tenho muita dificuldade, porque uma palavra tem três significados ou mais. Até porque a língua portuguesa é a segunda língua, então, para interpretar um texto, um conceito, é muito complicado, principalmente no texto científico, pelo antropólogo, pelo biólogo, são mais complicados ainda, sobre isso que eu tenho mais dificuldade.”

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

“[Tenho dificuldades] em muitas palavras, principalmente numa organização do texto, mas o importante é que alguém me entenda, porque é a minha segunda língua.”

Vanda da Mata de Brito Xerente

“Tenho muita dificuldade na escrita formal.”

Silvia Cristina Puxcwyj Krikati

“Às vezes tenho muita dificuldade do uso da língua escrita quanto oralmente, porque acho que é uma segunda língua. Então, por isso tenho essa dificuldade, mas em outro sentido existem várias palavras novas e vocabulários e sinônimos e palavras científicas, e então é isso.”

Miracema Ropcwyj Krikati

“A dificuldade da língua portuguesa é para elaborar o projeto, redação, documentos.”

João Smirêzanẽ Xerente

“A minha dificuldade no uso da língua portuguesa escrita são as palavras novas, palavras científicas, porque não é a nossa língua, por isso eu tenho dificuldade de usar no texto.”

Orokomy’i Tapirapé

“Tenho dificuldade nas pontuações da escrita, conjugação de verbo, artigo, gramática e ortografia.”

Edivaldo Paraty Krahô

“[Tenho dificuldade] Principalmente na escrita, redação e pontuação e troca de letras como ç, s, z, ch, x e outras, por falta de leitura e entendimento de palavras difíceis.”

Jair Krikati

"[Minha maior dificuldade em relação à escrita em língua portuguesa é] Saber organizar ou planejar, quando fazer um trabalho."

Antônio Samuru Xerente

"Sim [tenho dificuldades na escrita em língua portuguesa], em pontuação, vírgulas e fazer ou começar um texto, alguma palavra escrita com palavra científica. Porque a língua portuguesa é a segunda língua que escrevo e falo, por isso."

Werehatxiari W. Javaé

"[Tenho dificuldade em] formalizar a escrita, escrever um texto ou um documento, colocar os pontos e vírgulas corretamente."

Paulo César Pereira Xerente

"[Tenho dificuldades] Porque na fala é diferente da escrita e eu não entendo bem o significado, por isso é diferente e difícil de escrever."

Helena Krukwanê Xerente

"Sim [tenho dificuldade na escrita em língua portuguesa], quando é uma palavra científica, pontuações e ortografia, porque eu nunca fui ensinado da maneira correta, apesar disso escrevo mais na língua indígena é por isso que eu não aprendi."

José Pedro Guajajara

"[Tenho dificuldade na escrita em língua portuguesa] No vocabulário, na sintaxe, na oralidade, quando estou falando, porque acho que não estou preparada e por falta de interesse."

Laura Stukrẽpre Xerente

"Primeiro tenho muita dificuldade de escrever, tenho medo de errar, tanto na oralidade e na escrita."

Axiawã Karajá

"Sim, a gente sente muita dificuldade na língua portuguesa escrita. Porque é a segunda língua. Quando escrevemos a gente esquece de muitas coisas, assim como: concordância, ponto final, vírgula, dois pontos, parágrafos etc."

Joel Marcos Cuxỳ Krahô

"[...] Como a língua indígena é uma segunda língua, tem várias palavras que tem dificuldade na escrita."

Gilberto Pereira Apinajé

"Eu tenho muita dificuldade em português em pontuação, organizar um texto, melhorar caligrafia, aprofundar na gramática."

Cíntia Maria Santana Guajajara

Quadro 15: Percepções dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG quanto às práticas comunicativas escritas em língua portuguesa

Além da óbvia necessidade de domínio de práticas escritas em língua portuguesa, especialmente para a comunicação com a sociedade não-indígena, os relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, embora bastante sintéticos, evidenciam alguns pontos que devem ser considerados na elaboração do trabalho com o *Português Intercultural*.

Especialmente quanto a este aspecto, torna-se saliente a preocupação por parte dos professores e professoras indígenas quanto à apropriação de usos da escrita em língua portuguesa necessárias em contextos de maior formalidade, que impõem normalmente o uso de práticas de maior prestígio social características da modalidade escrita. Complementarmente, percebe-se a demanda pela competência comunicativa em gêneros textuais escritos necessários, especialmente, em arenas de comunicação intercultural.

Quanto às dificuldades destacadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, observa-se que, no geral, dizem respeito às disjunções entre as práticas orais normalmente utilizadas por eles e elas, geralmente através de repertórios não prestigiados pela sociedade não-indígena, e a modalidade escrita que, quase sempre, a depender do contexto, requer o uso das por eles/elas chamadas "*palavras científicas*", além da adequação quanto às especificidades dos gêneros e tipos textuais que mais necessitam em seu cotidiano como professores e professoras bilíngues ou como representantes de suas comunidades. Não se pode desconsiderar ainda que as referências às palavras e textos "científicos" nos relatos dos acadêmicos e acadêmicas indiciam demandas, se nãoi originadas, fortalecidas pelo contexto acadêmico no qual têm interagido ultimamente.

De qualquer forma, uma característica latente observada nas diferentes interações com os professores e professoras indígenas, bem como em suas diversas participações neste trabalho através de suas vozes, é sua preocupação com os interesses comunitários, ou mais precisamente com o "*defender minha comunidade*", tanto no que diz respeito à educação escolar de maneira geral, como em relação específica a aprendizagem e ao uso da língua portuguesa em práticas mais formais, principalmente na modalidade escrita. Esta localização da educação escolar e das práticas comunicativas em língua portuguesa num projeto societário mais amplo fornece importantes bases para o trabalho com o *Português Intercultural*, pois como será

apresentado a seguir, é precisamente este o *lócus* de origem de suas principais demandas e expectativas.

Neste contexto mais amplo, faz-se importante conhecer e considerar as **expectativas** mais pontuais dos professores e professoras indígenas no que diz respeito às aulas de *Português Intercultural*. Da mesma forma, torna-se imprescindível a identificação dos principais **domínios** e das principais **práticas comunicativas** em língua portuguesa que se tornam necessários aos acadêmicos e acadêmicas indígenas na contemporaneidade de suas interlocuções iterculturais, o que, por sua vez, pode fornecer bases mais sólidas e mais claras para definirem-se quais **aspectos e dimensões de seus repertórios linguísticos** esses professores e professoras querem ou, segundo eles e elas, precisam desenvolver e/ou ampliar.

Coerentemente com a postura assumida neste trabalho, são os próprios acadêmicos e acadêmicas os/as sujeitos mais autorizados a definirem esses aspectos, considerados centrais para a elaboração e a implementação do currículo para os cursos de *Português Intercultural*. Esta postura de localizar suas vozes no centro das reflexões em torno da construção do currículo especificamente encontra embasamento nas propostas de Giroux (1997; 1999), dentre outras já mencionadas, pois, conforme analisa Silva (2011, p. 55),

> o conceito de "voz", que Giroux desenvolveria na fase intermediária de sua obra, aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados. Através do conceito de "voz", Giroux concede um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida.

No caso dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, como já afirmado neste trabalho, suas "vozes", e suas experiências como sujeitos culturalmente situados, foram sistematicamente suprimidos, não só no que se refere à educação escolar, mas a todas as dimensões de suas vidas, por ideologias e estratégias que sistematicamente, ao longo da história, lhes impuseram a condição de subalternizados e, portanto, sem direito à voz.

Desta forma, as proposições de Giroux assumem importância neste trabalho, pois ressaltam a necessidade de a experiência dos/as estudantes serem consideradas, pois são essas experiências que potencializam e situam suas vozes. Conforme o autor,

> [a] noção de experiência deve ser situada dentro de uma teoria de aprendizagem, dentro de uma pedagogia. Não se pode negar que os alunos têm experiências e não se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizagem [...]. Os alunos têm lembranças, famílias, religiões, sentimentos, linguagens e culturas que lhes proporcionam uma voz distinta. Podemos engajar criticamente essa experiência e ir além dela. Mas não podemos negá-la. [...] A experiência do aluno tem de ser primiero compreendida e reconhecida como a acumulação de memórias e histórias coletivas que lhes proporcionam uma sensação de familiaridade, identidade e conhecimento prático. Essa experiência tem de ser ao mesmo tempo afirmada e criticamente interrogada. (GIROUX, 1999, p. 28; 123-124).

Quanto à importância das vozes dos/as estudantes, a partir de suas experiências individuais e coletivas, Giroux propõe que

> [a] voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e história sedimentada; é a necessidade de construirmos e afirmarmo-nos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir a vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente (GIROUX, 1997, p. 201-202).

Neste sentido, faz-se importante esclarecer, a consideração das experiências e das vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas na proposta de trabalho com o *Português Intercultural* não se trata de forma alguma de uma atitude benevolente, mas, ao contrário, a considero uma condição básica, um requisito fundamental, para um trabalho que se desenvolve a partir da concepção de interculturalidade aqui adotada (cf. capítulo 2 deste).

No que se refere à elaboração de um currículo específico para a educação linguística, as experiências e vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, bem como,

a partir delas, os domínios e práticas comunicativas em língua portuguesa por eles e elas considerados relevantes, fornecem as bases para a "*análise das necessidades*" (RICHARDS, 2001) mais específicas desses professores e professoras, no que diz respeito aos aspectos da comunicação em língua portuguesa a serem abordados e implementados.

Conforme Richards (2001, p. 54), as *necessidades*, neste contexto, não são concebidas a partir de uma perspectiva deficitária, mas como as vontades, os desejos, as demandas, expectativas e motivações dos/as estudantes, enquanto interagentes ativos, que os fazem querer estudar práticas de uma determinada língua. Para o autor, dentre as vantagens de se considerar e analisar as necessidades dos/as estudantes, o que aqui se dá através de suas vozes, destacam-se a possibilidade de se desvelarem as práticas e usos que os/as estudantes necessitam para desempenhar um papel particular nos contextos relevantes, além de identificar possíveis mudanças de direção para o ensino que as pessoas de um determinado grupo sentem como importantes (op. cit., p. 52).

Além disso, Linse (1993 apud RICHARDS, op. cit., p. 53, tradução minha) enfatiza que, em muitos casos, essas *necessidades* tratam-se de direitos dos/as estudantes. Nas palavras do autor,

> [é] a responsabilidade da escola de considerar as características culturais, políticas e pessoais dos/as estudantes enquanto o currículo é desenvolvido para planejar as atividades e os objetivos que o tornam realístico e significativo. [...] É responsabilidade da escola prover igual acesso às oportunidades escolares e validar as experiências de todos/as os/as estudantes, independentemente de seus *backgrounds* políticos e/ou culturais. [132]

Nesta direção, as informações dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG apresentadas no Quadro 16 a seguir, complementarmente às já apresentadas neste capítulo, fornecem as bases para a identificação dos principais domínios de uso da

[132] No original: "It is the school's responsability to take into account the cultural, political, and personal characteristics of students as the curriculum is developed in order to plan activities and objectives that are realistic and purposeful. […] It is the school's responsibility to provide equal access to school opportunities and to validate the experiences of all students, regardless of their political and/or cultural backgrounds" (LINSE, 1993 apud RICHARDS, 2001, p. 53).

língua portuguesa, bem como de seus principais usos, o que possibilitará o levantamento de diretrizes mais amplas para a abordagem das práticas comunicativas demandadas por eles e elas quanto ao estudo dessa língua no âmbito das aulas de *Português Intercultural*. São essas informações que compõem a base para a proposta curricular para as aulas de *Português Intercultural*, como pretendo apresentar no capítulo seguinte.

As informações apresentadas neste quadro foram geradas a partir de diferentes atividades por mim conduzidas, mas que se referem basicamente às respostas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas a duas questões básicas concernentes a **quais são suas expectativas em relação às aulas de *Português Intercultural*** e **qual a importância da língua portuguesa para eles e elas e para suas comunidades** nas diferentes situações de interação comunicativa na atualidade. Quando não explicitadas, as informações que considero importantes em suas contribuições foram elucidadas a partir de interpretações minhas, assim como a organização em forma de diretrizes de práticas comunicativas que encabeçam as seções do quadro abaixo são de minha responsabilidade interpretativa.

Quanto a esta organização, o critério utilizado para a ordem de sua apresentação seguiu simplesmente a ordem de leitura dos textos produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, não se pautando, pois, em nenhuma forma de avaliação de prioridade ou de maior ou menor importância de minha parte (muito embora acredite que a configuração como apresentada forneça já importantes evidências do que eles e elas desejam e esperam).

Além disso, cabe destacar que, apesar de a postura deste trabalho, assim como de minha atuação docente na Licenciatura Intercultural, busque se pautar nas vozes dos professores e professoras indígenas enquanto sujeitos históricos e situados, o que presumiria a consideração de suas vozes tomadas individualmente, aqui elas serão abordadas de forma coletiva, agrupadas em função dos interesses e expectativas que se aproximam em relação ao estudo da língua portuguesa.

Esta tomada de decisão reflete a própria natureza dos objetivos aqui propostos que são o de buscar embasamento para a elaboração curricular e do material didático que, por sua vez, são dimensões de um trabalho direcionado à coletividade e que, pelas próprias limitações estruturais do curso de Licenciatura Intercultural e, mais

especificamente, dos cursos de *Português Intercultural*, requer a busca por pontos de convergência, ou seja, de pontos de interesses comuns que fundamentem este trabalho. A meu ver, esta alternativa não silencia os professores e professoras indígenas no que possa se referir às percepções e expectativas praticulares, pois como pode ser visto a seguir, busquei considerar todas as informações possíveis de cada um e cada uma delas, o que se reflete na extensão do quadro seguinte.

<table>
<tr><th colspan="2">Importância das práticas comunicativas em língua portuguesa para os acadêmicos e as acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG e suas expectativas quanto ao seu estudo nas aulas de Português Intercultural[133]</th></tr>
<tr><th>DIRETRIZES MAIS AMPLAS</th><th>DIRETRIZES MAIS ESPECÍFICAS</th></tr>
<tr><td>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para defesa e auto-gestão de interesses das comunidades indígenas</td><td>Para conhecer e reivindicar direitos; Para defender a si e a comunidade; Para falar com autoridades; Para defesa do território; Para melhor conhecimento das leis; Para defender e preservar a cultura e as tradições; Para auto-gestão de projetos, investimentos e negociações financeiras</td></tr>
<tr><td colspan="2">“Os povos indígenas, por exemplo, 70% mais ou menos não conseguem dominar a língua portuguesa, nem mesmo na parte oral. E fatores como esses é que muitas das vezes prejudicam as comunidades indígenas. Porque se os indígenas nem sequer entendem o português, como é que eles irão reivindicar alguns direitos que têm?”
Indionor Guarani

“Falar bem a língua portuguesa. O meu maior interesse é defender o direito do meu povo.”</td></tr>
</table>

[133] Relatos obtidos através das seguintes atividades: Produção de texto sobre a importância da Língua Portuguesa para as comunidades indígenas brasileiras, no estudo complementar *Português Intercultural I*, em julho de 2007, pelos acadêmicos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá e Guarani; Respostas ao questionário sociolinguístico, aplicado durante o estudo complementar *Português Intercultural II*, para os acadêmicos e acadêmicas Karajá, Javaé, Karajá Xambioá e Guarani, em janeiro de 2008; Produção de texto sobre a importância da Língua Portuguesa para as comunidades indígenas brasileiras, no estudo complementar *Português Intercultural I*, em julho de 2009, pelos acadêmicos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá,Guarani, Krahô, Tapuia, Tapirapé, Xerente, Gavião e Apinajé; Respostas ao questionário sociolinguístico, no estudo complementar *Português Intercultural I*, julho de 2009; Respostas ao questionário sobre a importância da língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, suas expectativas em relação às aulas de *Português Intercultural* e sobre a relação entre essas aulas e suas práticas como professores, aplicados em janeiro de 2010 e respondido pelos acadêmicos e acadêmicas das turmas de 2007, 2008 e 2009; Produção textual sobre a importância da língua portuguesa para as sociedades indígenas contemporâneas, no estudo complementar *Português Intercultural I*, em julho de 2010; Respostas ao questionário sociolinguístico, aplicado aos acadêmicos e acadêmicas das etnias Karajá, Javaé, Krahô, Tapirapé, Gavião, Apinajé, Xerente, Krikati e Guajajara, no estudo complementar *Português Intercultural I*, em julho de 2010.

Joana Sdupudi Xerente

"O meu maior sonho é de aprender a língua portuguesa para enfrentar os não-indígenas na reunião."

Clebi Kaxiwera Karajá

"O meu sonho é eu aprender bem o português para defender o meu povo, não só meu povo, qualquer lugar do Brasil posso defender."

João Batista Wazakru Xerente

"Eu considero a língua portuguesa importante, para defender a comunidade na terra indígena e negociação."

Edi Matalori Karajá

"Isso para defender os nossos direitos, por isso [a língua portuguesa] é importante, mas não só isso."

Ismael Kuhanama Karajá

"Todos nós que estamos aqui na UFG temos um único objetivo, queremos aprender a escrever bem, interpretar bem o texto, fazer documento como ofícios, carta, memorando praticá-los todos os dias. Passamos pelo treinamento, mas percebemos que tempo é muito curto, devido os dias. No entanto particularmente prefiro estudar no português Intercultural que seja de acordo com as nossas necessidade que temos na Aldeia para ajudar nossas comunidades."

Davi Wamimen Chavito Apinajé

"Somente através de estudo é que conseguimos reconhecer os nossos direitos, por isso é que a escrita em português é importante."

Leandro Lariwana Karajá

"[...] também [que a língua portuguesa] possa servir para que possamos lutar pelos nossos direitos".

Ana Cristina Kawinan dos Santos

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

Luiz Pereira Kurikalá

"A língua portuguesa tem sido muito importante para os indígenas atualmente, [...] E também para ir em busca dos nossos direitos que é através da escrita, como escrever um documento por exemplo".

Roseana Nascimento Gavião

"[...] só através da língua portuguesa é que resolvemos algumas coisas e também procuramos nosso direito com as autoridades. Só através da língua portuguesa. Por isso, que é bom a língua do não-índio".

Ixyjuwedu Karajá

"Precisamos da língua portuguesa para defender os nossos direitos que nós temos de territorialidade, formar nossos alunos para serem excelentes cidadãos e lideranças indígenas".

Marco Kalari Javaé

"No meu ponto de vista, a língua portuguesa tem uma enorme importância para as comunidades indígenas, pois através dela algumas comunidades podem lutar pelos seus direitos junto às autoridades competentes".

Izamar de O. Karajá

"Atualmente a Língua Portuguesa traz alguma aspecto positivo e negativo. No positivo o que ela traz são solução de planejar projeto, o mapeamento dos direitos, como defender as suas origem e os costumes e tradição."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"A língua portuguesa traz alguns benefícios para os povos indígenas de saber seus direitos, por isso é importante saber na constituição Brasileira pelos seus direito e deveres."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"A língua portuguesa está sendo importante nas escolas indígenas e comunidades indígenas, porque através dela conhecemos os nossos direitos que estão escritos na Constituição do nosso país e é importante na comunicação com outros povos indígenas e os não-índios, pois torna melhor o entendimento entre povos em geral, auxilia na forma de organizações, na preservação dos costumes e de outras coisas, respeitando as culturas de diferentes povos e comparando com a nossa cultura e valorizando mais".

Célio Guará Gavião

"Meu interesse maior é fazer palestras em qualquer lugar e fazer discussão com os líderes e defender as comunidades de acordo com a lei dos povos indígenas."

Arlindo Wdêkruwê Xerente

"O meu maior interesse pela língua portuguesa é aperfeiçoar amplamente o meu vocabulário para diálogos nos quais possa melhor convencer as pessoas para adquirir o bem para mim e para a comunidade indígena e não-indígena. Mas pode ter outros interesses também, como identificar o que as pessoas falam verbalmente ou através de livros, jornais, revistas, entre outros."

Rogério Sronẽ Xerente

"Meu maior interesse de aprender a língua portuguesa é para facilitar a se comunicar com o não-índio, elaborar projeto para a comunidade e demais documentos necessários para o meu povo que precisa."

Marco Kalari Javaé

"Meu maior interesse no momento é aprender mais a língua portuguesa e me esforçar em aprender seus significados, para poder entender melhor não só na fala, na escrita, mas também saber como lutar através dela"

Maria Célia Dias Apinajé

"[...] nós que somos jovens estamos hoje estudando, nos preparando, nos formando nas nossas escolas, para defender os direitos ou representar as comunidades indígenas, falando por eles mesmos."

Maria dos Reis Apinagé

"A língua portuguesa é muito importante para os povos indígenas, para defender o seu território e seus interesses na Seduc, Funasa, etc."

Edi Matalori Karajá

"Através do estudo, os indígenas estão conquistando maior avanço, porque na época dos antepassados os indígenas do Brasil não tinham escolaridade superior. Hoje, nestes países contemporâneos, os indígenas estão se manifestando assessorando, coordenando e abrindo a voz nas Assembléia. Por isso, nós da comunidade da aldeia estamos incentivando as nossas crianças a estudarem para aprender a segunda língua, para defender os seus direitos, fazer os projetos e outros assuntos importantes."

Jurandir Mabulewe Karajá

"Hoje, as comunidades indígenas querem aprender e escrever a língua portuguesa através da escola do não-índio. Atualmente, algumas pessoas indígenas estão aprendendo falar e escrever a língua portuguesa. Hoje em dia os povos indígenas estão defendendo os seus direitos sobre a terra, educação, saúde e outros, só com a língua portuguesa. Hoje a escola não-indígena está na área indígena para ensinar a língua portuguesa, porque a língua portuguesa é mais falada por pessoas aqui na região brasileira."

Guido Hiwe Karajá

"[...] Com a língua portuguesa a gente defende nosso direito sobre a terra, saúde e outros, na sociedade não-indígena. Também quando eu saio da aldeia para algumas cidades eu falo só em português."

Guido Hiwe Karajá

"E também [a língua portuguesa é importante] na busca de nossos direitos como: terra, rios, meio ambiente e direitos humanos."

José Uriawa Karajá

"A importância da língua portuguesa para mim é esta, que através dela, nós nos defendemos perante grandes autoridades, e também fazemos denúncia de alguma criminalidade dentro da reserva indígena, por isso acho a língua portuguesa como arma legal para guerra."

Luiz Pereira Kurikalá

"A importância do estudo da língua portuguesa para nós como alunos é uma conquista tanto nós como alunos e para a comunidade. Aprender escrever, ler, interpretar e aprender usar a língua portuguesa como a defesa da comunidade. Para que nós saibamos avançar o inimigo e lutar sobre o direito indígena que esta ocorrendo sempre no preconceito. Também para aprender e trazer o desenvolvimento a comunidade como o projeto sustentável e outro que a nossa comunidade precisa. Isso que eu particularmente sempre pensei para desenvolver durante o curso da licenciatura na UFG, mesmo que seja complicado. Mas temos que avançar, conquistar a dificuldade que nós passamos."

Bismarck W. Tapirapé

"É importante também saber falar em língua portuguesa para que lutamos a questão da terra, saúde e a educação que temos na nossa terra, porém estudar a noção da língua portuguesa na escrita que é mais importante, melhorando a nossa escrita na língua portuguesa, estruturando a escrita com esta língua. É isso que é importante no estudo da língua portuguesa."

Xawapa'i Tapirapé

"Até mesmo é importante dominar Língua portuguesa, para que possamos defender o nosso direito tanto na escrita e oralmente. Também é importante estudar na Língua portuguesa para que possamos incentivar os alunos dentro da escola na comunidade."

Arnaldo Tapirapé

"Portanto isso então, os jovens indígenas têm direito de estudar a língua portuguesa, porque hoje em dia não existe mais a luta pela terra, com burduna, arco e fecha. Por isso atualmente é importante estudar a língua portuguesa na universidade e na escola indígena também, porque sabemos que atualmente a luta pela terra é caneta, caderno e a língua portuguesa para defender os direitos dos povos."

Reinaldo Tapirapé

"No meu ponto de vista, a língua portuguesa é muito importante para escrever cartas, documentos e ler também alguns documentos que chegam na escola. E para defender os nossos direitos."

João Batista Xerente

"O estudo da língua portuguesa é muito importante para mim, porque através dela podemos defender os direitos que temos dentro da nossa comunidade."

Wasari Karajá

"A língua portuguesa é muito importante para mim, porque um dia acontecem algumas coisas errada na nossa comunidade e defendemos nossos direitos, assim a língua portuguesa é importante para mim!"

Weura Karajá

"No entanto, a língua portuguesa nos ajuda muito no sentido de elaborar os documentos, na luta sobre a terra indígena e sobre todos interesses e os direitos dos povos indígenas."

Xagawytygi Daniel Tapirapé

"Estudo da língua portuguesa para mim é muito importante, pois ela serve para nós indígenas como um dos meios de defender nos direitos e compreender melhor o mundo do não-índio, até para aqueles que são falantes de português, aprender é de suma importância para afirmarem sua identidade cultural; pois com argumentos poderão amenizar o preconceito que sofrem."

Acadêmic@ Indígena, turma de 2007[134]

"A importância é que através do português que aprendemos a escrita, leitura etc. Usamos o português para nós se defender, através de documento e oralmente, vendo a escrita na cidade."

Acadêmic@ Akwẽ

"E também é maneira de defender os nossos direitos no mundo em que vivemos, afinal de contas a língua portuguesa é a língua dominante, ou seja, é a primeira língua falada no nosso país."

[134] O uso de @ indica que o/a acadêmico/a não quis se identificar pelo nome ao responder o questionário sobre a importância da língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, suas expectativas em relação às aulas de Português Intercultural e sobre a relação entre essas aulas e suas práticas como professores, aplicado em janeiro de 2010 e respondido pelos acadêmicos e acadêmicas das turmas de 2007, 2008 e 2009.

Augusto Curarrá Karajá

"O estudo da Língua Portuguesa, é muito importante, porque através desse estudo eu posso adquirir mais o conhecimento, e saber dialogar com as pessoas da sociedade não-indígena. E me preparar para defender os nossos direitos.

José Eduardo Dias Pereira Apinajé

"A importância não tem quase explicação, pois é necessário que a língua portuguesa seja aplicada de forma mais ativa, presente com maior duração de aulas, porque nós, indígenas precisamos aperfeiçoar, ou entender melhor o código da língua portuguesa. Portanto é indiscutível que as aulas de português para os indígenas seriam ideal. Porque penso eu que o português é um dos fermentos para os povos indígenas discutirem, dialogar e buscar os seus direitos."

Renato Xerente

"A importância do estudo da língua portuguesa é a seguinte: é conhecer melhor a língua português, porque eu conhecendo melhor posso defender alguns direitos que nós indígenas temos dentro da lei, no Brasil isso é muito importante para mim e para meu povo."

Dodanin Krahô

"A importância da língua português hoje é que ela faz parte do nosso dia-dia, porque é por meio dessa linguagem que reivindicamos algo que queremos ou a comunicação com outras pessoas de fora."

Ercivaldo Xerente

"O estudo de língua Portuguesa eu acho muito importante. Porque através de língua Portuguesa, agente fala bem as línguas, não só a língua, Porque também nós podemos entender o que está escrito no papel, então estudo da língua Portuguesa é importante para todo Brasileiro como também para nós Indígenas, para que se defender com o direito novo pelo conhecer de língua Portuguesa."

Acadêmic@ Krahô

"Então a importância da língua portuguesa é bastante complexa, os povos indígenas poderiam conhecer a língua portuguesa, para se defender de diversos problemas, que envolvem a nós, principalmente professor, como também na parte do mercado de trabalho."

Manaijé Karajá

"O interesse da minha comunidade é para que os alunos aprendam melhor a língua portuguesa, para se defender, para elaborar o documento, ofício, carta, relatório, ata e o projeto é mais importante para nossa comunidade."

Txiarawa Karajá

"É de grande importância para nós sabermos escrever bem e falar corretamente, para que possamos defender as políticas que são voltadas para a população indígena."

Manoel Mahalarim Karajá

"A importância da língua em português tanto como oral e enquanto escrita é muito fundamental, porque através dela que vamos ensinar melhor os alunos, defender os nossos direitos da nossa comunidade, daquilo vamos aprender."

Wasari Karajá

“Porque nós queremos defender nosso direito, também defender alguns acontecimentos na cidade, na língua portuguesa.”

Weura Karajá

“Porque defendemos nossos direitos, também defendemos nossas culturas, na língua portuguesa e muito interessante para meu povo, atualmente na minha comunidade, muitas pessoas que precisam falar língua portuguesa.”

Weura Karajá

“Há importância de português, escrever melhor, que buscamos para nossas comunidades. Que nós buscamos as melhorias aos povos Iny, para defender a sua comunidade na lei do cidadão, por isso é importante escrever correto a língua portuguesa nos dias atuais.”

Rivael Idjamoa Karajá

“Isso para nós indígenas é um passo que estamos conquistando no nosso dia a dia, queremos mesmo aprender a língua portuguesa, porque a gente sabendo mesmo essa língua fica mais fácil a gente defender nossas comunidades indígenas.”

Mauro Kurumaré Karajá

“Os alunos estão refletindo justamente no seu futuro, fazendo que os educadores aprofundem no conhecimento da língua e escrita em português. Para que eles possam garantir o seu futuro e ajudar a defender seu povo em todos os aspectos, que beneficiam sua comunidade.”

Paulo Kumaré 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 sociedade indígenas.”

Luiz Pereira Kurikalá

“tenho muita dificuldade de escrever a escrita da língua portuguesa, por isso tem que estudar muito, para defender nosso povo, precisa negociar com não índio e resolver problema da comunidade indígena.”

Valdeci Maweheru Karajá

“Para meu povo defendendo os interesse com que e da forma que queremos. Saber também cada um da comunidade se defender e de fazer ofício correto.”

Idjeressi Karajá

“[...] por isso que nós somos professores trabalhando com a língua portuguesa na sala de aula, para nos defender e nos comunicar com o não-índio.”

Ixyjuwedu Karajá

“A língua portuguesa também é importante para as comunidades indígenas, porque a língua portuguesa serve para elaborar os documentos e fazer solicitação para alguma autoridade e também serve para defender os direitos indígenas como a terra e lutar pelo seu povo com o uso da língua portuguesa.”

Dorivaldo Idiaú Javaé

“A língua portuguesa é muito importante para as comunidades indígenas, porque através dela

você defende o seu povo. Então, para acontecer precisamos conhecer mais conhecimento de não-índio, principalmente, como fazer documento, relatório."

Maria Célia Dias de Souza

"E também para os jovens que vem aí nascendo, para saberem usar essas duas línguas diferentes, para se defender e se proteger."

Creuza PrumKroi Krahô

"Meu pensamento é que eu queria aprender mais a língua portuguesa para defender minha comunidade."

Edi Matalori Karajá

"Na minha opinião, dentro do seu território indígena, no Brasil, os indígenas de cada povo, se manifestaram para aprender a língua portuguesa. Hoje, no Brasil, os indígenas sempre estão buscando os pontos positivos para trazer o resultado mais importante que serve para a comunidade indígena. A maioria dos estudantes se formou em suas áreas, hoje eles estão defendendo o seu povo. Os indígenas do Brasil estão estudando e aprendendo cada vez mais, pois os povos indígenas estão se formando. Isso é muito importante para nossa comunidade para lutar e defender a realidade."

Jurandir Mabulewe Karajá

"Hoje em dia, a pessoa que domina bem a língua portuguesa, tem facilidade de estudar fora da aldeia, para que no futuro possa ajudar o seu povo, na educação escolar, na área de saúde e entre outros, porque antes, quando a gente não sabia falar bem e pouco estudo, os brancos facilmente enganavam o meu povo e faziam o que queriam com os projetos destinados a nós, hoje a realidade é outra, ainda existem muito desvios, mas é pouco comparando com o nosso passado. Então, por isso que é importante aprender a língua portuguesa."

Leandro Lariwana Karajá

"Na minha opinião o estudo da língua portuguesa é importante para nós, principalmente a parte da igualdade, da defesa e hoje principalmente a questão da sobrevivência."

Valci Sinã

"É importante para podermos ter as informações necessárias. A partir do estudo da língua português estamos cada vez diminuindo o medo de sofrermos algumas conseqüências que no passado acontecia, como, por exemplo, ataques, invasores de interesse e materiais consumíveis."

Fernando Xerente

"Também é muito importante aprender a língua portuguesa, para poder entender melhor, para que possa defender meus povos, porque quando estamos participando de uma reunião ou seminário, temos que entender muito a língua portuguesa para que podemos responder, algumas questões ou saber entender o que o branco esta falando."

Euzébio da Silva Xerente

"É muito importante professor, por que antes nos não falávamos a língua portuguesa, nós por causa de não falar a língua o nosso povo quase foi eliminado da sua posse tradicional. A língua é um instrumento que Deus nos deu pra ser defesa pessoal e grupal. Por esse motivo nossos avós querem que estudamos a língua portuguesa pra ser nossa arma de defesa, dialogar, trocar idéia enfim."

Acadêmic@, Turma de 2008

"Então, tudo que eu estou aprendendo aqui na Licenciatura Intercultural, quero aprender mais para eu ajudar o meu povo indígena. Então, para mim é muito importante eu estar aqui vendo outras coisas novas."

José Eduardo Dias Pereira Apinajé

"A importância de estudar a segunda língua, o português, é para me preparar para a minha defesa da minha vida cotidiana."

Gilberto Antônio de Brito Xerente

"Também serve como um aprendizado muito bom, porque [...] ela possa defender a minha comunidade da invasão dos não indígenas que se apoderam do patrimônio da sociedade tomando todos os setores de carga de serviços. Então, eu acho muito importante estudar a língua Portuguesa, aprendendo a segunda língua e conhecer seus gêneros gramaticais, está se preparando para suas necessidades e as necessidades da sua comunidade da aldeia."

Gilberto Antônio de Brito Xerente

"Para mim estudar na Língua portuguesa é muito importante, para saber a leitura e a escrita do português e dominar oralmente que é a segunda língua para o meu povo Tapirapé. E depois fazer a necessidade da minha comunidade que precisa ser melhorada, por exemplo: representante do meu povo em qualquer encontro, para defender a minha comunidade."

Acadêmic@ Tapirapé

"A importância do estudo da língua portuguesa para mim é fundamental na minha formação, apesar dela ser a segunda língua, mas é uma maneira de enfrentar os diversos impactos que irão afetar a nossa cultura, tanto no aspecto físico e verbal."

Kamêr Apinajé

"O estudo de língua Portuguesa eu acho muito importante. Porque através da língua Portuguesa, a gente fala bem as línguas, não só a língua, porque também nós podemos entender o que está escrito no papel, então estudo da língua Portuguesa é importante para todo Brasileiro como também nós indígenas, para se defender com o direito novo, por conhecer a língua Portuguesa."

Acadêmic@ Krahô

"[..] para falar com as autoridades, também discutindo problemas das aldeias."

Ismael Kuhanama Karajá

"Por isso a escrita é fundamental para qualquer pessoa que interessa nela se expressar melhor e competir com as autoridades de igual."

Ademir Kurisiri Javaé

"Com certeza para mim e para todos indígenas é saber, entender ou interpretar a falar dos não indígenas ou de livros. Saber conversar com não indígenas, quero dizer com isso tem uma de falar com as autoridades de poderes".

Idjeressi Karajá

"Sabem porque só através da língua portuguesa é que resolvem algumas coisas e também procuramos nosso direito com as autoridades. Só através da língua portuguesa. Por isso, que é bom a língua do não-índio."

Ixyjuwedu Karajá

"Para mim é muito importante aprender a língua portuguesa, porque antes não havia contato com o branco, depois cada vez mais vai se aproximando o branco perto de nós, e interessamos aprender a língua portuguesa. Para mim é muito bom aprender, porque através dela nós queremos defender o que é nosso e discutir com as autoridades, não só falar e fazer alguns documentos escritos ou então ofício, por isso para mim é muito importante, tem que dialogar com outra pessoa, porque hoje estamos passeando na cidade se alguém não souber falar português sei que ele vai perder."

Ismael Kuhanama Karajá

"Aprender a falar a língua portuguesa é muito importante para as comunidades Xerente, isso pode ajudar muito para se defender, debater com autoridade não indígena, por isso é muito importante conhecer a segunda língua que é portuguesa."

Davi Samuru Xerente

"Aprender falar bem portugues e escrever bem texto, procurar nosso direito em algum ministério, para defender nosso direito e por isso que é muito importante para mim! Na comunidade também."

Weura Karajá

"[...] por isso nos professores estamos fazendo faculdade para defender o nossos territórios."

Ismael Kuhanama Karajá

"A língua portuguesa também é importante para a comunidades indígenas, porque a língua portuguesa serve para elaborar o documentos e fazer solicitação para alguma autoridade e também serve para defender os direitos indígenas, como a terra e lutar pelo seu povo com o uso da língua portuguesa."

Dorivaldo Idiaú Javaé

"A importância da língua portuguesa atualmente faz-se presente no conhecimento dos estudos na comunidade, nas escolas, nas reuniões, nos debates dos direitos das terras, das demarcações das terras indígena, das conferências da Educação. E por isso que devemos ser atuantes na língua portuguesa."

Creuza PrumKroi Krahô

"Então hoje dia os povos indígena estamos estudando fora da sua aldeia para eles saberem melhor a língua portuguesa e para eles lutarem na sua terra."

Fabíola Tapirapé

"Então, esses conhecimentos nós levamos na nossa escola, para nossas transmissões dos conhecimentos, as crianças aprendem e futuramente elas possam consolidar aos longo dos tempos com a defesa do território tradicional. Assim também as crianças vão sabendo a elaboração do variedade de documentos existente, porque atualmente nós Indígenas do Brasil entre outros países, podemos conhecer os conhecimentos que não são nossos. Por isso a importância da língua Portuguesa, é muito fundamental para minha aprendizagem, tanto para minha comunidade. Porque hoje em dia não podemos ficar sem conhecer a língua portuguesa, deixar a língua portuguesa dentro da nossa escola."

Paxawari' i Tapirapé

“Então, com este pensamento, lutamos e esforçamos para aprender um pouco da escrita e também saber sobre a lei.”

Leandro Lariwana Karajá

“A escrita serve para que posamos escrever corretamente os nossos documento onde podemos nos expressar bem para que posamos entende as leis no qual fala a Constituição de 1988.”

Manoel Mahalarim Karajá

“É o caminho de buscar formas e normas das comunidades indígenas, no sentido de defender os direitos sociais de uma forma legal, buscando referências em capítulos, parágrafos da Constituição Brasileira com segurança. O estudo da língua portuguesa há muita importância não só para os professores/alunos e sim à comunidade em geral”

Sinvaldo Oliveira Karajá

“Na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais. Todos os documento que regulam a vida da sociedade Brasileira são escritos em português, foi isso que a minha visão sobre na língua portuguesa.”

Orokomỹ Tapirapé

“porque as comunidades precisam aprender a língua portuguesa, pois no futuro nós mesmos vamos trabalhar com as comunidades, no ensino da língua para todos, na escrita de documentos oficiais e na defesa e preservação da cultura indígena.”

Rogério Evangelista Dias Apinagé

“Nós estudamos a língua portuguesa na nossa escola para um mundo melhor das nossas crianças, impedindo a extinção da nossa língua materna, da cultura e das tradições.”

Marco Kalari Javaé

“No entanto com a língua portuguesa nos preparamos para contribuir na elaboração de um projeto de sustentabilidade cultural e lingüística dentro da comunidade indígena. No meu ponto de vista, o curso licenciatura Intercultural ensinou o acadêmico indígena no processo da língua portuguesa de maneira que nós queremos aprender para a nossa comunidade.”

Arakae Tapirapé

“Ela é importante também pelo fato de que nosso povo vai receber o pagamento dos serviços e benefícios na cidade próxima da aldeia onde moramos, então precisamos se comunicar com não-índio.”

Marco Kalari Javaé

“Através do estudo nós conseguimos várias coisas para nossas comunidades, como fazer seu próprio negócio na cidade, e também fazer compras e saber como voltar troco.”

Maria Célia Dias de Souza

“É importante aprender [a língua portuguesa] para se defender ou para trabalho.”

Manaijé Karajá

“Devido ser uma língua dominante na minha aldeia. E também por causa da necessidade de defender os meus direitos.”

Paulo Kumare Karajá

"[...] Ela [a língua portuguesa] é muito importante para nós nos defendermos perante a justiça, ou ter diálogo com os não indígenas. Por isso ela é muito importante na nossa vida, que através dela nós temos comunicação com não índio."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá

"[...] eu aprendi para defender os povos indígenas no Brasil e também a minha comunidade, principalmente na luta e principalmente que eu penso em trocar ideias com os brancos para resolver alguma coisa para o meu povo indígena, por isso interessei na língua portuguesa. É fundamental hoje em dia aprender outra língua na escola."

Rivael Idjamoa Karajá

"[Aprendi a língua portuguesa] Para me defender e a minha comunidade e as outras etnias que precisam de ajuda"

Ismael Kuhanama Karajá

"[Aprendi o português] Porque algumas vezes, se saio na cidade grande e me encontro com algum branco, uso a língua portuguesa e também para defender nossos direitos indígenas."

Weura Karajá

"[Aprendi o português] Porque para mim é muito importante como estudante, talvez quando tiver a oportunidade de sair fora da aldeia eu tenho que falar a língua portuguesa, por isso aprendi, e outros também, para lutar por direito da minha comunidade, oficializar um documento, dizer a realidade para conseguir algo importante para o povo."

Uziel Lahiri Karajá

"[Aprendi o português] Para me defender."

Maurehi Karajá

"[A língua portuguesa] é um instrumento de acesso ao alcance dos nossos direitos, desejos, etc., dentro da sociedade não-indígena e indígena. Pois é através dela que comunicamo-nos com as pessoas para que possamos conseguir algo de interesse pessoal ou do grupo ou ainda qualquer que seja beneficiado direta ou indiretamente com os resultados obtidos"

Rogério Srone Xerente

"[A língua portuguesa é importante] para facilitar se comunicar com não-índio, na necessidade, importância para nossa comunidade, luta pelo seu povo usando essa língua".

Marco Kalari Javaé

"[A língua portuguesa é importante] Porque podemos através dela lutar pelos nossos direitos e nos comunicarmos com os não-índio."
"Para ser um professor melhor, para defender os direitos dos nossos povos e para me comunicar melhor com os não-indígenas."

Iykana Karajá

"A língua portuguesa é uma arma enorme para os povos indígenas do Brasil para fazer alguns documentos e defender os seus povos na reunião."

Jurandir Mabulewe Karajá

"[...] Através da língua portuguesa é que podemos nos comunicar com os não-indígenas, ou seja, correr atrás dos nossos direitos. Direitos das comunidades e dos nossos povos indígenas

para que possamos ter uma condição de vida melhor."

Viviane Txebuare Karajá

"[...] a língua portuguesa, no ponto positivo, oferece algo muito importante, por exemplo: aprender a ler, escrever e conhecer outra cultura e conhecer também as leis, além disso a lei e o direito de cada ser humano.[...] através dos nossos estudos a gente vai compreendendo como as leis dos não-índios estão funcionando."

Samuel Oparaxowa Tapirapé

"Nos tempos atuais, a língua portuguesa se tornou como uma arma muito importante para os povos indígenas. Porque através da compreensão da língua envolvente, os indígenas adotaram outras formas de lutar por seu direito. Assim se deixa um pouco a forma de lutar culturalmente."

Edimundo Tapirapé

"Então, isso [o estudo da língua portuguesa] é muito importante para defender o nosso direito do não-índio. E também através disso, sabemos lutar pela terra indígena."

Deuzirene Eirowytygi Tapirapé

"[...] a língua portuguesa é muito importante. Porque atualmente nós estamos juntos com os não-indígenas, então, nosso 'povo Tapirapé' pensa em aprender os pontos positivos do não-indígena, para lutar pelo nosso direito. Porque a terra é muito importante para o nosso 'povo Tapirapé'. [...] Por isso a língua portuguesa é muito importante para nós defendermos a nossa terra, a nossa cultura, tradição etc. Porque atualmente nós estamos lutando de acordo com as leis. por isso o nosso interesse em aprender a língua portuguesa oralmente e nas escritas."

Orokomy'i Tapirapé

"No início do contato com a sociedade envolvente, a língua dela começou frágil, tímida e com o tempo foi crescendo, tornando-se uma necessidade, um instrumento de defesa dos povos indígenas na questão fundiária, saúde e educação".

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"Com a língua portuguesa cada povo está se defendendo ou buscando seus direitos e cobrando dos não-indígenas que estão na Câmara dos deputados e no Senado."

Werehatxiari W. Javaé

"A nossa obrigação de saber falar e ler na língua portuguesa é porque tá tendo muitos invasores que estão querendo tomar o que é nosso. Por isso nós temos que saber falar para podermos defender o nosso povo. Por isso que estamos aqui representando nosso povo, porque um dia nós vamos precisar de alguém na luta pelos nossos direitos e deveres dos indígenas guajajara."

Joeme P. Gomes Guajajara

"Segundo os anciãos dizem, é importante aprender a língua portuguesa e estudar para defender o direito do seu povo. Portanto, se não aprender ou não estudar, a pessoa anda como se fosse no escuro, fica sem ver nada do que está acontecendo ao redor."

Laura Stukrẽ de Souza Xerente

"A língua portuguesa para comunidade indígena é importante, porque com ela podemos nos defender e os nossos direitos e comunicar com outros indígenas que não entendem as línguas."

Jair Krikati

“Falar a língua portuguesa não é porque estamos perdendo a nossa cultura, mas é uma forma de defender os nossos direitos no meio de pessoas envolventes. É nisso que o português está sendo usado. Mesmo que outros índios usam de maneira errada, mas é importante conhecer e falar a língua portuguesa.”

José Pedro Guajajara

“Falar bem oralmente e verbalmente, porque hoje estamos estudando na universidade, então o meu interesse é esse. Daqui uns dias a minha comunidade pode me escolher para participar de uma reunião, por isso preciso muito me aprofundar.”

Haritxana Karajá

“Eu tenho mais interesse em aprender português para me defender e o direito do meu povo que nós temos na Constituição.”

Moisés Belehiru Karajá

“O meu maior interesse de aprender a língua portuguesa, em primeiro lugar, eu quero aprender é a forma de escrever e o uso das palavras corretas na escrita, para relatar o documento e falar bem corretamente a língua portuguesa para fazer contato com autoridades. E também explicar melhor para meus alunos, quando estou aplicando as aulas de português.”

Dorivaldo Idiau Javaé

“Espero aprender o uso certo de palavras, numa produção textual, de expressar algum direito que não está sendo respeitado. E de usar corretamente a língua portuguesa ao me dirigir ao público, na apresentação de algum trabalho. Isso é importante, por estarmos ligados com os não-índios, quanto mais nós termos conhecimento da língua portuguesa melhor, que isso vai nos ajudar muito.”

Ana Cristina Kawinan dos Santos

“Eu como acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural quero aprender a escrever bem o texto, redação, relatório, documento, isso é uma arma que eu possa conhecer, aprender fazer a escrita, assim posso ajudar o meu povo, se eu não aprender a fala a gente não é nada, não é respeitado. Porque na aula de português, em cada etapa estou aprendendo muita coisa nova, tudo que estou aprendendo aqui na faculdade tô passando paras os meus alunos xerente e para as comunidades da aldeia.”

Davi Samuru Xerente

“Eu como acadêmico espero aprender mais a concordância verbal e fazer um projeto. Isso que é mais importante para nossa comunidade, para nós sabermos cuidar da dificuldade que a comunidade sempre vem passando durante o tempo, porque precisa criar um projeto comunitário ou familiar. Aí eu como acadêmico já vou praticando em alguns momentos, para que nós já vamos contribuindo junto com a comunidade. Assim talvez nós melhoramos a dificuldade, aprende melhor e deixar a timidez de cada pessoa.”

Bismarck W. Tapirapé

“Na minha comunidade, onde sou professor espero mais aprender nas aulas de português intercultural sobre a escrita. Para conhecer bem detalhes da forma de escrever na letra de forma usando concordâncias verbais e nominais. Porque a língua padrão não é a língua nossa indígena, por esse motivo para mim a língua portuguesa é muito importante compreender para dominar e falar oralmente, é importante também saber para defender a nossa cultura e reserva

tradicionalmente, não deixando sem registrar a nossa cultural."

Omokomỹ Tapirapé

"Espero que na aula de português eu possa escrever correto e falar muito bem, porque nossa comunidade está esperando de nós um bom aproveitamento nosso só da língua português, mas também de outras. O português é muito importante porque nós aprendemos muita coisa que servem de defesa de nossa comunidade, em que nós adquirindo um pouco da língua portuguesa facilitar muita coisa que a gente conhecia, por isso que e muito bom estar buscando o conhecimento do português e passando para nossa comunidade, por isso que acho que as aula de português são muito importante para nós indígenas."

Mauro Kurumaré Karajá

"Eu como acadêmica do curso de licenciatura intercultural, para minha comunidade, quero aprender mais a língua portuguesa para comunicar com tori, e também ajudar nossa comunidade no que precisar na aldeia, principalmente, dinheiro, não tem como trabalhar o cacique sem dinheiro, ou liderança. Também falta falar língua portuguesa, alguns dificuldades de dialogar com tori. Porque hoje na minha aldeia falta isso, falar língua portuguesa e não saber buscar o que a comunidade precisa, por isso que eu quero aprender nas aula de portuguesa mais o que eu não sei ainda tudo isso que quero aprender mais."

Valdeci Maweheru Karajá

"Sou acadêmico da Licenciatura Intercultural, eu quero estudar sobre como os brancos fazem os documentos para processar outro. Quero estudar um pouco sobre esse assunto porque os brancos fazem muita coisa no território indígena, e ninguém faz o processo nele. Então isso eu quero aprender na próxima etapa, para defender a minha comunidade, que está prejudicada há muito tempo, pelo não índio. Eu peço se tem jeito de ensinar alguma maneira ou não, porque no meu sonho eu preciso saber sobre isso. E até mesmo eu não sei muito bem sobre esse assunto."

Acadêmic@ Tapirapé

"A princípio, o interesse de aprender nas aulas de Português Intercultural são os três itens básicos que são: Diálogo, argumentação e ter o conhecimento melhor para formar um ótimo texto, que é muito relevante para minha conclusão de curso, quero estar bem preparado. Considerando a luta pela causa indígena, com esse conhecimento estar lutando pelo meu ou nosso panhĩ, quaisquer que seja. E uma maneira de ter este domínio é através do estudo do português Intercultural. Quero muito aprender neste tema contextual, muito obrigado"

Kamêr Apinajé

"Espero aprender mais, nessas aulas de Português Intercultural. Aprender como trabalhar com texto, quais as palavras, aprender a corrigir os significados das palavras parecidas. Fazer bilhete. Como fazer a carta, fazer documento, fazer um oficio e outros, para poder ajudar a minha comunidade."

Joana S. Xerente

"A Palavra: Porque hoje em dia cada vez mais a comunidade que estava levando a dificuldade na aldeia, principalmente cacique. Então no caso p/ mim para aprender fazer o documento, porque através do documento cacique consegue o recurso p/ a comunidade. Eu nunca fiz o documento para a minha comunidade sobre a algumas coisas, como por exemplo: pedir produto agrícola, combustível, emprego etc..."

Iykana Karajá

"O ensino do professor da licenciatura trabalha diferente dos professores dos povos indígena! Eu espero aprender e aprofundar meu conhecimento com professor da língua portuguesa! Para ajudar e contribuir com a minha comunidade."

Acadêmic@, Turma 2009

"Quero aprender a interpretar e fazer documentos oficiais para as diferentes autoridades que nos cercam. Mas sempre com esse propósito de fazer uma relação ou comparação com a nossa língua. Isso porque somos professores, e para a nossa comunidade somos considerados grandes mestres e eles dependem da gente principalmente para uma conversa com uma autoridade, e quando necessitam de um documento e ofício para uma autoridade eles recorrem a gente."

Paulo Belizário Gavião

"Meu maior interesse de aprender português é para não errar na língua portuguesa, falar correto sem errar e também aprender escrever corretamente, aprender enviar ofício, carta e outros. E também para defender o meu povo na terra, porque muitos deputados lutam contra o povo indígena para tomar conta da terra indígena, por isso eu preciso estudar mais ainda e aprender melhor o português para eu defender meu povo."

Samuel Saburua Javaé

"Para me comunicar bem, trazer coisas boas para a aldeia e defender o meu povo."

Silvia Gomes da Silva Xerente

"Para poder ter conhecimentos formais na sociedade brasileira em relação à saúde, à educação e também na questão fundiária. Futuramente ser um professor habilitado que tem responsabilidade, experiência para assumir um cargo ou administrar um convênio, um projeto comunitário para beneficiar a minha comunidade. Inclusive todos os contratos, os manuais, as instruções, as receitas de produtos são escritos na língua portuguesa."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"Me desenvolver, para que futuramente possa ajudar o meu povo em qualquer fato, ou seja, problemas quando desrespeita ou quando envolve a língua portuguesa."

Feliciana Martins

"Eu tenho maior interesse em aprender português para defender a minha comunidade e ajudar sobre o que a comunidade quer."

Orokomy'i Tapirapé

"Estudar mais, me formar, tudo que é de bom para eu defender o meu povo."

Jair Krikati

"Saber digitar um documento e saber articular os interesses da comunidade, nesse sentido a língua portuguesa é viável aprender."

Antônio Samuru Xerente

"O maior interesse é de eu aprender é as leis indígenas, para que eu possa responder os políticos etc."

Roberto Sipkuze da Silva Xerente

"O meu interesse em aprender português é para eu defender a minha comunidade, para

conhecer a sociedade nacional e para administrar com uma autoridade, com advogados e o poder executivo." ***Bismael Tapirapé*** ***"O meu maior interesse é de saber/aprender falar a língua portuguesa, para que um dia eu possa estar defendendo os direitos da minha comunidade em qualquer situação que for necessário."*** ***José Pedro Guajajara*** ***"O meu maior interesse é de aprender a língua portuguesa para que um dia eu possa defender os meus parentes e também saber levar no caminho certo."*** ***Joeme Providência Gomes Guajajara*** ***"Meu maior interesse de aprender [a língua portuguesa é] para poder ajudar meu povo nas democracias dos não indígenas."*** ***Gilberto Pereira Apinajé*** ***"Tenho necessidade de aprender o português para melhorar a redação e fazer documentos para ajudar na escola. [...] O meu maior interesse em aprender o português é para fazer um bom planejamento, fazer projeto para ajudar as comunidades, fazer redação, etc."*** ***Cíntia Maria Santana Guajajara*** ***"A importância da língua portuguesa atualmente faz-se presente no conhecimento dos estudos na comunidade, nas escolas, nas reuniões, nos debates dos direitos das terras, das demarcação das terras indígena, das conferências da Educação. E por isso que devemos ser atuantes na língua portuguesa."*** ***Creuza PrumKroi Krahô*** ***"A importância é que através do português que aprendemos a escrita, leitura etc. Usamos o português para nos defender, através de documento e oralmente, vendo as escritas na cidade."*** ***Acadêmic@ Akwẽ*** ***"É muito importante, professor, porque antes nós não falávamos a língua portuguesa, nós por causa de não falar a língua, o nosso povo quase foi eliminado da sua posse tradicional. A língua é um instrumento que Deus nos deu pra ser defesa pessoal e grupal. Por esse motivo nossos avós querem que estudemos a língua portuguesa pra ser nossa arma de defesa, dialogar, trocar idéia enfim."*** ***Acadêmic@ Turma de 2008*** ***"A importância não tem quase explicação, pois é necessário que a língua portuguesa seja aplicada de forma mais ativa, presente com maior duração de aulas, porque nós, indígenas precisamos aperfeiçoar, ou entender melhor o código da língua portuguesa. Portanto é indiscutível que as aulas de português para os indígenas são ideal. Porque penso eu que o português é uma das ferramentas para os povos indígenas a discutirem, dialogar e buscar os seus direitos."*** ***Renato Xerente***
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para interlocução intercultural	**Para comunicação com a sociedade não-indígena de maneira geral; Para comunicação com a sociedade não-indígena através da escrita oficial e não-oficial; Para viajar pelo Brasil; Para comunicação com outros povos indígenas; Para ser um articulador das relações entre indígenas e não-indígenas/lideranças**

“Porque se não fosse a língua portuguesa como que eu poderia aprender a falar e a escrever e entender o que os não-índios falam?”

Joana Sdupudi Xerente

“Pelo fato de saber que nenhuma comunidade consegue viver isolada, com isso há muita necessidade, o que gera o interesse pelo português.”

Edvan Guarany

“Para uma melhor comunicação com a sociedade brasileira.”

Ueder Aparecido de Morais Tapuia

“Meu maior interesse em aprender o português é me preparar e compreender melhor o português para a convivência do nosso dia a dia com as sociedades envolventes, como na forma da escrita e oralmente.”

Dalton Suprawêke Marinho Xerente

“O nosso interesse sobre a língua portuguesa é aprender falar oralmente para comunicação com outra etnia e não-indígena, porque cada povo tem sua língua diferente.”

Orokomy’i Tapirapé

“[...] Para a minha vida [a língua portuguesa] é uma riqueza, através disso que eu consigo falar com as pessoas que não são da minha nação”

José Uriawa Karajá

“A língua portuguesa é importante para comunicar com não-indígena, fazer documento, carta, etc.”

Clebi Kaxiwera

“[A língua portuguesa é importante] para conversar com não índio na hora de resolver algumas situações ou quando está fora da aldeia.”

Cleberson Tapirapé

“No meu ponto de vista, a língua portuguesa é muito importante para escrever cartas, documentos e ler também alguns documentos que chegam na escola. E para defender os nossos direitos.”

João Batista Xerente

“[A língua portuguesa] é importante para eu usar fora da aldeia, ou seja, na sociedade não indígena. Por isso é importante para nós estudantes, professores.”

Maria dos Reis Pandy Corredor Apinagé

“É importante, porque ajuda na comunicação com outros povos indígenas e com não-índios também. E auxilia no estudo das línguas e outros idiomas.”

Célio Guará Gavião

“[A língua portuguesa é importante] porque através dela a gente se relaciona com outras tribos e discute as situações em que se encontram os indígenas hoje.”

Rosângela Castro Javaé

"Meu interesse é resolver problema de comunicação com não índio e apoiar a comunidade indígena."

Koribete Karajá

"[Através da língua portuguesa] é mais fácil a comunicação com os índios e com os não-índios."

Izamar de Oliveira Javaé

"O que eu espero é adquirir mais conhecimento da língua portuguesa. Porque com certeza vai facilitar o meu modo de trabalho e comunicação com outras pessoas."

Augusto Curarrá Karajá

"O que eu quero aprender nas aulas de Português Intercultural são as formas de escrever e falar corretamente. Quero aprender todos os tipos de textos e suas normas. Porque isso pode me ajudar muito nos desenvolvimentos dos meus trabalhos e na minha comunicação com os não-indígenas ou até mesmo com os indígenas de outros povos."

Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé

"[A língua portuguesa é importante] Para comunicar com os brancos e outras etnias, para trocar ideia, conhecimento da cultura."

Arlindo Wdêkruwê Xerente

"Para ser um professor melhor, para defender os direitos dos nossos povos e para me comunicar melhor com os não-indígenas."

Iykana Karajá

"Então são nesses momentos que saber o português é imprescindível. Até porque também é impossível que uma comunidade indígena viva em total independência da sociedade que tem como língua dominante o português. [...] Portanto, o português torna-se indispensável para as comunidades indígenas. Até porque é impossível que índios e não-índios vivam sem terem comunicação, uns para com os outros."

Indionor Guarani

"Hoje o português foi entrando nas comunidades indígenas e cada comunidade tem em seu íntimo que o português é muito importante e é verdade, porque nós temos um grande contato com os não-índios."

Ana Cristina Kawinan dos Santos

"Na escola a gente ensina a língua portuguesa tanto na escrita e oral para que no futuro seja viável para se comunicar com não-índio, elaborar um projeto, se inscrever no vestibular, concurso, ser liderança política na sociedade e no mundo."

Ademir Kurisiri Javaé

"Com certeza para mim e para todos os indígenas é saber, entender ou interpretar fala dos não indígenas ou de livros. Saber conversar com não indígenas, quero dizer com isso falar com as autoridades de poder."

Idjeressi Karajá

"A língua portuguesa tem sido muito importante para os indígenas atualmente, pois através dela sabemos nos comunicar com pessoas de línguas diferentes, não só com os brancos, mas com os

outros povos indígenas que mesmo nós, que pertencemos às mesmas comunidades que são as indígenas, cada povo fala língua diferente e através do português sabemos nos comunicar um com o outro."

Roseana Nascimento Gavião

"Então, para mim e para as outras etnias que estudam a língua portuguesa, ela é muito importante para a comunicação, por isso eu vou sempre estudar a língua portuguesa."

Rogério Evangelista Dias Apinagé

"Nós que somos professores trabalhando com a língua portuguesa na sala de aula, para nos defender e nos comunicar com o não-índio e também tem outro fator importante, criamos amizade com não-índio e conversamos com ele e aprendemos também."

Ixyjuwedu Karajá

"Essa segunda língua hoje é muito importante para muitas comunidades pelo fato dos índios terem contato diretamente com a sociedade branca."

Candido Tapuia

"A língua portuguesa está sendo importante nas escolas indígenas e comunidades indígenas, porque através dela conhecemos os nossos direitos que estão escritos na Constituição do nosso país e é importante na comunicação com outros povos indígenas e os não-índios, pois torna melhor o entendimento entre povos em geral, auxilia na forma de organizações, na preservação dos costumes e de outras coisas, respeitando as culturas de diferentes povos e comparando com a nossa cultura e valorizando mais."

Célio Guará Gavião

"Até nas reuniões que são na cidade o cacique convida um dos estudantes ou o professor para esclarecer principalmente na língua portuguesa.[...] Por isso que é muito importante para comunidade estudantes e professores juntos unidos para falar sobre do seu povo ou representando em sociedade urbana."

Maria dos Reis Apinagé

"A importância da língua portuguesa atualmente faz-se presente no conhecimento dos estudos na comunidade, nas escolas, nas reuniões, nos debates dos direitos das terras, das demarcação das terras indígena, das conferências da Educação. E por isso que devemos ser atuantes na língua portuguesa."

Creuza PrumKroi Krahô

"Vivemos no meio de uma sociedade que é totalmente diferente em relação à sociedade indígena. E estamos cada vez mais cercados por esta sociedade. E é por esta e outras razões que nós sentimos a necessidade de aprender a língua portuguesa, para que possamos nos comunicar com os não índios e também com os parentes indígenas presentes em todo o Brasil."

Paulo Belizário Gavião

"Serve-se para beneficiar e facilitar o diálogo entre autoridades e demais sociedades civis. A língua portuguesa para a sociedade indígena é muito importante. Ela é a fonte de gerar vários aspectos sociais em termo de expressões, diálogos e outros fatores que necessitam da língua portuguesa."

Sinvaldo Oliveira Karajá

"E ainda eu posso usar para conversar com os meus amigos que não são Karajá, principalmente para não indígena, criar alguns documentos para o Prefeito, Deputado ou Presidente da República, Procurador, ou enviar alguma carta para meus amigos que não são indígenas. Então, para isso que serve o estudo da língua Português."

Luiz Pereira Kurikalá

"Para mim é muito importante aprender a língua portuguesa, porque antes não havia contato com o branco, depois cada vezes mais vai se aproximando o branco perto de nós e interessamos aprender a língua portuguesa. Para mim é muito bom aprender, porque através dela nós queremos defender o que é nosso e discutir com as autoridades, não só falar e fazer alguns documentos escritos ou então ofício, por isso para nós é muito importante, tem que dialogar com outra pessoa, porque hoje estamos passeando na cidade, se alguém não souber falar português sei que ele vai se perder."

Ismael Kuhanama Karajá

"A língua portuguesa é uma língua muito importante para nossa comunidade por que sem aprender a língua portuguesa os povos tapirapé não comunicam com não-índio, por isso é muito importante aprender. A língua portuguesa para mim é muito importante para comunicar com não-índio, porque hoje em dia o povo indígena não fica mais só na sua aldeia, pois então tem que saber melhor essa língua e escrever bem melhor."

Fabíola Tapirapé

"Eu acho que é muito importante o estudo da língua portuguesa para nós Tapirapé, dominando esta língua para que dialoguemos diretamente com as pessoas que não sabem a língua que utilizamos diariamente no determinado lugar."

Xawapa'i Tapirapé

"A minha concepção sobre a língua portuguesa, ela é muito relevante porque, extremamente ela é considerada como um elemento de comunicação, por exemplo: se não sabemos falar todas as línguas, claro que usamos a língua portuguesa para se expressar, tanto com o não-indígena ou até mesmo entre povos indígenas."

Taparawytyga Vanete Tapirapé

"Pra mim é importante estudar a língua portuguesa, porque se nós não estudamos a língua portuguesa, nós não se comunica com o não indígenas e com os outros povos indígenas."

Maurehi Karajá

"Porque é um dos meios de comunicar um com os outros, principalmente nós educadores, temos que aprender bem a língua portuguesa e a escrita também, para que possamos ensinar bem os nossos alunos, no entanto a nossa missão dentro da sala de aula é isto. E a língua portuguesa faz parte do nosso dia-a-dia, isso é na minha aldeia, não digo pelos outras aldeias porque cada aldeia tem sua realidade própria. Agora nós somos obrigados a aprender e a falar o português."

Albertino Wajurema Karajá

"Na minha opinião a importância do estudo da língua portuguesa, para nós que somos indígenas aprendemos mais a ser comunicar na língua portuguesa e ainda mais aprendemos a escrita, interpretar coisas que nos cerca, porque não são com todas as coisas que nós usamos a nossa linguagem tradicional. Embora isso é um desafio que cruza o nosso caminho, mas aos poucos estamos elaborando no contexto da língua portuguesa. Nesse sentido, ela tem sido um elemento bastante relevante para convivência cotidiana."

Sinval de Brito Xerente

"Para mim como estudante universitário, serve para mim aprender a falar na minha língua e no português. Não só falar, mas saber escrever, elaborar um documento. Para saber responder ao não índio, o meu estudo da língua portuguesa vai ser útil para mim.

Cláudio da Silva Xerente

"A importância é que através do português que aprendemos a escrita, leitura etc. Usamos o português para nos defender, através de documento e oralmente, vendo as escritas na cidade."

Acadêmic@ Akwẽ

"É muito importante, porque assim vamos ter mais facilidade em dominar a língua portuguesa, aprender a falar e a escrita do português padrão, não significa que vamos deixar nossa língua de lado, vamos adquirir mais um conhecimento e ter facilidade quando estivermos em uma reunião importante, por esses e outros motivos não tem nem como ter esse curso sem o estudo da língua portuguesa."

Acadêmic@ Tapuia

"Também é muito importante aprender a língua portuguesa, para poder entender melhor, para que possa defender meus povos, por que quando estamos participando de uma reunião ou seminário, temos que entender muito a língua portuguesa para que possamos responder algumas questões ou saber entender o que o branco está falando."

Euzébio da Silva Xerente

"É muito importante, professor, porque antes nós não falávamos a língua portuguesa, nós por causa de não falar a língua, o nosso povo quase foi eliminado da sua posse tradicional. A língua é um instrumento que Deus nos deu pra ser defesa pessoal e grupal. Por esse motivo nossos avós querem que estudemos a língua portuguesa pra ser nossa arma de defesa, dialogar, trocar idéia enfim."

Acadêmic@ Turma de 2008

"Para mim é muito importante a estudo da língua portuguesa. Porque com este estudo da língua portuguesa, cada vez mais que eu me esforço na estudo na linguagem português. Eu me sinto melhor, para entrar em contato com não índio. Ou seja dialogando com os não índios. Eu melhoro minha pronúncia, por isso é muito importante a linguagem portuguesa para mim."

Josué Dias de Sousa Apinajé

"Pra mim a importância de aprender a ler, escrever e falar a língua portuguesa é de suma importância, porque através da língua portuguesa eu posso me comunicar com pessoas não indígenas."

Augusto Curarrá Karajá

"O estudo da Língua Portuguesa é muito importante, porque através desse estudo eu posso adquirir mais o conhecimento e saber dialogar com as pessoas da sociedade não-indígena. E se preparar para defender nossos direitos."

José Eduardo Dias Pereira Apinajé

"Hoje eu uso a língua portuguesa como a segunda língua para me comunicar fora da minha comunidade. Desde a época da colonização estes contatos entre as línguas estrangeiras e as línguas indígenas eram muito raros. Com passar do tempo, o contato foi ficando mais constante

e por isso que os povos indígenas usam a língua portuguesa como a segunda língua. Também eu uso por obrigação, para adquirir o meu conhecimento. Por isso que é muito importante aprender usar a língua portuguesa, não somente a fala, mas também a escrita."

Renato Yahé Krahô

"Posso estar propiciando oportunidade aos jovens a conhecer melhor o português, como forma de dialogar e saber digitar uma carta, tudo faz com que o português se torne importante para nós, mas só é em momento de reuniões com não indígena."

Kamêr Apinajé

"A importância não tem quase explicação, pois é necessário que a língua portuguesa seja aplicada de forma mais ativa, presente com maior duração de aulas, porque nós, indígenas precisamos aperfeiçoar, ou entender melhor o código da língua portuguesa. Portanto é indiscutível que as aulas de português para os indígenas são ideal. Porque penso eu que o português é uma das ferramentas para os povos indígenas a discutirem, dialogar e buscar os seus direitos."

Renato Xerente

"A importância da língua portuguesa é que hoje ela faz parte do nosso dia a dia porque é por meio dessa linguagem que reivindicamos algo que queremos ou a comunicação com outras pessoas de fora."

Ercivaldo Xerente

"Nós da aldeia Santa Isabel procuramos aprender escrever na língua portuguesa, na escrita, e também ortograficamente e gramatical, para nós conhecermos como fazer documento, ofício, projeto, entre outro."

Manaijé Karajá

"O interesse da minha comunidade é para os alunos apreendam melhor a língua portuguesa, para se defender, para elaborar o documento, ofício, carta, relatório, ata e o projeto e mais importante para nossa comunidade."

Txiarawa Karajá

"A escrita serve para que possamos escrever corretamente os nossos documentos onde podemos nos expressar bem para que possamos entender as leis no qual fala a Constituição de 1988."

Manoel Mahalarim Karajá

"O interesse da minha comunidade, para aprender melhor a língua portuguesa, para comunicar-se dentro do mundo não-indígena. Competir dentre os não-índios, redigir o documento, como ofício, carta, o relatório, elaborar o projeto que é muito importantíssimo para nossa comunidade. No meu ponto de vista, tem que aprender duas coisas, o primeiro, falar bem a língua, segunda, saber escrever ortografia."

Txiarawa Karajá

"Isso para mim tem muito importância, onde língua escrita vai facilitar na hora de escrever alguns documentos necessários ou até mesmo quando estou na sala de aula ensinando os alunos as formas de escritas. Portanto a escrita, de qualquer forma, ela tem grande valor para nós aprender, de maneira formal."

Wasari Karajá

"Para meu povo defendendo os interesses com que é de forma que queremos. Saber também cada um da comunidade se defender e de fazer ofício correto."

Idjeressi Karajá

"A língua portuguesa tem sido muito importante para os indígenas atualmente, [...] E também para ir em busca dos nossos direitos que é através da escrita, como escrever um documento por exemplo."

Roseana Nascimento Gavião

"[...] por que as comunidades precisam aprender a língua portuguesa, pois no futuro nós mesmos vamos trabalhar com as comunidades, no ensino da língua para todos, na escrita de documentos oficiais e na defesa e preservação da cultura indígena."

Rogério Evangelista Dias Apinagé

"Atualmente, as comunidades indígenas estão mais avançadas na língua portuguesa porque ninguém elabora o documento ou solicitação para alguma autoridade na língua indígena. [...]A língua portuguesa também importante para a comunidades indígenas, porque a língua portuguesa serve para elaborar o documentos e fazer solicitação para alguma autoridade e também serve para defender os direitos indígena como a terra e lutar pelo seu povo com o uso da língua portuguesa."

Dorivaldo Idiaú Javaé

"Atualmente a Língua Portuguesa traz algum aspecto positivo e negativo. No positivo o que ela traz são solução de planejar projeto, o mapeamento dos direitos, como defender as suas origens e os costumes e tradição. [...] No papel escrito buscamos alguns benefícios para bem da comunidade indígena. Atualmente se utiliza muito a escrita na devolução de alguns documentos. Ou de um imprevisto que acontece dentro da aldeia. Ex. a disputa pela guarda dos filhos, pelos seus direito."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"A língua portuguesa é muito importante para as comunidades indígenas, porque através dela você defende o seu povo. Então, para acontecer precisamos conhecer mais conhecimento de não-índio, principalmente, como fazer documento, relatório."

Maria Célia Dias de Souza

"Para o povo tapuio, o português é a primeira língua e usamos em todos os lugares para fazer documento, relatório, etc."

Ueder Tapuio

"Como eu já falei no debate, a língua portuguesa é muito importante para a nossa comunidade porque? Na comunidade onde eu moro os caciques das aldeias precisam muito de nós para fazer os documentos, os projetos e a apresentação de algumas atividades. Qualquer indígena precisa aprender escrever e a falar a língua portuguesa para ajudar as crianças, os jovens e os adultos, em quê? A terem uma vida melhor."

Iykana Karajá

"Através do estudo, os indígenas estão conquistando maior avanço, porque na época dos antepassados os indígenas do Brasil não tinham escolaridade superior. Hoje, nestes países contemporâneos os indígenas estão se manifestando, assessorando, coordenando e abrindo a voz nas Assembléia. Por isso, nós da comunidade da aldeia estamos incentivando as nossas crianças

a estudarem para aprender a segunda língua, para defender os seus direitos, fazer os projetos e outros assuntos importantes."

Jurandir Mabulewe Karajá

"A língua portuguesa é muito importante para nós indígenas porque é uma segunda língua que enriquece a nossa cultura. Meu plano para o meu povo é ajudar e apoiar as comunidades indígenas, a elaborar projetos, documentos, reivindicação e outros."

José Uriawa Karajá

"E ainda eu posso usar, para conversar com os meus amigos que não são Karajá, principalmente para não indígena, criar alguns documentos para o Prefeito, Deputado, ou Presidente da República, Procurador, ou enviar alguma carta para meus amigos que não são indígenas. Então, para isso que serve o estudo da língua Português."

Luiz Pereira Kurikalá

"E também serve para documentar ou escrever pedindo algumas coisas para comunidade de alguns governos, em língua Portuguesa."

Acadêmic@ Akwẽ, turma de 2007

"Então, esses conhecimentos nós levamos na nossa escola, para que das nossas transmissões dos conhecimentos, as crianças aprendam e em futuramente elas possam ir consolidando ao longo dos tempos com a defesa do território tradicional. Assim também as crianças vão sabendo a elaboração do variedade de documentário existente, porque atualmente nós Indígenas do Brasil entre outros países, podemos conhecer os conhecimentos que não são nossos. Por isso a importância da língua Portuguesa, é muito fundamental para minha aprendizagem, tanto para minha comunidade. Porque hoje em dia não podemos ficar sem conhecer a língua portuguesa, deixar a língua portuguesa dentro da nossa escola."

Paxawari' i Tapirapé

"No entanto com a língua portuguesa nos preparamos contribuir na elaboração de um projeto de sustentabilidade cultural e lingüística dentro da comunidade indígena. No meu ponto de vista o curso licenciatura Intercultural ensinou o acadêmico indígena no processo da língua portuguesa de maneira que nós queremos aprender para a nossa comunidade."

Arakae Tapirapé

"Então, é necessário aprender os processos da língua, política, para que possamos escrever de maneira adequada, na hora que estamos fazendo documento, ofícios e entres outras demais demanda que estamos buscando, um conhecimento mais profundo em relação à língua portuguesa."

Wasari Karajá

"No entanto, a língua portuguesa nos ajuda muito no sentido de elaborar os documentos, na luta sobre a terra indígena e sobre todos os interesses e os direitos dos povos indígenas."

Xagawytygi Daniel Tapirapé

"O estudo da língua portuguesa é muito importante para mim, ela contribui para me diálogo com a sociedade envolvente, como por exemplo, fazer ofícios, cartas e outros documentos, assim também é necessário aprender a ortografia. A língua portuguesa e útil para nós hoje em dia, porque estamos cercado por todos os lados por sociedade não indígena."

Leandro Lariwana Karajá

"O estudo da Língua português com toda certeza é uma das principais ferramentas para Sociedade brasileira e nós indígenas que compõe o país do Brasil. Não há como conviver sem a escrita portuguesa, pois é através da escrita do português que conseguimos os nossos direitos como cidadão, comunicação, lembrando que o futuro do nosso país depende muito da Língua Portuguesa."

Paulo Cesar W. Xerente

"E importante também quando estamos viajando no lugar, que não conhecer, precisamos perguntar por alguém, para dar informação para nós e conversar com as pessoas para saber o lugar que mora (...)"

Ismael Kuhanama Karajá

"Porque, quando se alguém sair na cidade grande ou na outra aldeia indígena, quem não saber falar língua portuguesa fica perdido no meio, por isso que nós somos indígena estudando para saber falar língua portuguesa."

Weura Karajá

"Hoje em dia não vivemos sem a língua portuguesa, porque estudamos em português, viajamos, votamos nas eleições, lemos livros, fazemos compras e outras coisas mais, então, é difícil ficar independente dela."

Célio Guará Gavião

"A língua portuguesa, é considerado a segunda língua mais importante, depois da língua Karajá, por ser nossos contatos com os outros povos."

Leandro Lariwana Karajá

"Quando alguém sai na cidade grande ou encontrar algumas tribos indígenas, se não entende falar Língua Portuguesa não tem condições de falar com aquelas pessoas."

Weura Karajá

"A língua portuguesa tem sido muito importante para os indígenas atualmente, pois através dela sabemos nos comunicar com pessoas de línguas diferentes, não só com os brancos, mas com os outros povos indígenas que mesmo nós, que pertencemos às mesmas comunidades que são as indígenas, cada povo fala língua diferente e através de português sabemos nos comunicar um com o outro.

Roseana Nascimento Gavião

"A língua portuguesa para as comunidades indígenas é muito importante porque nós indígenas em primeiro lugar, comunicamos com o outro através da língua portuguesa, que nós indígenas não entendemos a língua do outro, fala muito diferentes do outro. Por isso que nós indígena usamos a língua portuguesa, facilidade de comunicar com o outro."

Dorivaldo Idiaú Javaé

"A língua portuguesa está sendo importante nas escolas indígenas e comunidades indígenas, porque através dela conhecemos os nossos direitos que estão escritos na Constituição do nosso país e é importante na comunicação com outros povos indígenas e os não-índios, pois torna melhor o entendimento entre povos em geral, auxilia na forma de organizações, na preservação dos costumes e de outras coisas, respeitando as culturas de diferentes povos e comparando com

a nossa cultura e valorizando mais."

Célio Guará Gavião

"Vivemos no meio de uma sociedade que é totalmente diferente em relação à sociedade indígena. E estamos cada vez mais cercados por esta sociedade. E é por esta e outras razões que nós sentimos a necessidade de aprender a língua portuguesa, para que possamos nos comunicar com os não índios e também com os parentes indígenas presentes em todo o Brasil."

Paulo Belizário Gavião

"Eu acho que é muito importante o estudo da língua portuguesa para nós Tapirapé dominando esta língua para dialogarmos diretamente com as pessoas que não sabem a língua que utilizamos diariamente no determinado lugar."

Xawapa'i Tapirapé

"Pra mim é importante estuda língua portuguesa, porque se nós não estudamos a língua portuguesa, nós não comunicamos com os não indígenas e com os outros povos indígenas."

Maurehi Karajá

"A língua portuguesa também é um instrumento que usamos como uma língua de contato, com outros povos. Por isso a língua portuguesa é muito importante para nosso cotidiano como povos indígenas."

Xagawytygi Daniel Tapirapé

"Hoje vejo que temos que aprender bem o português, tanto oral como escrito, para só assim sermos um bom articulador do nosso povo."

Manoel Mahalarim Karajá

"o português tem que ser um dos temas contextuais de todas etapas do curso, pois as nossas lideranças sempre cobram muito de nós professores que devemos falar corretamente e escrever bem."

Manoel Mahalarim Karajá

"Para o povo indígena Javaé, a escolha de um liderança, são nomeado pela comunidade indígena, uma pessoa que domina bem a língua portuguesa e na escrita, ter conhecimento universal, acompanhando a informação do mundo e lutar pelo direito indígena."

Ademir Kurisiri Javaé

"tenho muito dificuldade de escreve escrita, língua portuguesa, por isso tem que estudar muito, para defender nosso povo, precisa negociar com não índio e resolver problema da comunidade indígena."

Valdeci Maweheru Karajá

"Precisamos da língua portuguesa para defender os nossos direitos que nós temos de territorialidade, formar nossos alunos para serem excelente cidadãos e lideranças indígenas."

Marco Kalari Javaé

"Para facilitar a comunicação com outra sociedade"

Paulo Kumare Karajá

"[...] A língua portuguesa é a língua de contato tanto com o não-índio como com o indígena. Para socializar no mundo do não-índio. E mais importante, defender os direitos que nós temos

na Constituição Federal. Vários povos indígenas não conhecem os direitos e deveres. Muitas vezes acontece que não-índio fala agressivo ao índio, embora ele não sabe responder e fica calado."

Txiarawa Karajá

"[Aprendi o português] Porque algumas vezes, se saio na cidade grande e me encontro com algum branco, uso a língua portuguesa e também para defender nossos direitos indígenas."

Weura Karajá

"[Aprendi o português] Porque para mim é muito importante como estudante, talvez quando tiver a oportunidade de sair fora da aldeia eu tenho que falar a língua portuguesa, por isso aprendi, e outros também, para lutar por direito da minha comunidade, oficializar um documento, dizer a realidade para conseguir algo importante para o povo."

Uziel Lahiri Karajá

"Aprendi o português porque antigamente os Karajá não falavam português, quando branco perguntava alguma coisa para eles, não respondiam. eles tinham dificuldade de falar a língua portuguesa, por isso que eu pensei em aprender a língua portuguesa."

Valdeci Maweheru Karajá

"[A língua portuguesa é importante] para facilitar se comunicar com não-índio, na necessidade, importância para nossa comunidade, luta pelo seu povo usando essa língua".

Marco Kalari Javaé

"[A língua portuguesa é importante, porque serve para comunicar com os brancos e outros membros"

Maria Célia Dias Apinajé

"[A língua portuguesa é importante] porque hoje é inevitável o contato com não-índio e é necessário que aprendamos a falar e a escrever no português."

Edvan Guarany

"Para ser um professor melhor, para defender os direitos dos nossos povos e para me comunicar melhor com os não-indígenas."

Iykana Karajá

"Uma língua que me permite a comunicação com os brancos"

Creuza Prumkwyj Krahô

"A língua portuguesa é importante à comunidade indígena para aprender falar e comunicar para com outras pessoas."

Koribete Karajá

"A língua portuguesa é totalmente diferente, muito mais complicada do que a nossa língua materna. Mas precisamos compreender, porque é muito fundamental para nós em relação ao meio de comunicar com outra etnia, principalmente com os não-índios. Compreender tanto na escrita quanto oralmente."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"A língua portuguesa para a comunidade indígena é a segunda língua. E a importância é que é

a língua que usamos para nos comunicar com as outras etnias ou com não-indígenas." ***Werehatxiari W. Javaé*** ***"No mundo contemporâneo, a maioria dos homens querem ser resolvidos com a escrita. Como nós índios estamos no meio do aprendizado, para nós é muito importante para ter uma noção de se comunicar com não-índio e defender os direitos dos índios. [...] Na questão de escrever também é uma coisa tão importante para nós iny, por exemplo: elaborar um texto ou projeto. Então, com tudo isso, a gente precisa saber a forma de escrever corretamente a língua portuguesa."*** ***Axiawã Karajá*** ***"Precisamos falar em português para nós nos comunicarmos com os não-índios e com as próprias etnias, porque não falamos a mesma língua, nós não entendemos, a fala deles é totalmente diferente da nossa."*** ***Gilvan Krukwamẽkwa Xerente*** ***"A língua portuguesa é importante aprender para facilitar um meio de comunicação entre a sociedade envolvente e até mesmo os indígenas de outras etnias e também conhecer as leis que priorizam o seu direito e dever na qual é inserido."*** ***Antônio Samuru Xerente*** ***"A importância com a chegada da língua portuguesa para as comunidades é que possamos aprender falar e aprender escrever e se comunicar e se entender com os não índios e aprofundar mais no conhecimento da língua portuguesa para que possamos defender os nossos direitos e defender o seu próprio povo."*** ***Emílio Dias Apinajé*** ***"A língua portuguesa para as comunidades indígenas é importante sim, pois através dela é que estamos abrindo um caminho com os objetivos de buscar conhecimentos para contribuir com as comunidades nas aldeias. Como por exemplo, nós indígenas estudamos somente a língua materna, ninguém das pessoas capitalistas entenderiam a nossa preocupação, ou se alguém mandar um ofício escrito na língua materna para os governantes, é claro que não entenderiam. É para facilitar a comunicação entre não-indígenas e outros povos indígenas de diferentes culturas."*** ***Paulo César Pereira Xerente*** ***"Eu considero a língua portuguesa importante, porque serve para comunicar com outras pessoas que não falam a minha língua, para fazer ofícios e outros documentos."*** ***Cíntia Maria Santana Guajajara***
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas em contexto profissional	**Para ensinar português nas escolas e nas comunidades indígenas; Para outras atividades profissionais dentro ou fora das aldeias**
"Para ser um professor melhor, para defender os direitos dos nossos povos e para me comunicar melhor com os não-indígenas." ***Iykana Karajá*** ***"Nas aulas de português intercultural eu quero aprofundar mais o meu conhecimento sobre concordância verbal, ortografia, resumo e outros mais. Para melhorar mais o meu ensino de sala de aula na minha comunidade e contribuir com eles na elaboração de alguns documentos."***	

Koxawiri Tapirapé

"Como professor quero me aperfeiçoar na prática pedagógica, mais a minha maior intuição é aprender a falar direito a língua portuguesa. O que eu mais desejo é isso, porque é importantíssimo você dominar a língua portuguesa. Serve para me defender ou falar em publico e etc..."

Renato Sikrbawẽ Xerente

"O meu interesse é que quero aprender mais a língua portuguesa em relação à escrita e para que eu possa melhorar mais profissionalmente, para que possa ajudar a minha comunidade onde pertenço."

Miracema Ropcwyj Krikati

"Licenciando dentro da Universidade Federal de Goiás direcionando curso de Licenciatura intercultural e pretendo sair com boa formação, dominando quase tudo, pois ninguém aprende tudo, segundo a nossa realidade. Quando universitário erra, a pergunta é sempre onde você estuda? seu professor não te ensinou? Por isso teremos a boa formação. Enquanto a ser professor, a preocupação maior dentro da sala de aula é ensinar os alunos. Nós indígenas da minha aldeia procuramos boa formação do aluno. A escola com qualidade de ensino, por quê? Quando entra professor índio tem que dominar bem, para poder ensinar a desenvolver os seus alunos. Por isso, quero aprender dentro da estrutura que tem na língua portuguesa."

Manaije Karajá

"No estudo de Português Intercultural, espero que eu aprenda mais dessa língua, eu como professor e representante da minha comunidade, quero aprender mais ainda, para que eu possa ensinar a minha comunidade coisa nova que ocorre dentro da sociedade não indígena. Para isso quero aprofundar o meu conhecimento para eu ensinar os meus alunos dentro da sala de aula. Porque nós estamos em um novo mundo, acompanhando a modernidade da sociedade não indígena."

Luiz Pereira Kurikalá

"Nós os professores indígenas do Brasil esperamos os temas que serão aplicados para aluno tori (nao-índio), porque tem aluno que estão cursando ciências da Linguagem, isso na comunidade indígena com certeza ele vai servir como professor de língua portuguesa na aldeia. Espero que seja bom estudar tema desconhecido aqui na UFG, para que aluno possa se aprofundar mais."

Elly Mairu Karajá

"Eu quero aprender escrita, coisa boa pra mim em especial e pra minha comunidade, pra minha escola da aldeia onde ou leciono. Por que isso é melhoria para meu povo para mim, porque estou aprendendo cada vez mais. Penso que a licenciatura foi bem sortuta de criar curso voltado pra realidade de cada povo, o curso já diz da interculturalidade, por que tem vários povos de Estado diferentes. Eu espero que a licenciatura intercultural não pare de crescer. Que ajuda os acadêmicos indígenas participantes. Que possa melhorar cada vez mais e implantar depois da graduação a especialização, mestrado até o doutorado. Para que possamos alcançar nossos objetivos e ganhar e assegurar nosso lugar, onde deveríamos ficar para representar nosso povo a nossa comunidade da aldeia atendendo os interesses do povo Xerente."

Gilberto Antônio de Brito Xerente

"O meu maior interesse em aprender português é conhecer os nossos direitos e produzir as nossas cartilhas para as escolas indígenas e melhorar o ensino na aldeia."

Célio Guará Gavião

"Como eu sou aluno da universidade federal de Goiás, UFG, espero as próximas aulas, para que eu aprenda um pouco da língua portuguesa, para, quando eu vou aprender escrever e falar mais correto a língua portuguesa, ajudo a ensinar os meus alunos e a minha comunidade."

Guido Hiwe Karajá

"Como Acadêmica eu espero aprender muito e também esclarecer minha dúvida sobre a língua portuguesa. Porque vai me ser útil na sala de aula, eu vou ter mais clareza para ensina meus alunos e alunas também não só como professora, mas para mim enquanto pessoa e acadêmica, porque as aulas que tive de português intercultural me ajudaram bastante."

Adriana Rosário da Silva

"Meu interesse é aprofundar mais no português para passar ele mais adequado para meus alunos."

Cândido Borges Ferraz de Lima Tapuia

"Para ser um professor melhor, para defender os direitos dos nossos povos e para me comunicar melhor com os não-indígenas."

Iykana Karajá

"Quero aprende mais como professor e acadêmico do Curso, posição da pontuação, posição da redação para eu ensinar melhor quando estou aprendendo. Fazer comparação com português e Língua iny. Tradução e representando como se faz para melhorar meu ensinamento. Melhora mais, falando da Cultura tradicional sempre com representação fica mais muito fácil."

Fernando H. Karajá

"Como professora acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural espero aprender e compreender a leitura de um texto. Porque a comunidade que no meio dela habito, situações que nela existem são mais fáceis de compreender. Assim estarei ajudando meus alunos na sala e as comunidades da aldeia."

Noemi Wakrtadi Xerente

"Espero aprender para não prejudicar nossos alunos(as) nas aulas de língua portuguesa, apesar disso a comunidade incentiva seus filhos(as) a ir na escola. Na minha vontade estou esperando aprender o que eu não entendo, mas felizmente eu estou aprendendo algumas coisas é muito importante aprender a língua portuguesa e melhor esperar, tirando dúvida com professor ou professora, porque as vezes aprendendo, através deles, nós ensinamos nossos alunos correto."

Weura Karajá

"Espero que eu aprenda mais sobre o uso da língua portuguesa, por exemplo; eu desejo muito a mim mesma que possa aprender melhor e me expressar bem na língua portuguesa. Inclusive ser excelente professor na língua portuguesa dentro da minha comunidade. Isso que desejo muito e que espero muito."

Taparaurytyga Vanete Tapirapé

"ensinar as crianças a fazer escrita correta na língua portuguesa."

Manaijé Karajá

"Só através da escrita e de um bom vocabulário e que eu vou poder ajudar as crianças da minha escola e explicar na língua o que o português trás de bom para nós indígenas."

Manoel Mahalarim Karajá

"o estudo da língua portuguesa vai ser muito importante, pois é onde irei tirar minhas dúvidas e poder aprender escrever corretamente, onde vai servir muito na contribuição para que eu possa ensinar os meus alunos cada vez melhor."

Manoel Mahalarim Karajá

"A escrita é um fato muito importante para os nossos alunos, pois em nossas escolas ensinamos o português e a língua indígena. Sendo que o português para o nosso povo é uma segunda língua, sendo que na língua javaé sabemos escrever, já no português, temos muito dificuldade."

Manoel Mahalarim Karajá

"A importância da língua em português tanto como oral e enquanto escrita é muito fundamental, porque através dela que vamos ensinar melhor os alunos, defender os nossos direitos da nossa comunidade, daquilo vamos aprender.[...] Então, conhecendo e aprendendo a escrita é o caminho de levar o meu conhecimento superior para minha comunidade, onde vou ajudar o meu povo na ortografia correta com padrão.[...] Isso para mim tem muita importância, onde língua escrita vai facilitar na hora de escrever alguns documentos necessários ou até mesmo quando estou na sala de aula ensinando os alunos as formas de escritas. Portanto a escrita, de qualquer forma, ela tem grande valor para nós aprender, de maneira formal."

Wasari Karajá

"E também para que possamos ajudar nossos alunos, para que eles não venham ter esse tipo de problema e para que não tenham receio de errar, porque é errando que se aprende."

Ana Cristina Kawinan dos Santos

"por isso que nós estamos estudando para aprender, ensinar criança ou adultos nas aldeias, também para ensinar os alunos na escola, passar toda aprendizagem para minha comunidade."

Weura Karajá

"Quando aprendemos essa língua possamos passar principalmente para os nossos alunos que vivem na aldeia."

Mauro Kurumaré Karajá

"Na comunidade Karaja-Xambioá atualmente as criança vem realmente se preocupando com a escrita em língua portuguesa, isso faz com quê os professores buscam mais profundo o conhecimento na fala e escrita em língua português. [...] Nós professores que estamos na licenciatura intercultural, estamos buscando o máximo a adquirir o conhecimento na fala e escrita do não-índio. Que este curso oferece para melhorar o ensino do professor em sala de aula, assim podendo contribuir passado e facilitando o seu ensino para ajudar no aprendizado do aluno. [...] Atualmente nas comunidades indígenas o mercado de trabalho está bastante concorrido entre indígenas. Por isso o ensino da língua portuguesa é de extrema importância dentro da escola indígena. Os alunos estão refletindo justamente no seu futuro, fazendo que os educadores aprofundem no conhecimento da língua e escrita em português".

"que este aprendizado possa oferecer a melhoria do profissional, em seu local de trabalho, repassando o quê aprendeu para os alunos, a fim de melhorar o método de ensino na escola de sua comunidade."

Paulo Kumaré Karajá

"Com certeza esta etapa do curso vou aprender e conhecer novas palavras, com esse conhecimento faz com que ensino meus alunos melhor, fazendo com que me expresso bem oralmente e ortograficamente."

Idjeressi Karajá

"porque as comunidades precisam aprender a língua portuguesa, pois no futuro nós mesmos vamos trabalhar com as comunidades, no ensino da língua para todos, na escrita de documentos oficiais e na defesa e preservação da cultura indígena."

Rogério Evangelista Dias Apinagé

"Precisamos da língua portuguesa para defender os nossos direitos que nós temos de territorialidade, formar nossos alunos para serem excelentes cidadãos e lideranças indígenas."

Marco Kalari Javaé

"Hoje em dia o povo indígena está estudando para se formar como profissionais, para ensinar as crianças em língua materna e depois ensinar a língua portuguesa para que elas falem corretamente essa língua."

Moisés Belehiru Karajá

"Mesmo tendo dificuldade no português temos preocupação de estar passando a forma certa para os alunos da nossa escola, para que eles não tenham a mesma dificuldade da gente."

Ueder Tapuio

"A importância da língua portuguesa, é a gente aprender mais e ficar preparado para o mundo dos trabalhos, conhecer melhor a gramática, e repassar para nossos alunos, e principalmente para comunidade, por que nós sabemos já falar em português, mas não entendemos tudo o significado das palavras, para isso nós estudamos o português para a gente conhecer melhor, como está acontecendo nesse estudo na UFG, daqui a gente vai sair bem preparada para nós passarmos a nossa comunidade e nas escolas. Tudo isso é muito importante o estudo da língua portuguesa, e queremos aprender mais com esses professores que estão atuando na Licenciatura Intercultural, repassando o conhecimento e aprendendo a experiência dos professore indígenas fazendo Interculturaidade."

Acadêmic@ Akwẽ, turma de 2007

"ela é importante porque se não estudamos a língua portuguesa como que vamos aprender escrever história, registrar um acontecimento, ensinar aos que não sabem ainda a escrever e ler. Portanto o estudo da língua portuguesa é de grande importância, porque hoje em dia pessoas que tem poucos conhecimentos ou que não entendem nada da língua portuguesa não conseguem o que quer na vida."

Acadêmic@ Akwẽ, turma de 2007

"Então a importância de estudo da língua portuguesa que existe na minha comunidade são: ensinar as crianças que começa estudar no 3º, 4º ciclo, 1ª, 2ª fase nas palavras português, na concordância, na ortografia e outros mais. Nessas partes a minha comunidade incentiva bastante os jovens para que eles aprendam bem escrever, ler e falar para futuramente eles mesmos lutarem nos nossos deveres. Por isso o estudo de português intercultural é fundamental para nós."

Koxawiri Tapirapé

"Objetivo da gente como professor é entender mais o português. Para estar passando um pouco na sala de aula. Nós professores indígenas precisamos muito da língua portuguesa, por isso que eu acho que é importante a língua portuguesa. Principalmente para nós que estamos dentro da universidade porque ali mesmo aprender muitas coisas que a gente não sabia."

Mauro Kurumaré Karajá

"Também é importante para mim! Como eu sou professor para ensinar os alunos para aprender fazer alguns textos ou falar português correto é interessante por isso."

Weura Karajá

"No meu ponto de vista a importância do estudo da língua portuguesa é uma coisa muito boa e fortalece meu trabalho na sala de aula, justamente quanto trabalho sobre essa língua. Ensinando os alunos sobre o uso correto dessa língua, uma vez que o uso correto dessa língua, uma vez que o uso da língua portuguesa oralmente não é igual como escrita.

Xagawytygi Daniel Tapirapé

"Sim. Porque a língua portuguesa é a segunda língua para nós aprender mais como nos somos professores e ter mais conhecer conhecimentos."

Rosalina Sibakadi M. Xerente

"Para mim mesmo quero aprender mais português para facilitar para conversar com os alunos, tem palavra que é muito difícil, então quero saber mais regra do português."

Fernando H. Karajá

"É muito importante, porque nós como professor índigena, temos por obrigações de saber um pouco de português, para que possamos contribuir na sala de aula e fora da sala de aula também, porque hoje no mercado de trabalho é exigido que o empregado fale bem o português e então é de grande fundamento que fala o português."

Jason Torobari Karajá

"Por isso, pra mim a língua portuguesa Intercultural é muito importante, por que quero aprender mais para ser Professor e para eu trabalhar melhor na minha comunidade. Com isso quero aprender mais da língua Portuguesa."

Acadêmic@ Krahô

"Porém pouco a pouco, hoje em dia estamos tomando os nossos lugares, que antes eram ocupados por não índios, aqui me refiro aos cargos públicos, como nas escolas, no posto de saúde "Funasa" e também junts a Funai, ou melhor, todas instituições que envolvem a causa indígena."

Leandro Lariwana Karajá

"Pois, quando conhecemos a língua na escola, aprendemos as ciências com esse conhecimento conseguimos bom emprego e vai além."

Manaije Karajá

"[Aprendi português porque era] A intenção da minha mãe, porque os meus irmãos, que todos eles falam em língua portuguesa, a minha mãe dizia também que todos eles têm salário de mês em mês, por isso minha mãe empurrava para estudar. Por este motivo estou adquirindo,

conquistando no mundo em que estamos vivendo, ocupando algum cargo."

Tewaxixa Karajá

"[Aprendi o português] Porque o português é muito importante para todos nós, como alguns são professores, têm que aprender para se comunicar com os alunos [...]."

Melícia W. de Mello

"[...] Através da língua portuguesa eu consigo o mercado de trabalho para melhoria de vida."

Dorivaldo Idiau Javaé

"Aprendendo a língua portuguesa facilita a interpretação do texto científico e facilita se envolver no mercado de trabalho."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"A língua portuguesa pode colocar um índio na faculdade e no emprego na cidade."

Werehatxiari W. Javaé

"Através da língua portuguesa nós nos capacitamos e nos formamos para conseguir algum emprego, como professor, motoristas, enfermeiros, advogado e outros empregos."

Emílio Dias Apinajé

"No meu ponto de vista, como uma educadora, é muito importante a língua portuguesa, porque nos ajuda muito quando vamos planejar as nossas aulas para ensinar os nossos alunos. [...] Outro fato muito interessante é que como nós somos professoras temos que estar preparadas para preparar os nossos alunos para poder alcançar os seus objetivos quando terminar o ensino médio e seguir o seu objetivo de fazer um curso superior e graduação futuramente."

Miracema Ropewyj Krikati

"Como a língua portuguesa é difícil e é importante também, queremos aprender mais nos conteúdos, oficinas e outros etc. Mas o mais importante para mim é melhorar minha aprendizagem durante o mês que estudo. Porque quero passar aos alunos tudo que aprendi e mostrar os meus conhecimentos as experiências que tive durante os anos nas aulas, e fora da minha aldeia da comunidade, representando eles, por isso além do meu povo quero melhoria da aprendizagem. Porque é muito importante para meu povo e para as crianças e outros que vem em gerações a gerações."

Maria dos Reis Apinajé

"Eu como acadêmico do Curso de Licenciatura Intercultural e professor do meu povo, espero aprender mais sobre português Intercultural, as experiências dos meus colegas, de outra etnias, é muito bacana estudar junto com o povo que eu nunca imaginei trocar idéias com eles, ouvir palestra de outro povo, aprender um pouco a cultura deles, fazer trabalho juntos etc. Com tudo isso, eu como professor Xerente ganho mais conhecimentos, como dos professores indígenas e não indígenas. Tudo que vou aprender aqui, vai ficar na minha mente, para ampliar o meu conhecimento e ficar preparado para fazer o meu trabalho melhor, dentro na sala de aula, e como no mundo a fora."

Acadêmic@ Xerente

"Como acadêmico quero aprender mais sobre redação de vários tipos de texto como narrativo, descritivo, dissertativo e as classificações gramaticais, isso porque daqui mais para frente quando terminamos esse curso teremos com grande facilidade de entender e ensinarmos para as

crianças da nossa comunidade de cada etnia."

Acadêmic@ Xerente

"Olha, por mais que me esforço, eu não consigo dominar o português tanto na escrita com verbal, pois a língua portuguesa é muito complicada. Porém, acredito que estou um pouco melhor do que antes, espero aprender mais ainda, principalmente as gramáticas, ortografias, os verbos que por mais que eu estudo, não consigo dominar, sim, eu quero dominar para que no futuro eu possa ser um bom professor para os meus alunos, realmente o português é muito complicado, cheio de regrinhas, muitas coisas que eu estudei sempre acabo esquecendo."

Leandro Lariwana Karajá

"Espero aprender um pouco de cada coisa, ou seja, um pouco de cada conteúdo que o professor nos ensina, porque a língua portuguesa é muito difícil para mim, é uma língua cheia de detalhes, e é nesses detalhes que acabo me atrapalhando. Mas tenho aprendido bastante ao longo deste período que estou estudando e pretendo aprender mais ainda, tenho certeza que vou conseguir. E com professor tenho que aprender muita coisa ainda, tenho me dedicado muito ao meu curso para que futuramente eu possa ser um bom educador, espero isso muito de mim, tenho certeza que tenho muita capacidade para alcançar os meus objetivos."

Albertino Wajurema Karajá

"A minha esperança é de em cada participação aprimorar a língua portuguesa intercultural, para melhor ajudar minha escola e comunidade da minha aldeia ou meu povo em geral. Este é o bastante."

Sinval de Brito Xerente

"Eu, Cláudio da Silva, espero melhores ensinamentos dos professores, não só de português, mas de todas as áreas de estudo. A importância da explicação e do estudo da língua portuguesa Intercultural para nós aqui na UFG é importante para nossas comunidades no futuro, porque depois que aprendemos melhor, podemos fazer explicações para nossas comunidades, podemos ensinar melhor como professor para nossos alunos. O porquê, para nós estudantes é importante para nós estudantes, más no futuro não vai servir só para nós, servirá os nossos estudos para todos nossos parentes, família, comunidade, etc."

Cláudio da Silva Xerente

"Eu espero aprender ler e escrever melhor, para que eu possa ajudar e ensinar melhor os meus alunos, para que eles não venham ter a mesma dificuldade que eu estou tendo com o português na hora de escrever um bom texto e ler os textos. Quando o aluno indígena chega na escola da cidade tem dificuldade com português, por isso eu me preocupo na hora de ensinar os alunos."

Eva Lima Karajá

"Nesse curso eu quero aprender as escritas e o uso das palavras desconhecidas, que às vezes eu não conheço o significado das palavras. Por isso eu tenho muito vontade de aprender com isso. Por que esse conhecimento vou transmitir para o meus alunos. Então eu espero bom estudo na outra etapa."

Arokomyo Cláudio Junior Tapirapé

"O meu maior interesse de aprender português é ser um estudante melhor, melhor professor, conhecido por todos."

Edivaldo Paraty Krahô

"Como acadêmica e como professora da minha comunidade, procurarei aprender as variedades da língua portuguesa. Para que possa, levar para meu alunos. E pretendo aprender muito mais!"

Viviane Txebuaré Karajá

"Nesse ponto temos uma opção de adquirir conhecimentos, mas que de alguma forma vêm beneficiar a sociedade envolvente. Como acadêmico quero aprender tudo do que se espera de um estudante de letras ou linguagem, até porque isso pode possibilitar a estrutura linguística da língua Akwẽ. A história da língua desde seu surgimento, assim entender a importância da língua. Quero que os planejamentos pedagógicos sejam norteadores para valorização da língua de origem. Isso vemos nesse curso, que isso é objetivo desse curso. Essa prática têm de ser importante para minha formação e a comunidade. Com isso posso aperfeiçoar a minha prática pedagógica de ensino de língua portuguesa e Akwẽ, que denominamos como uma educação bilíngüe ou talvez como somente ensino bilíngüe."

Rogério Srõne Xerente

"A gente espera que geralmente e todos aqueles que estão estudando na faculdade e possa fazer a nossa parte em relação a qualidade de ensino da nossa escola. O que a gente aprende durante esse curso podemos aplicar o nosso conhecimento nas comunidades tanto nas escolas como nas reuniões."

Arlindo Wdêkruwê Xerente

"Aprender como que eu posso ajudar os alunos dentro da sala. E planejar uma aula que os alunos queiram gostar mais. Porque eu como professor eu tenho os alunos que ainda não estão envolvidos na língua portuguesa. Isso me preocupa muito, se eu ensinar sem eles que nunca esperava só prejudicaria os alunos e chegando no fim de ano sem saber nada."

Cleberson Tapirapé

"A minha comunidade espera que eu como professor aprenda melhor a língua portuguesa para ensinar e explicar melhor os alunos. E também defender o direito da comunidade Javaé, com a experiência de falar a língua portuguesa."

Doriovaldo Idiau Javaé

"Sim, eu queria saber mais escrever correto sabe, porque se eu vou ensinar os meus alunos errado não é bom, por isso que eu queria aprender mais escrever para ensinar os meu alunos"

Ixyjuwedu Karajá

"Eu espero aprender nas aulas de português intercultural escrever correto porque é muito difícil as formas gramaticais. Através desses conhecimentos do português eu estarei levando a minha comunidade e os meus alunos os novos pontos do conhecimento a qual a forma certa de escrever que as vezes não é como a pessoa está falando. Porque falar é uma coisa escrever e diferente. O Português Intercultural é a forma dos indígenas se comunicarem com o não índio. Portanto, é necessário nós aprendemos."

Rosangela R. de O. Castro

"Espero aprender nas aulas de português Intercultural, uma leitura ou escrita associada a minha realidade. Ler e interpretar um texto comparando com histórias que acontecem na aldeia. Que me possibilite a construir uma leitura de fácil interpretação. Aprendendo assim, estarei apto a ensinar na minha escola desde criança até os adultos. Espero também nesse tema contextual, ler textos ou construir textos que envolvam elementos capazes de abrir cada vez a minha

curiosidade por um mundo em que vivemos globalizado e competitivo. Que o português Intercultural possa despertar nós os indígena para uma conjuntura pelo qual vivemos." ***Edvan Guarany*** ***"Eu pessoalmente espero aprender muito, eu como acadêmico eu tenho por obrigação de aprender. Ainda mais estudando várias disciplinas ao mesmo tempo e também muitas línguas o intercâmbio é muito forte entre as etnias. Como vamos poder passar esses conhecimentos nas salas de aulas paras os alunos para nós professores podermos transmitir tudo que aprendemos."*** ***Candido Borges Ferraz de Lima***	
Ampliação dos repertórios e da (meta)reflexão linguísticos no que concerne às dimensões da interação verbal: leitura, escrita, oralidade e reflexão sociolinguística	**Para falar e escrever com mais segurança; Para ampliação do vocabulário em língua portuguesa; Para bom desempenho na escrita/vida acadêmica; Para conhecimento do funcionamento da gramática da língua portuguesa, bem como da metalinguagem a ela referente; Como suporte para o aprendizado de outras línguas; Para o conhecimento de uma gama maior de práicas escritas (gêneros textuais) e dos processos de organização global do texto (coerência e coesão)**
"Para mim é muito importante aprender o português, porque através disso nós temos que falar bem e escrever corretamente a escrita." ***Ismael Kuhanama Karajá*** ***"Meu maior interesse é aprender a língua portuguesa, escrever e falar."*** ***Edi Matalori Karajá*** ***"[Meu maior interesse é] Escrever, conhecer bem as escritas do português."*** ***Creuza Prumkwyj Krahô*** ***"Na aula quero aprender mais sobre a elaboração do projeto. Por que o nosso povo necessita de projeto. E também quero aprender mais sobre elaboração da documentação."*** ***Xawatamy Nélio Tapirapé*** ***"Nós como professores indígenas precisamos melhorar muito ainda a produção de texto argumentativo, porque a maioria dos professores se confunde na hora da produção de texto. Então eu espero que precisamos continuar estudando na produção de texto argumentativo."*** ***Arakae Tapirapé*** ***"O meu maior interesse é falar corretamente e escrever."*** ***Aparecida P. S. Xerente*** ***"Espero aprender nas aulas de português intercultural todo conhecimento tradicional dos povos indígena. Até mesmo dominar bem falar Língua portuguesa."*** ***Arivaldo Tapirapé*** ***"O meu objetivo, o sonho é a realidade que esperei de aprender, é a seguinte forma, na aula da língua portuguesa intercultural. Já que hoje em dia estou cursando na universidade, espero aprender a forma de uso oral e escrita das palavras da língua portuguesa. Por que na realidade da língua portuguesa encontro bastante dificuldade de usar a escrita e a língua oralidade. Então***	

o meu objetivo é isso, que sempre espero na aula de português intercultural, para ampliar o meu conhecimento sobre a diferença do uso da escrita e oralidade. Para capacitar e desenvolver um pouco de forma do uso da escrita e de oral, a minha expectativa é essa sobre a aprendizagem de aula de português intercultural."
Reinaldo Okareaxowa Tapirapé

"[...] aprender falar a língua portuguesa correta."

Jurandir Mabulewe Karajá

"O meu maior prazer é ter a base de domínio sobre a gramática da língua portuguesa, porque ainda me sinto de não dominar bem, ou seja, a base."

Ercivaldo Damsõkẽkwa C. Xerente

"Sim, eu espero que aprenda mais dentro da aula de Português, porque estou com dúvida em verbal e adjetivo. E eu quero que mais aula na próxima etapa para eu aprender mais das coisas que eu não aprendi ainda na Língua Portuguesa."

Acadêmic@ Krahô

"Eu como acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural e como professor da minha comunidade espero aprender nas aulas muitas coisas como os verbos e conjunção e também ponto de exclamação, interrogação. Porque é interesse nosso de aprender na aula de Português e abranger como que a gente aprende as coisas".

Acadêmic@ Krahô

"Eu me interessei mais a falar bem e dominar a escrita, para enfrentar qualquer estudo."

Deuzirene Eirowytygi Tapirapé

"Pretendo aprender além do que sei, quero aprender falar as palavras que são tiradas do dicionário, que não é simples, é difícil, então por isso que quero aprofundar o máximo. Quero adotar a língua portuguesa como a segunda língua, e falar corretamente como ela é falada."

Jasson Torobari Karajá

"Eu quero aprender a conhecer novas palavras e significado, e saber interpretar a leitura do contexto, por que hoje podemos conhecer muito mais do que era antes. Então, nessa aula de Português Intercultural quero chegar a ver essa forma de meus conhecimentos. Quero adquirir o meu sonho que estou passando nessa Licenciatura."

José Eduardo Dias Pereira

"Falar muito bem a língua portuguesa."

José Uriawa Karajá

"O português é muito importante para mim sendo a primeira língua que tenho e uso em tudo e uso para estar dando aula e com essas aulas aqui na UFG aprendendo estar relacionando as palavras adequadas em qualquer que seja a ocasião, até porque tenho muito erro em concordância das palavras. Mas o curso me ajuda muito e espero estar aprendendo mais, especificamente com as palavras formais que são mais difíceis de ser lembradas no local adequado, mas que deveriam não ser esquecidas, mas acontece e quero deixar de esquecer e usar quando necessário."

Ueder Aparecido de Morais

“Espero aprender nas aulas de português intercultural, as organizações das regras padrões das estruturas de tipos de textos, que circulam no nosso país, as gramáticas etc.”

Paulo Cesar W. Xerente

“É importante, porque ajuda na comunicação com outros povos indígenas e com não-índios também. E auxilia no estudo das línguas e outros idiomas.”

Célio Guará Gavião

“Hoje em dia, o povo Karajá tem grande interesse de aprender a ler e escrever, em português, e conhecer bem a ortografia, como também, a gramática e das leis que regulam. Sem este conhecimento, seremos um povo submisso, aos não índios, assim sempre seremos dependentes.”

Leandro Lariwana Karajá

“O português é a segunda língua para todos os povos indígenas do país. Hoje vamos estudar a língua portuguesa, porque ela é muito importante para nós aprender e escrever corretamente, tanto na escrita, quanto na oralidade.”

Txiarawa Karajá

“o estudo da língua portuguesa vai ser muito importante pois é onde irei tirar minhas dúvidas e poder aprende escrever corretamente.”

Manoel Mahalarim Karajá

“eu quero aprende escrever corretamente esse é um dos meus sonhos.”

Manoel Mahalarim Karajá

“Nós na maioria das vezes escrevemos do jeito que falamos, é por isso que temos que ter bom português para que possamos escrever bem e ensinar os nossos alunos na maneira correta; a escrita e um grande fantasma para o nosso povo. Na maioria das vezes, alguns índios sabem falar o português bem, mas não sabem a escrita correta.”

Manoel Mahalarim Karajá

“É de grande importância para nós sabermos escrever bem e falar corretamente, para que possamos defender as políticas que são voltadas para a população indígena.”

Manoel Mahalarim Karajá

“Eu espero aprender a língua portuguesa bem como gramática, escrita da norma padrão.”

Acadêmic@ Xerente Akwe

“Daí a importância que o português tem para cada um de nós, para que possamos nos expressar bem e ter um bom desempenho na escrita.”

Ana Cristina Kawinan dos Santos

“Há importância de português, escrever melhor, que buscamos para nossas comunidades. Que nós buscamos as melhorias aos povos Iny, para defender a sua comunidade na lei do cidadão, por isso é importante escrever correto a língua portugesa.”

Rivael Idjamoa Karajá

E principalmente nós alunos de Universidade Federal de Goiás, que encontramos maior

dificuldade para produzir um texto na língua portuguesa, por isso nós precisamos dos melhoramentos de escrever atualmente."

Rivael Idjamoa Karajá

"O português para mim é muito importante porque nós queremos mais aprendê-lo. Escrever bem melhor e falar."

Mauro Kurumaré Karajá

"A língua portuguesa para mim é importante falar correto e escreve bem e na escrita."

Maurehi Karajá

"Com certeza nesta etapa do curso vou aprender e conhecer novas palavras, com esse conhecimento faz com que ensino meus alunos melhor, fazendo com que me expresse bem oralmente e ortograficamente."

Idjeressi Karajá

"Hoje, os jovens também tão aprendendo e nós estudando para aprender a língua portuguesa para falar, escrever correto."

Edi Matalori Karajá

"Nós indígenas precisamos de aprender falar e escrever a língua portuguesa corretamente."

José Uriawa Karajá

"Para mim como acadêmico da Licenciatura Intercultural é muito importante estudar a língua portuguesa, porque pode me ajudar no meu trabalho, a falar bem em português."

Davi Samuru Xerente

"Espero alcançar os conhecimentos das expressões diferentes que há dentro dos contextos expressivos. Ter conhecimento das regras, normas, produzir textos com coerência e coesão. Isso para mim é muito importante, com esses conhecimentos adquiridos vou ter confiança em mim mesmo para trabalhar com os alunos indígenas em sala de aula ou até mesmo em reuniões, expressar de um modo seguro e também compreender as expressões orais e escritas de pessoas letrada."

Sinvaldo Oliveira Karajá

"É importante também saber falar em língua portuguesa para que lutamos sobre a questão da terra, saúde e a educação que temos na nossa terra, porém estudar a noção da língua portuguesa na escrita que é mais importante, melhorando a nossa escrita na língua portuguesa estruturando a escrita com esta língua. É isso que é importante do estudo da língua portuguesa."

Xawapa'i Tapirapé

"No meu sentimento em relação ao português padrão. Foi muito fundamental aprender o padrão na fala e da escrita. Estudar bastante, prestar muita atenção quando for falar ou escrever em língua portuguesa para eu não confundir isso. É muito importante para mim, não somente para mim em particular, até para comunidade também, portanto, eu preciso ter um conhecimento sobre essa língua. Isso é mais importante ainda, para compreender essa questão preciso entender que se falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua geralmente é respeitada e tem prestígio."

Orokomỹ Tapirapé

"No estudo da língua portuguesa realmente nos preparamos para aprender a ler e escrever e interpretar a língua portuguesa da maneira que nós entendemos."

Arakae Tapirapé

"Na minha expectativa a importância do estudo da Língua portuguesa é fundamental, é importante aprender ler, escrever e dominar a Língua padrão.

Arnaldo Tapirapé

"Aprender e saber usar a língua portuguesa pode ter várias respostas por muitas razões. Hoje existem muitos problemas que só por meio dessa língua podemos solucionar. Mas existem critérios para isso, todos sabemos que falar é diferente de escrever, então, ela é importante para solucionar problemas quando o indivíduo sabe falar e escrever. É muito difícil resolver um problema sem saber escrever. Mas essas importâncias acabam prejudicando muitas pessoas, diminuem as forças da língua tradicional, mesmo que ela é usada apenas para solucionar os problemas."

Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé

"A importância da língua português intercultural para mim é estudar mais com relação de coerência mais ampla para podermos escrever e aprende transcrever bem."

Maurehi Karajá

"Para mim, é muito bom estudar a língua Portuguesa, porque estudar a língua Portuguesa você está adquirindo o melhor desenvolvimento de compreender e de aprender a interpretar quaisquer produções de escrita."

Nelson Praze Xerente

"Eu como acadêmico, eu pretendo aprender as regras, processos que a língua portuguesa possui, isso que espero dentro desta Universidade. Pois, durante o estudo algumas coisas aprendemos, apenas de que tenho grande dificuldade, mas pretendo melhorar bastante minha condição tática, para eu escrever melhor, ter facilidade de fazer os documentos, nos ensinos e nas outras atividades necessárias. É isso que espero nas aulas da língua portuguesa, aprender gramáticas, regras, dentro desse estudo, porque terei grande fundamento para levar para minha comunidade e falar na própria sala de aula."

Wasari Karajá

"Ser professor é uma responsabilidade muito grande, para isso o sujeito tem que ter preparação. Nesse sentido eu espero conhecer da língua portuguesa, sua funções, gêneros textuais, novas palavras e aprender discutir de uma maneira mais correta. Na aula de português o professor ou professora nos tem que ensinar também a forma de avaliar os alunos, porque muitos não sabem avaliar os seu alunos e isso dificulta o trabalho."

Gilson Tapirapé

"É muito importante, porque assim, vamos ter mais facilidade em dominar a língua portuguesa, aprender a falar e a escrita do português padrão não significa que vamos deixar nossa língua de lado, vamos adquirir mais um conhecimento, e ter facilidade quando estivermos em uma reunião importante, por esses e outros motivos não tem nem como ter esse curso sem o estudo da língua portuguesa."

Acadêmic@ Tapuia

"Existe grande possibilidade de nós acadêmicos e acadêmicas estarmos aqui para melhorar a falar a língua portuguesa, principalmente a escrita. Pelo que sei muitas pessoas ainda têm dificuldades de escrever na língua portuguesa, mesmo da fala oralmente na hora de interpretar o texto informativo."

Davi Wamimen Chavito Apinajé

"O meu objetivo é estudar para ampliar mais conhecimento sobre a Língua Portuguesa. Porque a Língua português é importante para mim. Atualmente estamos praticando a língua como bilíngüe. Então, na minha observação é melhorar a fala oralmente e melhorar escrever teoricamente. Aprender também pronunciar gramaticalmente. Por isso que todos nós temos escola em cada povo. Por que a através dela vamos realizar o nosso sonho, para falar correto na Língua Portuguesa."

Xawatamy Nélio Tapirapé

"Para eu estudar na Língua portuguesa é muito importante, para saber a leitura escrita do português e dominar oralmente que é a segunda língua para o meu povo Tapirapé. E depois fazer a necessidade da minha comunidade que precisa ser melhorada, por exemplo: representante do meu povo na qualquer encontro, para defender a minha comunidade."

Acadêmic@ Tapirapé

"Então isso me torna a querer conhecer mais o funcionamento do português tanto na leitura e escrita."

Kamêr Apinajé

"O estudo da língua portuguesa, eu acho muito importante, porque a interpretação do texto é muito fundamental para abrir a mente das pessoas, e inclusive serve para melhorar o texto, por isso, que os alunos da licenciatura intercultural tem que esforçar muito, as vezes, domina a língua portuguesa um pouco é muito legal, eu particularmente, gosto muito escrever o texto com sua opinião, porque é muito importante para aprender utilizar sua opinião com os públicos, através do estudo da língua portuguesa as pessoas conseguem aprender."

Ruruca Javaé

"No meu ponto de vista o estudo da Língua Portuguesa é muito fundamental. Por que através da Língua portuguesa estou me sentido, ou seja, a Língua está me deixando cada vez mais avançado. Portanto, a Língua portuguesa é a segunda Língua para os povos indígenas no Brasil, Por isso nós referimos muito na Língua portuguesa para dominar falar e escrever. Isso significa que a Língua Portuguesa traz uma novidade muito grande, através disso nós vamos avançar os não-indígenas sobre alguns situação que não é necessário para a nossa sociedade, que não traz benefício. Por isso nós podemos pensar, conversar e estudar muito na Língua Portuguesa sobre a importância que ela tem para nos oferecer."

Arivaldo Takwari'i Tapirapé

"A língua portuguesa é importante para mim. Porque preciso aperfeiçoar meu conhecimento e melhorar a escrita, sei que para escrever um texto tem que saber escrever corretamente. Quando cheguei aqui na Licenciatura mesmo já tendo estudado, tinha muita dificuldade com escrita e também na hora de ler. Este curso tem me ajudado bastante nesta parte. Hoje percebo que já melhorei um pouco, porém reconheço que preciso de mais conhecimento. Me lembro que as primeiras aulas de português que tive aqui me surpreenderam de tão boas, aprendi coisas que já tinha visto, mais não tinha entendido."

Eva Lima Karajá

“A língua Portuguesa é um ensino fundamental para mim. Porque eu tenho muita curiosidade para conhecer as palavras novas e dominar oralmente no dia a dia. E também eu gostaria de estudar sobre a concordância verbal. Porque, no texto eu erro algumas palavras que não concordam com outras palavras. Por isso eu quero tirar a minha dúvida nessa parte. Porque eu quero fortalecer a minha escrita na Língua Portuguesa.”

Arokomyo Claudío Junior Tapírapé

“Tem muitas palavras complicadas no português, que a maioria de nós não conhece, por isso é muito importante essa aula de português intercultural para que possamos conhecer melhor o português.

Ana Cristina Kawinan dos Santos

“A importância da escrita para mim é ótimo por que, quando escuto algumas palavras que não sei, fico muito curioso para entender o que era aquilo, tem vez que eu pego um jornal ou assisto alguma emissora de TV, e lá o repórter usa uma palavras que não entendo e fico perdido, então essa palavra fica entre ( ) que não entendi o que ele falou.”

Luiz Pereira Kurikalá

“Posteriormente preciso estudar seu vocabulário e documentado em dicionário, e leitura. Eu preciso aprender e saber usar a língua portuguesa. Na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade Brasileira são escritos em língua portuguesa, foi isso que é a minha visão sobre na língua portuguesa.”

Orokomỹ Tapirapé

“Eu acho muito importante o estudo da língua portuguesa, meu objetivo é aprender as palavras que eu ainda não conheço, através desse estudo cada vez mais estou adquirindo o português que nós consideramos segunda língua.”

Elly Mairu Karajá

“Desta forma nós poderemos saber produzir um bom texto, como os nossos professores querem que a gente faça.”

Ana Cristina Kawinan dos Santos

“Por isso que para mim é importante estudar na língua portuguesa. Para melhorar os nossos textos e aprender o uso das regras do português.”

Maurehi Karajá

“O estudo da língua portuguesa pra mim na verdade é a base do curso, pois com certeza nos ajuda na parte de entendimento dos textos que nos são passados e principalmente a questão da escrita acadêmica o que realmente diferencia o curso, pois tenho quase certeza que todos temos muita dificuldade na parte da escrita e as aulas a cada dia que passa estão contribuindo e muito principalmente para nós da turma 2007 que estamos na fase de construção de nossos Projetos extraescolares.”

Welington Vieira Brandão Tapuia

“Para mim é muito importante porque nós precisamos muito das aulas de português, elas são essenciais. A aula de português só vem ampliando nossos conhecimentos não só na sala de aula mas no nosso dia a dia elas fazem crescer como pessoa acadêmica.”

Adriana Rosário da Silva

"os alunos podem aprofundar na concordância de palavras."

Rivael Idjamoa Karajá

"Principalmente nós que estamos na faculdade precisamos conhecer as regras e mesmo escrever correto, por isso estamos querendo aprofundar mesmo na língua portuguesa."

Mauro Kurumaré Karajá

"Na nossa língua Karajá sabemos falar e escrever, não temos nenhuma dificuldade. Porque é a língua materna e também estudamos de 1ª série até 4ª série, por isso sabemos escreve na língua. Agora a língua portuguesa, temos dificuldade, a gente estudou nela de 5ª série até 3º ano. Mas assim mesmo não sabemos escrever bem na escrita. Por isso que para mim é importante estudar na língua portuguesa. Para melhorar os nossos textos e aprender o uso das regras do português."

Maurehi Karajá

"Para mim o estudo da língua portuguesa é uma forma de conhecer várias classificações como produção de texto e gramática, isso é muito importante. A língua portuguesa é uma língua que é usada por vários povos, além de ser muito difícil e de ser entender como na concordância nominal e verbal."

Acadêmic@ Akwẽ, turma de 2007

"A importância do estudo da língua portuguesa, para a minha comunidade junto com a minha aprendizagem é muito fundamental, porque através do aprendizado da língua portuguesa, a minha comunidade seria mais avançada a falar ou escrever ou seja: com o Português Intercultural da licenciatura Intercultural do Curso da UFG, nós acadêmicos(as) estamos aprendendo muito as regras dos funções da língua Portuguesa, pois alguns dos conhecimentos são ampliações dos nossos conhecimentos."

Paxawari' i Tapirapé

"É muito importante para mim a língua portuguesa. Muito tempo atrás não entendia o objetivo da língua portuguesa, com passar do tempo vim compreendendo e achei muito importante. E até agora não entendo tudo sobre as regras e norma de português, quero me aprofundar mais e quero conhecer outro tema que nunca tive chance de tomar a idéia."

Roberto Krahô

"Também serve como um aprendizado muito bom, porque [...] ela possa defender a minha comunidade da invasão dos não indígenas que se apoderam do patrimônio da sociedade tomando todos os setores de carga de serviços. Então eu acho muito importante estudar a língua Portuguesa, aprendendo a segunda língua e conhecer seus gêneros gramaticais, está se preparando para suas necessidades e das necessidades da sua comunidade da aldeia."

Gilberto Antônio de Brito Xerente

"Aprendendo a língua portuguesa facilita a interpretação do texto científico e facilita se envolver no mercado de trabalho."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"A linguagem portuguesa na aldeia faz com que os jovens que estão terminando o 2º grau possam concorrer aos vestibulares com os não-indígenas."

Gilberto Pereira Apinajé

"Falar mais correto em português"

Guido Hiwe Karajá

"Nas aulas de Português Intercultural, eu pretendo aprender mais o processo de domínio de conhecimento de Português, tanto na escrita e quanto de falar oralmente. Com esse processo de conhecimento de domínio da língua, a falar corretamente e na escrita é que leva o nosso estudo em frente. A justificativa é que é importante para aprender logicamente, escrever e ler. Além disso, tentando resumir o texto muito longo."

Paxawari'i Tapirapé

"Eu espero aprender nas aulas de Português Intercultural a estrutura da língua portuguesa e as sua regras que eu ainda não compreendo direito. Tem várias maneiras de escrever na língua portuguesa. Isso eu gostaria de aprender nesse momento. Eu acredito também no estudo da língua portuguesa, eu estou melhorando a minha fala na língua portuguesa. Então eu quero estudar nesse momento na língua portuguesa praticando e apresentando o trabalho explicando na língua portuguesa. É isso quero estudar agora."

Xawapa'i Tapirapé

"Na minha concepção como professor indígena, o que eu espero agora aprender nas aulas de português Intercultural é o uso correto dessa língua, tanto oral quanto escrita, por que as vezes a gente acha que estamos escrevendo ou falando corretamente, a gente acaba falando ou escrevendo uma coisa que não tem a ver. Por isso eu quero terminar a faculdade falando bem e escrevendo corretamente, essa é a minha esperança."

Xagawtigi Daniel Tapirapé

"Espero aprender escrever textos melhores, aprender mais sobre a lingua portuguesa..."

Acadêmic@, Turma: 2007

"Quero aprender a escrita acadêmica, falar correto procurar não errar muito etc. Porque quero mostrar para a comunidade, que através do estudo que aprendemos um pouco a língua portuguesa."

Acadêmic@ Xerente

"Como já foi dito anteriormente, eu espero me evoluir e muito na parte de escrita mesmo, porque tenho muita dificuldade em estar montando textos que realmente convença ao leitores como por exemplo os artigos do jornal "Takinahakỹ" que fomos nós que escrevemos e sim realmente nós convencemos muito leitores, principalmente nas aldeias e isso é muito importante, porque realmente mostra o que realmente estamos fazendo na Universidade ou seja "aprendendo para ensinar."

Welington Vieira Brandão Tapuia

"Espero aprender a produzir texto acadêmico de maneira correta, diminuir erros de gramática para melhor desempenho, ter melhor desempenho nas produções de texto."

Marcio José de Jesus

"Muitas coisas produzidas na aula de Português Intercultural, e como Professor aprendi muitas atividades aplicadas na sala de aula. Eu preciso aprender mais é planejamento e relatório de

projeto."

Nelson Praze Xerente

"O curso de Licenciatura Intercultural para mim é muito excelente, os ensinamentos do professor é bom, para mim não tem ruim, mas eu espero aprender mais as palavras difíceis, porque a língua portuguesa é muito complicada e têm muitos significados só uma palavra que varia tanto, por isso, quero fazer o treinamento para compreender, fazer a produção do texto, o mais importante é a interpretação do texto e utilizando a sua opinião por escrita e oral."

Ruruca Javaé

"Na minha mente, espero aprender dentro da aula de língua portuguesa é concordância verbal e nominal e gênero da Língua e uso adjetivo, substantivo. Isso espero de aprender na outra etapa que nós vamos encontrar novamente aqui em Goiânia. Por que eu tenho muito dificuldade sobre esse dois itens com o adjetivo, substantivo."

Arivaldo Takwari'i Tapirapé

"Espero aprender mais sobre as concordâncias coloquiais; pois para toda a comunidade essa é a pior deficiência, por isso pretendo aprender para ajudar meu povo nesse aspecto."

Izamar Oliveira Karajá

"Aprender mais as palavras, verbos corretos e vocabulários e ensinar as crianças indígenas por que estou aqui para aprender a língua portuguesa correta. Então é isso que espero."

Ricardo Tenaxi Javaé

"Eu espero aprender falar corretamente,"

Cleber Kaxiwera Karajá

"Gostaria que você trabalhasse com o verbo, gramática formal, produção do texto e pontuação, isso é minha dificuldade."

José Uriawá Karajá

"Em particularmente aprofundar mais um pouco em questão dessa disciplina. Por exemplo; na formulação da redação, a produção do texto etc."

Haritxana Karajá

"Eu espero que eu aprenda a fazer o documento, porque, é pra isso que nós estamos aqui na universidade federal. As nossas comunidades estão muitos alegres, por nós estarmos aqui. Porque os mais velhos não sabem bem a língua portuguesa que é segunda língua, então eu como acadêmico eu estou muito feliz por esta aqui, então eu espero que eu vou me formar, depois fazer o doutorado etc."

Rogério Evangelista Dias Apinagé

"Este curso de licenciatura Intercultural é minha esperança de aprender algumas coisas. Eu espero alcançar a língua portuguesa na outra etapa e escrever correto e chegar até no fim"

Edi Matdori Karajá

"O meu interesse de aprender a língua portuguesa é para falar bem, conhecer o significado das palavras."

João Smirêzanẽ Xerente

“Ler e escrever.”

Gilvan Krukwarwẽkwa Xerente

“Escrever corretamente e aprender o significado das palavras científicas, falar oralmente correto e principalmente a escrita.”

Paulo César Pereira Xerente

“O meu maior interesse é de aprender o português e terminar a minha faculdade através da língua portuguesa que não é fácil.”

Helena Krukwanê Xerente

“O meu interesse é aprender o vocabulário para falar bem e entender melhor.”

Laura Stukrẽpre Xerente

“Meu maior interesse é aprender falar bem e conhecer melhor as leis e regras. E até também para escrever, não só para falar, mas também escrever melhor.”

Joel Marcos Cuxỳ Krahô

Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas com autonomia	**Para romper com a relação de submissão em relação à sociedade não-indígena; Para autorrepresentação; Para evitar discriminação**

“Hoje em dia, o povo Karajá tem grande interesse de aprender a ler e escrever, em português, e conhecer bem a ortografia, como também, a gramática e das leis que regulam. Sem este conhecimento, seremos um povo submisso, aos não índios, assim sempre seremos dependentes.

Leandro Lariwana Karajá

“A língua portuguesa é uma língua muito difícil, pois não é nossa língua, mas no mundo no qual nós vivemos que é no país chamado Brasil, infelizmente a 1ª língua é o português, não as línguas indígenas, apesar de sermos os 1º moradores desse país. Enfim, nós temos que aprender o português, pois só assim podemos falar com uma pessoa não índia de igual para igual.

Manoel Mahalarim Karajá

“se nós escrevemos bem o português as pessoas não índias não vão enganar nós como enganaram os nossos pais.”

Manoel Mahalarim Karajá

“Os indígenas que não conhecem o português na escrita e verbalmente muitas vezes são passados para trás, enganados.”

André Mauri dos Santos

“Os índios não alfabetizados são enganados facilmente.”

André Mauri dos Santos

“O que espero nesse curso é saber dominar bem a escrita e a fala também, saber escrever um texto bem organizado, início meio e fim, bastante coerente, é isso que espero aprender nas aulas de português. Acho que devemos ter nossa fala, mas aprender um português padrão é importante, ler muito, fazer muito texto para cada dia dominar mais a língua portuguesa.

Vivemos não só entre os índios, estamos vivendo com brancos e temos um serviço de que nossos chefes os coordenadores das escolas não são índios, ter confiança ao falar com essas pessoas isso nos dá uma segurança."

Acadêmic@ Tapuia

"Atualmente se não conhecerem a língua portuguesa, como seria a nossa representação para os não-índios? Ainda hoje alguns brancos falam que nós não entendemos nada, como se fossemos um animal? Por isso estamos aqui estudando para entender a escrita do português e se defender dos problemas."

Creuza PrumKroi Krahô

"No meu sentimento em relação ao português padrão. Foi muito fundamental aprender o padrão na fala e da escrita. Estudar bastante, prestar muita atenção quando foram falar ou escrever em língua portuguesa para eu não confundi isso. É muito importante para mim, não somente para mim em particular, até para comunidade também, portanto, eu preciso ter um conhecimento sobre essa língua. Isso é mais importante ainda, para compreender essa questão preciso entender que se falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua, geralmente, respeitada tem prestígio."

Orokomỹ Tapirapé

"É muito fundamental lembrar também quando for usar a língua portuguesa para se expressar, porque ela serve para se expressar, ela detém poder e pode agredir as pessoas com seu poder. Tudo isso são relevante para mim e temos que saber usar ela para exercer um bom saber."

Taparawytyga Vanete Tapirapé

"Para minha comunidade também é importante aprender e falar sem ter vergonha na hora de falar, por isso que é importante a língua portuguesa."

Maurehi Karajá

"Estudo da língua portuguesa para mim é muito importante, pois ela serve para nós indígenas como um dos meios de defender nos direitos e compreender melhor o mundo do não-índio, até para aqueles que são falantes de português, aprender é de suma importância para afirmarem sua identidade cultural; pois com argumentos poderão amenizar o preconceito que sofrem."

Acadêmic@ Indígena, turma de 2007

"Além disso, nós que somos jovens estamos hoje estudando, nos preparando, nos formando nas nossas escolas, para defender os direitos ou representar as comunidades indígenas, falando por eles mesmos."

Maria dos Reis Apinagé

"Até nas reuniões que são na cidade o cacique convida um dos estudantes ou o professor para esclarecer principalmente na língua portuguesa. Por isso que é muito importante para comunidade estudantes e professores junto unidos para que falar sobre do seu povo ou representando em sociedade urbana."

Maria dos Reis Apinagé

"Para mim estudar na Língua portuguesa é muito importante, para saber a leitura escrita do português e dominar oralmente que é a segunda língua para o meu povo Tapirapé. E depois fazer a necessidade da minha comunidade que precisa ser melhorada, por exemplo: representante do meu povo na qualquer encontro, para defender a minha comunidade."

Acadêmic@ Tapirapé	
"Posso estar propiciando oportunidade aos jovens a conhecer melhor o português, como forma de dialogar e saber digitar uma carta, tudo faz com que o português se torna importante para nós, mas só é em momento de reuniões com não indígena."	
Kamêr Apinajé	
"A língua portuguesa hoje é bom para nós índios, porque hoje nós índios somos dependentes do homem branco que não sabem falar a língua que eu falo, por isso que a língua portuguesa é importante para nós resolvermos situação de nossa comunidade."	
Ixyjuwedu Karajá	
"Antes os indígenas eram considerados selvagens, não eram vistos como seres humanos por causa de suas diferentes convivências e costumes. Hoje, apesar de ser uma segunda língua, ela é importante para nós, porque usamos ela como uma forma de defesa, ela nos padroniza, nos auxilia e nos conduz a ter uma visão mais ampla e para que nós possamos ser decididas e não subordinadas por não índios e é por isso que ela é positiva para nós."	
Feliciana Martins Krikati	
"Os não indígenas discriminam muito os índios nas cidades, principalmente os mais velhos que sabem falar pouco da língua portuguesa e não dão o troco certo. Por isso nas escolas indígenas é preciso muito da língua portuguesa."	
Joel Krahô	
"Escrever e registrar nossa cultura, fazer um livro sobre a história do povo Javaé. Isso é o meu maior interesse."	
Ricardo Tenaxi Javaé	
"Espero aprender a ter autonomia, na expressão oral quanto na escrita, porque a partir desse curso e desse estudo tivemos uma visão diferente, principalmente na questão da interculturalidade."	
Valci Sinã	
"Espero aprender palavras que não conheço e me comunicar melhor com os parentes daqui da Universidade. E repassar esses conhecimentos que estou tendo para minha comunidade através da elaboração de um projeto, ofício e mostrar para os não indígenas que somos capazes de ter autonomia, de caminha com próprias pernas independente dos órgãos como FUNAI e outros."	
Célio Guará Gavião	
"Bom, meu interesse é para eu escrever bem e falar bem, mas de outra parte é para defender o meu direito de igual a igual com o não-índio."	
Werehatxiari W. Javaé	
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência no acesso à informação e aos conhecimentos produzidos e de cuirculação em contextos interculturais	**Para levar conhecimentos não-indígenas para a comunidade; Para acesso aos meios de informação; Para compreender melhor o mundo do não-indígena; Para aquisição/ampliação de saberes e conhecimentos**
"[A língua portuguesa] É importante sim. Pois sem a língua portuguesa, eu não estaria aqui obtendo o conhecimento e não estaria respondendo o questionário para alguém entender."	

Roseana Nascimento Gavião

"A língua portuguesa é importante porque ela traz alguns benefícios para o meu conhecimento."

Gilmar Antônio de Brito Xerente

"Meu interesse é levar os outros conhecimentos para meu povo, para ter uma outra visão, me comunicar com ela com mais facilidade."

Axiawã Karajá

"Eu espero conhecer o conhecimento de Professores ou Professora da Licenciatura Intercultural mais profundo; e quero aprender mais o que nunca tinha visto nas aulas quando estudava na base de estudo. Na série inicial.

Roberto Krahô

"Como eu sou acadêmico da Licenciatura Intercultural, espero aprender bastante, espero ampliar e aprimorar o meu conhecimento. Dentro da minha formação, espero adquirir um novo conhecimento que esteja voltada para minha realidade, não para a realidade dos não-indígenas, e quero levar este conhecimento para minha comunidade."

Renato Yahé Krahô

"Eu espero aprender cada palavra, e seus significados e sons de cada palavras. E conhecer mais cultura de outras, para eu poder levar vários conhecimentos para minha comunidade da minha aldeia. Ou seja aplicar na sala para os alunos."

Josué Dias de Sousa

"Pra mim o que professor escolher pra ser trabalhado, pra mim não tem problemas, porque importante é conter conhecimentos. Não que seja falar, por exemplo, que lá na minha aldeia os homens caçam diariamente, seria esse tema muito incômodo não, que eu já sei muito bem; o que eu quero conhecer, conhecimento do não-índio pra levar pra base."

Acadêmic@, Turma 2008

"Espero muito aprender e saber o português. Porque cada um dos acadêmicos precisamos de falar bem no português, queria que nosso professor de português Intercultural continuasse dando essa matéria, por que quando terminar o curso levaremos o nosso conhecimento passando para os alunos nossos."

Ismael Kuhanama Karajá

"Então, conhecendo e aprendendo a escrita é o caminho de levar o meu conhecimento superior para minha comunidade, onde vou ajudar o meu povo na ortografia correta com padrão".

Wasari Karajá

"[...] e levar bom conhecimento para sua comunidade."

Rivael Idjamoa Karajá

"Isso para nós professores e muito importante está conhecendo a língua portuguesa e estar levando o conhecimento para dentro da nossa comunidade indígena."

Mauro Kurumaré Karajá

"Eu acredito que depois desse curso de Licenciatura Intercultural posso estar levando muitos

conhecimentos novos para minha escola e para minha comunidade. Eu tenho certeza que no final deste curso vou estar preparado com muitas coisas novas que aprendi durante esse curso."

Dadarin Krahô

"A importância da língua portuguesa atualmente faz-se presente no conhecimento dos estudos na comunidade, nas escolas, nas reuniões, nos debates dos direitos das terras, da demarcação das terras indígenas, das conferências da Educação. E por isso que devemos ser atuantes na língua portuguesa."

"Para nós que estamos entrando no movimento do cupê é importante a contribuição da língua portuguesa, porque é como se fosse usando uma roupa e sempre mudando de experiência, porque só na língua materna nós não teríamos esses conhecimentos, que temos hoje."

Creuza PrumKroi Krahô

"E por isso que nós estamos aqui estudando a língua portuguesa brasileira, para levar os nossos conhecimentos para a comunidade."

Iykana Karajá

" [...] atualmente a cultura do meu povo está acompanhando processo de "não-indio", para isso preciso desse conhecimento para ajudar minha comunidade e ajudar minha família em troca de conhecimento, ou trabalho realizado através estudo da língua portuguesa."

Manaije Karajá

"O estudo da língua portuguesa, no meu ponto de vista, é muito importante, pelo fato de que a cada etapa do curso aprendemos coisas novas, que enriquecem o nosso conhecimento. Estamos sempre em contato com o mundo dos não-índios, por isso devemos ter mais conhecimento da língua portuguesa."

Ana Cristina Kawinan dos Santos

"Por isso que agente está buscando um novo conhecimento para nossa aldeia, principalmente o português que todos nós não conhecemos muito nem dominamos. Por isso que é muito importante estudar o português dentro da nossa comunidade indígena para quando os jovens sair para estudar fora já conhecerem o básico da língua portuguesa que é muito complicado, mas a gente precisa bastante dessa língua portuguesa, que é de importância para nossa comunidade e para nós professores isso é minha opinião."

Mauro Kurumaré Karajá

"É uma das alternativas de nós indígenas buscarmos formas de fortalecer os conhecimento que não são de suas comunidades para proteger sua etnia e ajudar no crescimento educativo de suas comunidades."

Marcio José de Jesus

"É importante para podermos ter as informações necessárias. A partir do estudo da língua português estamos cada vez diminuindo o medo de sofrermos algumas conseqüências que no passado acontecia, como por exemplo ataques, invasores de interesse e materiais consumíveis."

Fernando Xerente

"A importância dela é que através da língua portuguesa, ela tem me trazido mais saberes e conhecimento de como manter ela em prática na minha pessoa, e no meu trabalho."

Noemi Wakrtadi Xerente

"O estudo da Língua Portuguesa, é muito importante, porque através desse estudo eu posso adquirir mais o conhecimento, e saber dialogar com as pessoas da sociedade não-indígena. E se preparar para defender os nossos direitos.

José Eduardo Dias Pereira Apinajé

"Então, nós estamos estudando [a língua portuguesa] para conhecer mais os conhecimentos bons dos não-indígenas e assim melhorar de pouco a pouco a forma de escrever também."

Edimundo Tapirapé

"Hoje, os índios não têm como escapar da língua portuguesa. Têm que aprender coisas novas, tecnologia do branco, como, por exemplo, hoje índio aprende computação."

Koribete Karajá

"Porque ela é o meio de comunicação que conhecemos. O Curso de Licenciatura Intercultural é o veículo de comunicação que devemos saber conhecer a sua importância e com ela devemos retornar conhecimento para nossa comunidade, isso é função de nós acadêmicos, de ter saberes sobre o curso."

Gilmar Antonio de Brito Xerente

"A língua escrita em português é muito importante para a sociedade para que possa estudar e conhecer novos conhecimentos no sentido de aprender palavras novas, desconhecidas e também estar sempre atualizado com os direitos que temos como sociedade indígena, porque precisamos estar sempre atualizados para poder lutar pelas causas indígenas, alcançar os nossos objetivos profissionalmente e atingir a meta que queremos como professor."

Miracema Ropewyj Krikati

"Eu pessoalmente espero aprender melhor a língua portuguesa e falar melhor e comunicar corretamente com professores da licenciatura intercultural, por isso espero que eu aprenda a língua portuguesa e levar o meu conhecimento para minha comunidade, também para os alunos das aldeias. Por isso é muito importante contribuir com nosso professores(as) da língua portuguesa, porque através da contribuição nós sabemos outro conhecimento dos nossos professores ou dos nossos companheiros do estudo. E esperou que vou aprender um pouco o conhecimento dos professores e levar para comunidade."

Fabíola Mareromyo Tapirapé

"Sim espero aprender muito mais para eu contribuir para minha comunidade. Até, portanto quando sairmos das nossas aldeia, nossas comunidades esperam que aprendemos muito mais do que sabemos. Portanto, aqui na Licenciatura Intercultural, acredito que vou aprender muitas culturas diferentes, claro que a língua portuguesa não fácil mas acredito que vou rebentar esta barreira."

Euzébio da Silva Xerente

"Espero que aprenda muitas coisas novas nesse curso de Licenciatura Intercultural. E conhecer cada vez mais do não índio e também aprender o conhecimento indígena de outras etnias. Isso é muito importante para professor e professora levar essa aprendizagem para as comunidades. Por isso o estudo da língua portuguesa Intercultural ensina as duas formas porque nós somos índios. Aprender culturas de outros povos, os rituais e também aprender dos não índios as formas de classificação das palavras e escrita."

Maria Célia Dias de Souza

"Eu espero aprender a língua portuguesa para saber e aprender, para eu levar o conhecimento para a minha comunidade, por isso eu quero mais estudar na licenciatura Intercultural, então assim espero aprender nas aulas de Português Intercultural." ***Iparewao Tapirapé*** ***"Porque eu quero aprender mais tudo que existe dentro do Curso de Licenciatura Intercultural.E o ensino que eu aprender aqui quero levar para minha comunidade da minha aldeia. Cada ensino que eu aprendi com o professor André Marques do Nascimento eu fico feliz como andorinhas. Porque eu acho muito importante a língua portuguesa Intercultural, porque ensino várias palavras que nunca ouvi falar destas palavras."*** ***Acadêmic@ Akwẽ Xerente***	
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas que podem colaborar com a melhoria das condições de vida	**Para uma vida melhor**
"[...] a língua portuguesa é muito importante para a nossa comunidade, por que? Na comunidade onde eu moro os caciques das aldeias precisam muito de nós para fazer os documentos, os projetos e a apresentação de algumas atividades. Qualquer indígena precisa aprender escrever e a falar a língua portuguesa para ajudar as crianças, os jovens e os adultos, em quê? A terem uma vida melhor. ***Iykana Karajá*** ***"ela é importante porque se não estudamos a língua portuguesa como que vamos aprender escrever história, registrar um acontecimento, ensinar aos que não sabem ainda a escrever e ler. Portanto o estudo da língua portuguesa é de grande importância, porque hoje em dia pessoas que tem poucos conhecimentos ou que não entendem nada da língua portuguesa não conseguem o que quer na vida."*** ***Acadêmic@ Akwẽ, turma de 2007*** ***"A importância do estudo da língua portuguesa realmente aprender língua escrita e língua falada com realidade e necessidade do nosso povo, de maneira que a comunidade precisa melhorar a vida cotidiana."*** ***Arakae Tapirapé*** ***"[...] Através da língua portuguesa é que podemos nos comunicar com os não-indígenas, ou seja, correr atrás dos nossos direitos. Direitos das comunidades e dos nossos povos indígenas para que possamos ter uma condição de vida melhor."*** ***Viviane Txebuare Karajá*** ***"O maior interesse que percebo em mim mesma será abrir o caminho que não será tão espinhoso como foi para os nossos antepassados. Aprendemos com a esperança de melhorar a condição de vida de nossas gerações futuras. Pois através do papel escrito lutamos e brigamos, tanto na área da saúde, como na educação e outros casos."*** ***Roseana Nascimento Gavião***	

Quadro 16: Domínios e funções da língua portuguesa nas práticas linguísticas interculturais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG

A consideração das demandas e expectativas apresentadas no Quadro 16 acima, bem como das percepções gerais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas apresentadas nesta seção, além de dar indícios sobre os possíveis objetivos mais amplos de trabalho, fornece importantes bases para as concepções a serem implementadas nos cursos de *Português Intercultural* na Licenciatura Intercultural da UFG. Neste sentido, faz-se importante destacar que as demandas, expectativas e percepções apresentadas acima, bem como as concepções delas decorrentes, não podem ser analisadas e consideradas de forma isolada ou unidirecional, como a organização no quadro anterior poderia sugerir. Ao contrário, só podem ser mais bem compreendidas a partir de uma perspectiva multidimensional e interconectada.

Além disso, a compreensão das vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, bem como de suas experiências e histórias de vida nelas e/ou a partir delas emergentes, se potencializam e tornam-se significativas enquanto demandas pelo estudo e domínio da "língua do colonizador" na contemporaneidade, deve estar localizada no contexto histórico, político, social e econômico das relações entre os povos indígenas e a "sociedade" não-indígena no Brasil, desde a ocupação europeia, o que necessariamente requer, por sua vez, compreender, como propõem Oliveira e Pinto (2011, p. 323), como "as práticas discursivas do colonizador adotadas pelas sociedades indígenas passam por um contínuo de imposição, necessidade, apropriação e resistência."

Ao assumir as (multi)dimensões deste contínuo, de tempos e espaços fluidos, parto do fato de que as demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas pelo estudo e pelo domínio da língua portuguesa na atualidade se originam na **imposição**, pretérita e contemporânea, dessa língua através de um potente aparato de estratégias, discursos, instituições e agências de poder legitimado e fortalecido ao longo dos séculos. Esta aparato, de matriz colonial europeia, além de construir a ideia de "língua portuguesa" como a língua nacional, alçando-a à condição de única língua oficial, portanto hegemônica, operou de maneira eficaz na minorização e no apagamento não só das línguas indígenas brasileiras, mas fundamentalmente de seus e suas falantes e de todas as dimensões de suas vidas[135]. Além disso, sob a égide da

[135] Neste sentido, destaco as reflexões de Oliveira e Pinto (2011), emabasadas principalmente em Makoni e Pennycook (2007) e na produção escrita contemporânea de autores e autoras indígenas sobre concepções de linguagem, que vão além de minha proposição de contrução apenas do *status nacional* e *oficial*, consequentemente hegemônico, da língua portuguesa no Brasil. As reflexões das autoras inserem-se no contexto de estudos sobre a própria *invenção das línguas* enquanto categorias discretas e

"língua portuguesa", algumas práticas nessa língua, associadas às mesmas elites detentórias do poder, foram instituídas como constituintes de uma variedade padrão e, assim, legitimadas e mais valorizadas socialmente, num processo de exclusão na exclusão.

A condição de língua imposta e legitimada por um aparato de poder, do qual a educação escolar é um dos principais componentes, é reconhecida e sentida ainda na atualidade pelos povos indígenas brasileiros, como reconhecem os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural, através de suas vozes destacadas do quadro anterior:

> *É muito importante para mim, não somente para mim em particular, até para comunidade também, portanto, eu preciso ter um conhecimento sobre essa língua. Isso é mais importante ainda, para compreender essa* ***questão preciso entender que se falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua geralmente é respeitada e tem prestígio****."*
>
> *Orokomỹ Tapirapé*

> *"A língua portuguesa para as comunidades indígenas é importante sim, pois através dela é que estamos abrindo um caminho com os objetivos de buscar conhecimentos para contribuir com as comunidades nas aldeias. Como por exemplo, nós indígenas estudamos somente* ***a língua materna, ninguém das pessoas capitalistas entenderiam*** *a nossa preocupação, ou* ***se alguém mandar um ofício escrito na língua materna para os governantes, é claro que não entenderiam****."*
>
> *Paulo César Pereira Xerente*

> *"É muito fundamental lembrar também quando for usar a língua portuguesa para se expressar, porque ela serve para se expressar****, ela detém poder e pode agredir as pessoas com seu poder****. Tudo isso são relevante para mim e temos que saber usar ela para exercer um bom saber."*
>
> *Taparawytyga Vanete Tapirapé*

A outra dimensão deste contínuo, a da **necessidade** de uso da língua portuguesa pelos povos indígenas brasileiros, está intrinsecamente relacionada à imposição desta língua e, como já abordado, é também uma dimensão geradora e constituinte da concepção de bilinguismo envolvendo a língua portuguesa assumida neste trabalho e

---

analisáveis, como parte dos "regimes metadiscursivos (conjunto de discursos e dispositivos epistemológicos) de tradição europeia, que organizou e inventou performativamente, com sua 'atitude de descoberta', sua história e a dos povos que colonizou" (OLIVEIRA, PINTO, 2011, p. 311, n.1), perspectiva já mencionada anteriormente.

adotada nas aulas de *Português Intercultural*. A relação entre as dimensões da imposição e da necessidade pode ser captada quase que num sentido de causa e efeito. Uma vez imposta como a língua nacional oficial, e legitimada e fortalecida por agências de poder enquanto tal, o português (ou algumas práticas mais prestigiadas nessa língua, geralmente relacionadas à modalidade escrita) passa a desempenhar todas as funções nas instâncias que regem a organização social, político-administrativa e econômica do país, como as instituições oficiais de ensino; de elaboração, promulgação e cumprimento de dispositivos legais; os serviços básicos, como os de saúde pública; a mídia de massa etc., etc., etc. Desta forma, não ter acesso a esta língua, ou às práticas e modalidade linguísticas requeridas para a interação com a sociedade não-indígena significa estar excluído/a de todos esses domínios e, consequentemente, de todos os direitos básicos neles constituídos e deles dependentes.

Neste sentido, cabe reconhecer que as esferas públicas do Brasil enquanto unidade política construída, tenha sido ela colonial, imperial ou republicana, não são e nunca foram espaços linguísticos neutros, pois conforme argumenta de Varennes (1996, p. 86-87 apud MAY, 2008, p.22, tradução minha),

> [a]o impor condições linguísticas, o Estado mostra a preferência definida por alguns indivíduos com base na língua. [...] [Assim] 1. A escolha da língua pelo Estado se torna uma condição para o acesso pleno a inúmeros serviços, recursos e privilégios, tais como a educação e o emprego público [...]. 2. Aqueles e aquelas para quem a língua escolhida pelo Estado não é a primeira língua são, assim, tratados/as diferentemente daqueles/as para quem ela é: estes/as têm as vantagens e benefícios de receberem as benesses do Estado em sua primeira língua, ao passo que aqueles não, além de se perceberem numa posição mais ou menos de desvantagem [...]. Uma pessoa que se vê diante de não poder usar sua primeira língua [no domínio público] assume os encargos mais pesados.[136]

[136] No original: "[..] [b]y imposing a language requirement, the state shows a definite preference towards some individuals on the basis of language. […] [Thus] 1. The state's chosen language becomes a condition for the full access to a number of services, resources and privileges, such as education or public employment […]. 2. Those for whom the chosen state speech is not the primary language are thus treated differently from those for whom it is: the latter have the advantage or benefit of receiving the state's largesse in their primary tongue, whereas the former do not and find themselves in a more or less disadvantaged position […]. A person facedwith not being able to use his primary language [in the public domain] assumes a heavier burden" (de VARENNES, 1996, p. 86-87 apud MAY, 2008, p.22).

Também no Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (PNUD, 2004, p. 45), lê-se como a escolha pelo Estado de uma língua, ou de variedades de uma língua, faz parte de estratégias de exclusão mais profundas através da língua, mas pautadas nas diferenças culturais, raciais, socioeconômicas etc:

> As limitações na faculdade das pessoas usarem a sua língua materna – e a limitada fluência na língua nacional dominante, ou oficial – pode excluir pessoas da educação, da vida política e do acesso à justiça. Não há meios mais poderosos de "encorajar" pessoas a assimilar a cultura dominante do que prejudicá-las nos seus interesses económicos, sociais e políticos por causa da sua língua materna. Essa assimilação não é livremente escolhida se a opção de uma pessoa for entre a sua língua materna e o seu futuro.

Aliadas aos fatores político-administrativos, econômicos, sociais e territoriais, a política linguística adotada pelo Estado brasileiro fez com que o domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa, originalmente imposta aos povos indígenas, se tornasse uma necessidade concernente inclusive ao futuro e à sobrevivência desses povos, no que diz respeito à **defesa e reivindicação de seus direitos,** bem como ao **acesso** a bens e serviços considerados fundamentais para suas comunidades, necessidade esta também enfatizada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG:

> *"Na minha opinião o estudo da língua portuguesa é importante para nós, principalmente a parte da **igualdade**, da **defesa** e hoje principalmente a questão da **sobrevivência**."*
>
> *Valci Sinã*

> *"Na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para **interpretar e compreender as bases legais**. **Todos os documento que regulam a vida da sociedade Brasileira são escritos em português**, foi isso que a minha visão sobre na língua portuguesa."*
>
> *Orokomỹ Tapirapé*

> *"Então são nesses momentos que saber o português é imprescindível. Até porque também **é impossível que uma comunidade indígena viva em total independência da sociedade que tem como língua dominante o português**. [...] Portanto, o português torna-se indispensável para as comunidades indígenas. Até porque é impossível que índios e não-índios vivam sem terem comunicação, uns para com os outros."*
>
> *Indionor Guarani*

*"O maior interesse que percebo em mim mesma será **abrir o caminho** que não será tão espinhoso como foi para os nossos antepassados. Aprendemos com a **esperança de melhorar a condição de vida de nossas gerações futuras**. Pois através do papel escrito lutamos e brigamos, tanto na área da saúde, como na educação e outros casos."*

Roseana Nascimento Gavião

*"A língua portuguesa é muito importante para os povos indígenas, para **defender o seu território e seus interesses na Seduc, Funasa**, etc."*

Edi Matalori Karajá

Por outro lado, ressignificada e reinventada pela agência indígena crítica, a língua portuguesa pode se tornar, e de fato tem se tornado, 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-resitência, a **apropriação** deliberada e informada da "língua do inimigo" pelos povos indígenas passa 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 de instâncias do poder.

A meu ver, à **apropriação-para-resistência** subjazem outras dimensões que mais bem explicam as demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG em relação às aulas de *Português Intercultural*, e ao próprio ensino superior, 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. Estas dimensões também encontram-se latentes nas vozes dos professores e professoras indígenas:

*"**Os alunos estão refletindo justamente no seu futuro**, fazendo que os educadores aprofundem no conhecimento da língua e escrita em português. Para que eles possam **garantir o seu futuro e ajudar a defender seu povo** em todos os aspectos, que beneficiam sua comunidade."*

Paulo Kumaré 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 outro assunto,* ***por isso coloco que o português e uma arma para nós****".*

Luiz Pereira Kurikalá

*"Hoje em dia, a pessoa que domina bem a língua portuguesa, tem facilidade de estudar fora da aldeia, para que no futuro possa ajudar o seu povo, na educação escolar, na área de saúde e entre outros, porque antes, quando a gente não sabia falar bem e pouco estudo****, os brancos facilmente enganavam o meu povo e faziam o que queriam com os projetos destinados a nós****, hoje a realidade é outra, ainda existem muito desvios, mas é pouco comparando com o nosso passado. Então, por isso que é importante aprender a língua portuguesa."*

"Porém pouco a pouco, hoje em dia ***estamos tomando os nossos lugares****, que antes eram ocupados por não índios, aqui me refiro aos cargos públicos, como nas escolas, no posto de saúde "Funasa" e também junto a Funai, ou melhor, todas instituições que envolvem a causa indígena."*

Leandro Lariwana Karajá

"A língua portuguesa é uma língua muito difícil, pois não é nossa língua, mas no mundo no qual nós vivemos que é no país chamado Brasil, infelizmente a 1ª língua é o português, não as línguas indígenas, apesar de sermos os 1º moradores desse país. Enfim, ***nós temos que aprender o português, pois só assim podemos falar com uma pessoa não índia de igual para igual****."*

Manoel Mahalarim Karajá

Atualmente se não conhecerem a língua portuguesa, ***como seria a nossa representação para os não-índios?*** *Ainda hoje alguns brancos falam que nós não entendemos nada, como se fossemos um animal? Por isso estamos aqui estudando para entender a escrita do português e se defender dos problemas."*

Creuza PrumKroi Krahô

*"Além disso, nós que somos jovens estamos hoje estudando, nos preparando, nos formando nas nossas escolas****, para defender os direitos ou representar as comunidades indígenas, falando por eles mesmos****."*

Maria dos Reis Apinagé

"Antes os indígenas eram considerados selvagens, não eram vistos como seres humanos por causa de suas diferentes convivências e costumes. Hoje, apesar de ser uma segunda língua, ela é importante para nós, porque usamos ela como uma forma de defesa, ela nos padroniza, nos auxilia e nos conduz a ter uma visão mais ampla e ***para que nós possamos ser decididas e não subordinadas por não índios e é por isso que ela é positiva para nós****."*

Feliciana Martins Krikati

*"**Espero aprender a ter autonomia**, na expressão oral quanto na escrita, porque a partir desse curso e desse estudo tivemos uma visão diferente, principalmente na questão da interculturalidade."*

Valci Sinã

*"Espero aprender palavras que não conheço e me comunicar melhor com os parentes daqui da Universidade. E repassar esses conhecimentos que estou tendo para minha comunidade através da elaboração de um projeto, ofício e mostrar para os não indígenas que **somos capazes de ter autonomia, de caminhar com próprias pernas independente dos órgãos como FUNAI e outros**."*

Célio Guará Gavião

De fato, não só as demandas e expecativas apresentadas no quadro anterior e nos demais desta seção, mas principalmente o diálogo com os professores e professoras indígenas nos diferentes âmbitos da Licenciatura Intercultural tornam claro o fato de que, no contexto social e político atual, suas demandas pelo domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa, de maneira geral, visam colaborar com um **projeto de resistência sócio-político e cultural** mais amplo de **autorrepresentação**, **autonomia** e **autodeterminação indígenas** perante a sociedade não-indígena, ainda detentora das instâncias decisórias às quais são submetidas as populações indígenas brasileiras, decisões estas que são formuladas e difundidas em língua portuguesa.

Este projeto não é exclusivo e nem se limita dos povos indígenas representados no curso de Licenciatura Intercultural por seus professores e suas professoras indígenas e faz parte das reivindicações gerais do movimento indígena brasileiro na contemporaneidade. Neste sentido, conforme destaca Luciano (2006, p. 93-94, ênfase minha),

> [a] luta contemporânea em prol da autonomia defendida pelo movimento indígena brasileiro significa a luta pela emancipação social, política e econômica dos povos indígenas, capaz de tirá-los das péssimas condições de vida a que estão submetidos como resultado de séculos de dominação e exploração colonial. Em termos conceituais, a autonomia é uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos de acordo com que estabelece o Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, o que implica substancialmente o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional. [...] Por sua vez, autodeterminação indígena implica respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento de seus territórios como espaço étnico. Significa também que o Estado deve respeitar e reconhecer as autoridades

> indígenas e suas diversas formas de organização e representação política em todos os níveis de poder. **O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento das suas comunidades como entidades socioculturais autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado.**

Diante deste contexto, facilmente se percebe e compreende que, para sua auto-representação e para a participação política dos cidadãos e cidadãs indígenas nas esferas de poder nacionais, ou não-locais, o domínio de habilidades comunicativas em língua portuguesa se faz necessário, ao menos no momento atual, quando as línguas indígenas raramente fazem parte das práticas comunicativas utilizadas em contextos interculturais supralocais, como o é o cenário político brasileiro, por exemplo, do qual, cada vez mais, participam lideranças indígenas.

Neste sentido, um fato representativo é narrado por Mattos e Silva (2004, p. 45-46), em que a autora enfatiza a necessidade do domínio de práticas mais amplas em língua portuguesa por parte de lideranças indígenas que se engajam em contextos de interlocução em âmbito nacional, especialmente numa estrutura política cujas bases morais se dissimulam e fingem se sustentar publicamente:

> Considere-se o caso exemplar de Mário Juruna, índio Xavante, deputado federal. Em outubro de 1983, ele quase teve a cabeça cortada por não dominar a retórica metafórica e ambígua, caracterizadora de segmentos políticos da sociedade dominante. Chamou de "ladrões" importantes agentes do poder e, para salvar-se, teve de retratar-se em carta metafórica, certamente com a mediação de assessores (já utiliza a expressão "tomada da terra pelo branco"). Vê-se assim que o domínio do dialeto padrão, socialmente exigido, se torna um instrumento necessário aos índios em certas situações de confronto político. E não apenas as regras gramaticais do dialeto padrão, instituídas em um processo histórico que legitima certas formas de dizer – , mas também as regras do discurso, decorrentes de ser a linguagem, além de instrumento de comunicação, suporte do pensamento e 'lugar de confronto ideológico, em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade', como bem diz E. Orlandi. Diante desta situação, em qualquer política linguística que se trace hoje, em favor do índio brasileiro, dever-se-ia levar em consideração o significado político de um treinamento linguístico das lideranças indígenas para o domínio do dialeto padrão, entendido no seu sentido amplo, que envolva não só a transmissão de regras gramaticais do dialeto socialmente privilegiado, mas também o desenvolvimento do domínio do adequado/não-adequado às diversas situações sociopolíticas; isto, no âmbito do entendimento da linguagem como instrumento não apenas de comunicação, mas de persuasão, isto é, no caso, como instrumento ou arma que favoreça o índio na luta por seus direitos. Se o confronto do índio com o poder detido e gerido pelos não-índios é desigual e assimétrico em e por circunstâncias várias, a desigualdade linguística pode ser senão sanada, pelo menos minorada, já que me parece ser mais fácil treinar bem líderes indígenas no seu uso

> discursivo do português, do que convencer o sistema vigente a aceitar o diálogo multidialetal e muito menos multilíngue. Acho que há que se pensar nisso, pelo menos por enquanto...

Muito embora acredite que o desenvolvimento a partir da vivência de práticas comunicativas/discursivas em língua portuguesa seja uma opção mais adequada em alternativa ao "treinamento linguístico", corroboro com a percepção de Mattos e Silva no sentido de que, para além da possibilidade de interação comunicativa menos assimétrica e mais autônoma em contextos interculturais, o domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa possibilita ainda a ruptura com a tradição, historicamente construída e constantemente reforçada, de representação indígena pelo não-indígena em arenas de interlocução intercultural. Ao analisar as diversas formas e instituições de representação dos indígenas pelos não-indígenas no Brasil, Ricardo (1996, p. 90) explica que

> [tão] mais se afasta do nível local, a política indígena tende a aparecer nos cenários regional, nacional e internacional como uma ação intermitente associada a intermediários não-indígenas os quais, por sua vez, têm perfil institucional, objetivos e estratégias próprias bastante diversas. Mesmo considerando o fenômeno recente das chamadas organizações indígenas "registradas em cartório", vale afirmar que a questão da representação dos interesses indígenas no plano supralocal somente pode ser compreendida e avaliada no Brasil quando se considera uma sociologia dos intermediários não-indígenas de todo o tipo a ela referidos, como algo que a constitui e conforma.

A partir da situação descrita, compreendo que a intermediação se impõe, principal e necessariamente, por causa/através da língua portuguesa.

Bittencourt (2007a, p. 42) destaca, contudo, que nos últimos anos, em todo o Brasil, vem crescendo o número de movimentos eminentemente indígenas que buscam articular-se entre si e com o movimento social mais amplo. Neste contexto, Luciano (2006, p. 76-77) enfatiza que,

> [e]ssas organizações trouxeram à luz novas lideranças (professores, agentes de saúde, agentes ambientais indígenas, etc.), que passaram a atuar como interlocutores com o Estado e as organizações não-governamentais. Elas assumiram cada vez mais o protagonismo da luta e forçaram um repensar da relação, do papel e da função das entidades de assessoria e de apoio, assim como da relação com o Estado. As organizações indígenas formam atualmente uma rede de entidades, de estratégias e de iniciativas indígenas espalhadas por todo o território nacional e utilizam todos os meios políticos e tecnológicos do mundo moderno para defender e fazer valerem os direitos indígenas. Durante todo o tempo, as lideranças dessas organizações percorrem o país e o mundo na luta pela promoção e pela defesa dos direitos e dos interesses indígenas, ocupando tribunas importantes como as da ONU, da OEA e de outros organismos internacionais.

Ao analisar depoimentos de algumas das mais importantes lideranças indígenas da atualidade brasileira, Bittencourt (2007b, p. 182) também destaca a importância atribuída pelos/as indígenas à escolarização formal e ao domínio da língua portuguesa como aspectos fundamentais no estabelecimento de relações menos assimétricas com a sociedade não-indígena. Pois, em suas palavras,

> [a] questão da liderança nas organizações vem sempre aliada à questão do nível de ensino formal, à compreensão do português, ao domínio da estrutura da língua. Nos depoimentos e nas falas, em geral, expõe-se a dificuldade, mesmo daqueles que falam normalmente o português, de aprender as nuances da língua. Por isso, há uma crescente preocupação daqueles que dominam melhor o idioma em divulgar a legislação e informações diversas às comunidades e incentivar a escolaridade (BITTENCOURT, 2007b, p. 182).

No bojo deste movimento de emergência de lideranças e protagonistas indígenas nas arenas de interlocução intercultural, destaca-se, como já mencionado, o papel dos professores e das professoras indígenas que, conforme analisa Pimentel da Silva (comunicação pessoal), têm se tornado verdadeiros/as "embaixadores e embaixadoras" de suas comunidades em termos de representação política nas relações interculturais. Neste sentido, Maher (2006, p. 26-27, acréscimo meu), enfatiza que

> [p]ensar que as responsabilidades de um professor indígena se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar é, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. O fato de terem acesso [pelo menos maior do que suas comunidades como um todo] aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. É comum ver o professor indígena liderando discussões e negociações envolvendo, por exemplo, a posse e a segurança do território de seu povo ou os problemas de saúde que acometem sua comunidade.

Também no caso dos professores e professoras indígenas, dadas as responsabilidades que geralmente assumem como representantes de suas comunidades e como docentes bilíngues em suas escolas, o domínio de práticas comunicativas/discursivas em língua portuguesa, principalmente das relacionadas aos contextos em que se espera maior formalidade, adicionalmente às práticas comunicativas em suas línguas indígenas, torna-se uma importante ferramenta de autonomia e autorrepresentação. As reflexões dos acadêmicos e acadêmicas indígenas apresentadas anteriormente no Quadro 16 confirmam esta demanda:

> *"Quero aprender a interpretar e fazer documentos oficiais para as diferentes autoridades que nos cercam. Mas sempre com esse propósito de fazer uma relação ou comparação com a nossa língua.* ***Isso porque somos professores, e para a nossa comunidade somos considerados grandes mestres e eles dependem da gente principalmente para uma conversa com uma autoridade, e quando necessitam de um documento e ofício para uma autoridade eles recorrem a gente****."*
>
> *Paulo Belizário Gavião*

> *"Eu espero que eu aprenda a fazer o documento, porque, é pra isso que nós estamos aqui na universidade federal.* ***As nossas comunidades estão muitos alegres, por nós estarmos aqui****. Porque os mais velhos não sabem bem a língua portuguesa que é segunda língua, então eu como acadêmico eu estou muito feliz por estar aqui, então eu espero que eu vou me formar, depois fazer o doutorado etc."*
>
> *Rogério Evangelista Dias Apinagé*

> *"Mesmo tendo dificuldade no português* ***temos preocupação de estar passando a forma certa para os alunos da nossa escola, para que eles não tenham a mesma dificuldade da gente****."*
>
> *Ueder Tapuio*

*"**Ser professor é uma responsabilidade muito grande**, para isso o sujeito tem que ter preparação. **Nesse sentido eu espero conhecer da língua portuguesa**, sua funções, gêneros textuais, novas palavras e aprender discutir de uma maneira mais correta."*

Gilson Tapirapé

*"Além disso, nós que somos jovens **estamos hoje estudando, nos preparando, nos formando nas nossas escolas, para defender os direitos ou representar as comunidades indígenas, falando por eles mesmos**."*

*"Até nas reuniões que são na cidade **o cacique convida um dos estudantes ou o professor para esclarecer principalmente na língua portuguesa**. Por isso que é muito importante para comunidade estudantes e professores junto unidos para que falar sobre do seu povo ou representando em sociedade urbana."*

Maria dos Reis Apinagé

Considerando esta situação, o trabalho com os professores e professoras indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG permitiu-me, desde o início de nossas interações e como apresentado anteriormente nesta seção, constatar que, no geral, o ensino de língua portuguesa em seus diferentes processos de escolarização formal, normalmente pautados por concepções de bilinguismo transitório, assimilacionista e integracionista, além de fomentar a ideologia da inferioridade das línguas indígenas e seu caráter deficitário, não conseguiu (se é que alguma vez se propôs!) formar usuários/as seguros/as e autônomos/as da língua portuguesa para as práticas comunicativas interculturais. Pelo contrário, difundiu entre esses professores e professoras a sensação de insegurança linguística e de baixa auto-estima, num contexto que, como mencionado anteriormente, exige de cada uma e cada uma maiores responsabilidades comunitárias intra e interculturais.

No que concerne especificamente ao estudo da língua portuguesa, enquanto língua hegemônica, na formação superior de professores e professoras indígenas, cabe reconhecer, conforme López (2007, p. 276-27, tradução minha), desde o contexto latino-americano, que

> [a]ssim como os professores em formação têm grandes necessidades à respeito das línguas originárias que falam, também requerem desenvolver, no que estabeleço como segundo aspecto, as competências necessárias quanto ao domínio oral e escrito da língua hegemônica, seja esta o catelhano ou o português. Resultado de uma abordagem inadequada que desconsiderou sua condição de falantes nativos de um idioma originário e também produto de um ensino deficiente, ao longo da escolaridade primária e secundária, os professores em formação requerem o desenvolvimento de competências que os levem a níveis cada vez mais altos de domínio do castelhano ou do português, tanto no plano oral como no escrito. [...] As dificuldades a serem superadas referem-se tanto à recepção quanto à produção de textos acadêmicos. Trabalhar a compreensão da leitura e da produção de textos na língua socialmente privilegiada se torna particularmente um imperativo tanto para o próprio processo de aprendizagem dos professores em formação como para sua habilitação profissional. Como mencionado, a escola é o espaço privilegiado da língua escrita e todo professor tem necessariamente que dominar tais ferramentas, ainda mais quando se trata do idioma hegemônico. O desenvolvimento das competências necessárias pelo profissional em formação deve partir de uma necessária tomada de consciência por parte do aprendiz quanto às diferenças existentes entre a língua falada e a língua escrita, assim como das acerca das peculiaridades da línguagem acadêmica, quando se compara ou contrasta com a que usamos em contextos e para fins puramente sociais e de relação.[137]

De fato, como constata López, também no caso dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, através de seus relatos, pode-se observar que sua trajetória escolar, especialmente no que se refere à língua portuguesa, é marcada por inúmeras formas de violência e opressão, parte de políticas linguísticas e ideologias assimilacionistas mais profundas. Como resultado mais evidente, o ensino da língua portuguesa durante os níveis primário e secundário não contribuiu com o desenvolvimento e com a apropriação de práticas comunicativas necessárias em contextos de comunicação intercultural nos quais hoje se situam estes professores e

[137] No original: "Así como los maestros en formación tienen grandes necesidades respecto de las lenguas originarias que hablan, también requieren desarrollar, en lo que planteo como segundo aspecto, las competencias que poseen en cuanto al manejo oral y escrito de la lengua hegemónica, sea ésta el castellano o el portugués. Resultado de un enfoque inadequado que hizo caso omiso de su condición de hablantes nativos de un idioma originario y también producto de uns enseñanza deficiente, a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria, los maestros em formación requieren desarrollar competencias que los lleven a niveles cada vez más altos de manejo del castellano o del portugués, tanto en plano oral como en el escrito. [...] Las dificultsdes a ser superadas tienen que ver tanto com la recepción como con la produccíon de textos acadêmicos. Trabajar en la compreensión de lectura y la produción de textos en la lengua socialmente privilegiada resulta particularmente imperativo tanto para el proprio proceso de aprendizaje de los maestros em formación cuanto para su habilitación professional. Como se há reiterado, la escuela es el espacio privilegiado de la lengua escrita y todo maestro tiene necesariamente que poseer tales herramientas, más aún cuando se trata del idioma hegemônico. El desarrollo de las competencias requeridas por el profesional en formación debe partir de una necesaria toma de conciencia por parte del aprendiz respecto de las diferencias existentes entre lengua hablada y lengua escrita, así como también acerca de las peculiaridades de lenguaje académico, cuando se lo compara o contrasta con el que usamos en contextos y para fines puramente sociales y de relación" (LOPÉZ, 2007, p. 276-277).

professoras indígenas e, o que é pior, em muitos casos, difundiu insegurança e baixa auto-estima cultural e linguística.

A meu ver, uma das dimensões mais importantes de uma proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa para acadêmicos e acadêmicas indígenas na contemporaneidade deve ter como compromisso social e político, além da desconstrução da ideologia de inferioridade das línguas indígenas, propiciar o desenvolvimento de capacidades de agência comunicativa em práticas socialmente legitimadas da língua hegemônica, não como um fim em si mesmo, mas, principalmente, como uma possibilidade de que estes professores e professoras se sintam mais seguros e não se intimidem pelo menos diante da necessidade do uso da língua portuguesa em quaisquer que sejam as situações necessárias.

Estas proposições são extremamente importantes para propostas de educação indígena interculturalmente embasados, uma vez que o compromisso com o direito que os povos indígenas têm de domínio do português deve considerar a discriminação linguística, e antes de tudo, social que sofrem essas populações quando utilizam formas desprestigiadas na/pela sociedade dita "majoritária", com a qual, inevitavelmente, mantêm relações.

Penso, assim, conforme López (2003, p. 49) e Pozzi-Escot (apud LÓPEZ, 2003, p. 49) que práticas de usos mais formais do português devam servir como ponto de partida para a aprendizagem do português como língua de relações interculturais no contexto escolar, especialmente em sua modalidade escrita, para que os acadêmicos indígenas, professores em sua maioria, tenham mais segurança para aprender e também ensinar sua principal língua de interlocução intercultural. Estas proposições encontram respaldo nas vozes dos professores e professoras indígenas, como reiterado em suas falas a seguir:

> *"Eu espero aprender cada palavra, e seus significados e sons de cada palavras. E conhecer mais cultura de outras, para eu poder levar vários conhecimentos para minha comunidade da minha aldeia. Ou seja aplicar na sala para os alunos."*
>
> *Josué Dias de Sousa*

> *"Espero muito aprender e saber o português. Porque cada um dos acadêmicos precisamos de falar bem no português, queria que nosso professor de português*

Intercultural continuasse dando essa matéria, por que quando terminar o curso levaremos o nosso conhecimento passando para os alunos nossos."

Ismael Kuhanama Karajá

"Eu pessoalmente espero aprender melhor a língua portuguesa e falar melhor e comunicar corretamente com professores da licenciatura intercultural, por isso espero que eu aprenda a língua portuguesa e levar o meu conhecimento para minha comunidade, também para os alunos das aldeias. Por isso é muito importante contribuir com nosso professores(as) da língua portuguesa, porque através da contribuição nós sabemos outro conhecimento dos nossos professores ou dos nossos companheiros do estudo. E espero que vou aprender um pouco o conhecimento dos professores e levar para comunidade."

Fabíola Mareromyo Tapirapé

"O interesse da minha comunidade é para que os alunos aprendam melhor a língua portuguesa, para se defender, para elaborar o documento, ofício, carta, relatório, ata e o projeto é mais importante para nossa comunidade."

Txiarawa Karajá

"O meu maior interesse de aprender a língua portuguesa, em primeiro lugar, eu quero aprender é a forma de escrever e o uso das palavras corretas na escrita, para relatar o documento e falar bem corretamente a língua portuguesa para fazer contato com autoridades. E também explicar melhor para meus alunos, quando estou aplicando as aulas de português."

Dorivaldo Idiau Javaé

"Eu como acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural quero aprender a escrever bem o texto, redação, relatório, documento, isso é uma arma que eu possa conhecer, aprender fazer a escrita, assim posso ajudar o meu povo, se eu não aprender a fala a gente não é nada, não é respeitado. Porque na aula de português, em cada etapa estou aprendendo muita coisa nova, tudo que estou aprendendo aqui na faculdade tô passando paras os meus alunos xerente e para as comunidades da aldeia."

Davi Samuru Xerente

"Porque é um dos meios de comunicar um com os outros, principalmente nós educadores, temos que aprender bem a língua portuguesa e a escrita também, para que possamos ensinar bem os nossos alunos, no entanto a nossa missão dentro da sala de aula é isto. E a língua portuguesa faz parte do nosso dia-a-dia, isso é na minha aldeia, não digo pelos outras aldeias porque cada aldeia tem sua realidade própria. Agora nós somos obrigados a aprender e a falar o português."

Albertino Wajurema Karajá

"Espero aprender nas aulas de português intercultural, as organizações das regras padrões das estruturas de tipos de textos, que circulam no nosso país, as gramáticas etc."

Paulo Cesar W. Xerente

"Hoje em dia, o povo Karajá tem grande interesse de aprender a ler e escrever, em português, e conhecer bem a ortografia, como também, a gramática e das leis que regulam. Sem este conhecimento, seremos um povo submisso, aos não índios, assim sempre seremos dependentes."

Leandro Lariwana Karajá

"É de grande importância para nós sabermos escrever bem e falar corretamente, para que possamos defender as políticas que são voltadas para a população indígena."

Manoel Mahalarim Karajá

"Nós indígenas precisamos de aprender falar e escrever a língua portuguesa corretamente."

José Uriawa Karajá

"Espero alcançar os conhecimentos das expressões diferentes que há dentro dos contextos expressivos. Ter conhecimento das regras, normas, produzir textos com coerência e coesão. Isso para mim é muito importante, com esses conhecimentos adquiridos vou ter confiança em mim mesmo para trabalhar com os alunos indígenas em sala de aula ou até mesmo em reuniões, expressar de um modo seguro e também compreender as expressões orais e escritas de pessoas letrada."

Sinvaldo Oliveira Karajá

"No meu sentimento em relação ao português padrão. Foi muito fundamental aprender o padrão na fala e da escrita. Estudar bastante, prestar muita atenção quando for falar ou escrever em língua portuguesa para eu não confundir isso. É muito importante para mim, não somente para mim em particular, até para comunidade também, portanto, eu preciso ter um conhecimento sobre essa língua. Isso é mais importante ainda, para compreender essa questão preciso entender que se falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua geralmente é respeitada e tem prestígio."

Orokomỹ Tapirapé

"É muito importante, porque assim, vamos ter mais facilidade em dominar a língua portuguesa, aprender a falar e a escrita do português padrão não significa que vamos deixar nossa língua de lado, vamos adquirir mais um conhecimento, e ter facilidade quando estivermos em uma reunião importante, por esses e outros motivos não tem nem como ter esse curso sem o estudo da língua portuguesa."

Acadêmic@ Tapuia

"Para mim é muito importante porque nós precisamos muito das aulas de português, elas são essenciais. A aula de português só vem ampliando nossos conhecimentos não só na sala de aula mas no nosso dia a dia elas fazem crescer como pessoa acadêmica."

Adriana Rosário da Silva

"Aprendendo a língua portuguesa facilita a interpretação do texto científico e facilita se envolver no mercado de trabalho."

Rivaldo Warinimytygi Tapirapé

"Na minha concepção como professor indígena, o que eu espero agora aprender nas aulas de português Intercultural é o uso correto dessa língua, tanto oral quanto escrita, por que as vezes a gente acha que estamos escrevendo ou falando corretamente, a gente acaba falando ou escrevendo uma coisa que não tem a ver. Por isso eu quero terminar a faculdade falando bem e escrevendo corretamente, essa é a minha esperança."

Xagawtigi Daniel Tapirapé

Considerando-se, assim, este panorama sócio-histórico, político e econômico intercultural mais amplo no qual se situam as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no que diz repeito às suas demandas em relação ao estudo da língua portuguesa, a seção seguinte visa à sistematização de informações percebidas como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho nas aulas de *Português Intercultural*, no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG.

3.3.1. Pontos de convergência: concepções e direções para o trabalho com o *Português Intercultural* informadas pelas perspectivas, percepções, expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG

Como apresentado, os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG são provenientes de diferentes contextos culturais e sociolinguísticos. Desta forma, a heterogeneidade e a diversidade tornam-se as principais características das salas de aula no referido curso e no que se refere ao *Português Intercultural*, especificamente, impõem a busca por pontos de convergência em meio às diferentes situações sociolinguísticas dos acadêmicos e acadêmicas, a fim de que uma proposta mais ampla de trabalho possa ser elaborada e implementada de forma que as diferentes experiências linguísticas dos/as estudantes não sejam

homogeneizadas e que, ao mesmo tempo, permitam que bases e concepções comuns possam ser implementadas, dadas as próprias limitações estruturais do curso que impediriam, por exemplo, o trabalho específico com cada grupo etnolinguístico.

Em conformidade com a proposta geral deste trabalho, a busca pelos pontos de convergência se deu através da consideração das perspectivas, percepções, expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas, consideradas em conjunto e situadas nas dimensões de um contínuo sócio-histórico, cultural político e socioeconômico que surge na imposição da língua portuguesa, mas que se ressignifica em um meio de resistência.

Neste sentido, um primeiro e importante aspecto social mais amplo a ser considerado é a situação diglóssica, portanto conflituosa, que vivem as comunidades indígenas brasileiras em relação à língua portuguesa, cujas principais dimensões do conflito se apresentam na pressão gerada nas relações interculturais em direção ao uso de práticas comunicativas nesta língua que cada vez mais se difunde nos diferentes domínios comunicativos, em muitos casos, inclusive, alterando o panorama sociolinguístico das comunidades indígenas ao desempenhar funções antes exclusivas das línguas indígenas. Numa outra dimensão, percebe-se que o conflito diglóssico também se manifesta na sobreposição da escrita em relação às práticas comunicativas tradicionalmente orais nestas comunidades.

Partindo da assunção de que a proposta de trabalho com o *Português Intercultural* não pode se disvincular do contexto em que se dão as práticas comunicativas reais dos professores e professoras indígenas, a consideração desta situação diglóssica indica como alternativa viável e mais sensível o trabalho pautado em práticas comunicativas em língua portuguesa que não interfiram nos contextos próprios das línguass indígenas e que priorize situações de uso geradas e necessárias nas relações interculturais.

Outro ponto importante a se considerar é o fato de que os acadêmicos e acadêmicas indígenas quando se ingressam no curso de Licenciatura Intercultural já interagem através de diferentes práticas comunicativas em língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, provavelmente pelos papéis sociais que desempenham em suas comunidades, não só como professores e professoras bilíngues, mas também, e

cada vez mais, como importantes agentes interculturais na representação de suas comunidades em arenas supra-locais.

Desta forma, o trabalho com o *Português Intercultural* não necessita se pautar no ensino de estruturas comunicativas básicas e sim na apropriação, ampliação e aprofundamento de outros usos e práticas comunicativas que se impõem a estes professores e professoras indígenas na contemporaneidade. Essas práticas e usos, obviamente, surgem como uma necessidade a partir dos contextos que a língua portuguesa ocupa especialmente nas relações interculturais nos quais eles e elas se engajam.

A partir do diálogo com os professores e professoras indígenas, aqui refletido através da reprodução de suas vozes, pude indentificar alguns domínios discursivos nos quais a língua portuguesa, e mais especificamente práticas mais prestigiadas socialmente, se faz necessária.

Neste contexto, compreendo conforme Romaine (1995, p. 30, tradução minha), que um domínio de uso lingüístico seja "uma abstração que se refere a uma esfera de atividade que representa uma combinação de relações entre tempos, contextos e papéis específicos" [138]. Segundo a autora, em cada domínio pode haver pressões de diferentes naturezas, i.e. econômicas, administrativas, culturais, políticas e religiosas, operando nas decisões concernentes ao uso das línguas e das variedades linguísticas nas diferentes sociedades (op. cit., p. 31).

Nesta mesma direção, Marcuschi (2010, p. 24-25, destaque no original) assim define domínio discursivo:

> Usamos a expressão *domínio discursiv*o para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. [...] Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, à vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

[138] No original: "A domain is an abstraction which refers to a sphere of activity representing a combination of specific times, settings an role relationships" (ROMAINE, 1995, p. 30).

Conforme o autor, faz-se importante compreender neste sentido que

> [...] *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso de realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, loc. cit., destaques no original).

Partindo das expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas (cf. principalmente Quadro 16 supra), alguns dos domínios em que a língua portuguesa se faz necessária, e justifica sua consideração numa proposta de estudo, emergiram-se como os mais recorrentes e, por isso, mais importantes para a partir deles se identificarem as práticas comunicativas a serem abordadas nos cursos de *Português Intercultural*.

Estes domínios, de maneira geral, indicam usos mais recorrentes da língua portuguesa nas relações entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena brasileira e, mais precisamente, as práticas comunicativas necessárias aos professores e professoras indígenas, e podem assim ser sumarizados:

- ***domínios político-administrativos***, que se referem às interações públicas de diversas naturezas e com diferentes propósitos com não-indígenas que emergem em diferentes contextos dentro e fora das aldeias, como nas reuniões, organizações indígenas, assembleias, seminários e conferências públicas que envolvem causas e direitos indígenas; administração escolar e de outras instituições geridas pelos/as indígenas;
- ***domínios institucionais de acesso a bens e serviços públicos***, que se referem às interações comunicativas necessárias entre os povos indígenas e aos órgãos e instuições prestadores de ou responsáveis por serviços básicos, como na saúde (postos de saúde, hospitais, FUNASA, farmácias etc.); na educação (escolas, secretarias de educação, conselhos de educação escolar indígena, concursos, vestibulares etc.); na gestão financeira (bancos);

- ***domínios jurídicos***, que se refere aos contextos nos quais a língua portuguesa se faz necessária para a compreensão do aparato legal do país, especialmente no que diz respeito às leis e outros dispositivos legais concernentes aos povos indígenas brasileiros;
- ***domínio escolar/acadêmico***, referente às práticas comunicativas em língua portuguesa necessárias nos contextos de sala de aula, por exemplo, seja enquanto professores e professoras ou enquanto acadêmicos e acadêmicas, que requer por sua vez a compreensão e a produção de textos específicos deste domínio, como para as pesquisas e planejamentos de aulas, para o desenvolvimento das próprias aulas no contexto de bilinguismo/bidialetalismo; produção de textos e outros materiais didáticos. Neste domínio situam-se também as práticas comunicativas que envolvem o acesso à informação e ao conhecimento produzidos pela sociedade não-indígena que têm impacto direto no domínio escolar/acadêmico;
- ***domínios jornalísticos, midiáticos e de veiculação de informações***, que referem-se às diferentes instâncias de produção e veiculação de informação através da língua portuguesa;
- ***domínios de criação artística e expressão subjetiva***, que se referem aos contextos nos quais, através de diferentes gêneros, a língua portuguesa pode ser usada para expressar as diferentes perspectivas e cosmovisões indígenas através de usos criativos dessa língua.

Obviamente, esses domínios não correspondem a todas as situações em que a língua portuguesa é usada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas. Trata-se mais de um critério, difícil, mas necessário, em termos de elaboração de uma proposta educativa. Acredito, contudo, que são os que refletem, de maneira geral, suas demandas e expectativas para o uso seguro e autônomo dessa língua em instâncias interculturais, merecendo, por isso, maior atenção na proposta de trabalho com o *Português Intercultural*.

A identificação de práticas comunicativas em língua portuguesa em contextos interculturais, bem como dos recursos linguísticos a elas vinculados torna-se também

uma importante agenda na elaboração das bases para os cursos de *Português Intercultural*. Considerando-se, assim, as informações fornecidas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, algumas diretrizes emergiram como as mais relevantes para a abrodagem das práticas e usos da língua portugues, como as apresentadas no Quadro 16 e sinteticamente retomadas a seguir no Quadro 17:

Diretrizes para a abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas aulas de *Português Intercultural*	
DIRETRIZES MAIS AMPLAS	**DIRETRIZES MAIS ESPECÍFICAS**
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para defesa e auto-gestão de interesses das comunidades indígenas	**Para conhecer e reivindicar direitos; Para defender a si e a comunidade; Para falar com autoridades; Para defesa do território; Para melhor conhecimento das leis; Para defender e preservar a cultura e as tradições; Para auto-gestão de projetos, investimentos e negociações financeiras**
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para interlocução intercultural	**Para comunicação com a sociedade não-indígena de maneira geral; Para comunicação com a sociedade não-indígena através da escrita oficial e não-oficial; Para viajar pelo Brasil; Para comunicação com outros povos indígenas; Para ser um articulador das relações entre indígenas e não-indígenas/lideranças**
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas em contexto profissional	**Para ensinar português nas escolas e nas comunidades indígenas; Para outras atividades profissionais dentro ou fora das aldeias**
Ampliação dos repertórios e da (meta)reflexão linguísticos no que concerne às dimensões da interação verbal: leitura, escrita, oralidade e reflexão sociolinguística	**Para falar e escrever com mais segurança; Para ampliação do vocabulário em língua portuguesa; Para bom desempenho na escrita/vida acadêmica; Para conhecimento do funcionamento da gramática da língua portuguesa, bem como da metalinguagem a ela referente; Como suporte para o aprendizado de outras línguas; Para o conhecimento de uma gama maior de práicas escritas (gêneros textuais) e dos processos de organização global do texto (coerência e coesão)**
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas com autonomia	**Para romper com a relação de submissão em relação à sociedade não-indígena; Para autorrepresentação; Para evitar discriminação**
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência no acesso à informação e aos conhecimentos produzidos e de cuirculação em	**Para levar conhecimentos não-indígenas para a comunidade; Para acesso aos meios de informação; Para compreender melhor o mundo do não-indígena; Para aquisição/ampliação de saberes e conhecimentos**

contextos interculturais	
Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas que podem colaborar com a melhoria das condições de vida	**Para uma vida melhor**

Quadro 17: Diretrizes para a abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas aulas de *Português Intercultural*

Como mencionado anteriormente, as diretrizes apresentadas são mais bem compreendidas se analisadas de forma mutidimensional e interconectada. Pode-se, assim, perceber que as expectativas de uso apresentadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, da forma como apresentada no quadro anterior, referem-se tanto aos usos da língua portuguesa por eles e elas quanto aos aspectos mais relacionados ao seu estudo. Desta forma, por exemplo, as diretrizes relacionadas às dimensões da interação verbal (leitura, escrita, oralidade e reflexão sociolinguística) podem ser consideradas um requisito para as outras diretrizes destacadas, sendo que todas elas estão intrinsecamente vinculadas a um projeto maior de **autonomia** linguística, mas também cultural, social, política e econômica, autonomia esta, por sua vez, que se torna condição inequívoca para suas **autodeterminação** e **autorrepresentação**.

Além disso, faz-se importante destacar que, muito embora eu reconheça que o alcance das aulas de *Português Intercultural*, como de qualquer outro programa de educação linguística, ou mesmo de educação formal em geral, seja limitado, especialmente no que concerne a anseios globais, como a "**melhoria de vida**" para as comunidades indígenas brasileiras, acredito que sua abordagem neste trabalho se emerge, ao menos, como uma possibilidade para a problematização das relações de submissão e de exclusão perpassadas pela língua portuguesa no Brasil, assim como uma alternativa viável para a descolonização de práticas linguísticas em contextos de assimetria social, econômica e cultural, ou, como propõem Harjo e Bird (1997, p. 21), como uma possibilidade de as comunidades indígenas "se tornarem empoderadas e não vitimizadas" através da apropriação dos usos e mesmo da "reinvenção das línguas do inimigo".

A identificação dos domínios e práticas da língua portuguesa fornece ainda bases para a própria concepção desta língua pelos professores e professoras indígenas, pois conforme suas percepções, a língua portuguesa, especialmente se considerados seus

usos socialmente prestigiados, é concebida como **língua de contato**, não se configurando como uma língua própria, no sentido de representar uma identidade cultural, política ou social indígena.

Por outro lado, essa língua se impõe como um **importante meio de comunicação intercultural**, seja com a sociedade não-indígena, especialmente através de suas instituições de poder, seja com outros povos indígenas. Por ser a língua oficial/predominante no Brasil, o acesso a e o domínio de certas práticas comunicativas nesta língua, especialmente através da modalidade escrita formal, que pode gerar dificuldades e insegurança sociolinguística, se tornam uma importante forma de ruptura com uma relação de submissão e de discriminação, referentes à sociedade não-indígena. Neste sentido, a ampliação de recursos comunicativos em língua portuguesa representa uma forma de **autonomia** dos povos indígenas diante da necessidade de interação intercultural, bem como a possibilidade de sua autorrepresentação perante as diversas situações de interlocução política com a sociedade não-indígena.

Neste contexto, faz-se interessante observar que, mesmo para comunidades em que a língua indígena encontra-se em desuso e que utilizam a língua portuguesa como principal meio de comunicação, como é o caso dos Karajá Xambioá, essa língua não é considerada como a "língua materna" e sim uma língua que tem suplantado a língua Karajá nas práticas linguísticas cotidianas. Neste caso, a língua Karajá é considerada um referencial identitário que deve ser fortalecido. Também no caso dos acadêmicos e acadêmicas Tapuia, percebe-se que usos mais formais da língua portuguesa, notadamente aqueles mais vinculados à modalidade escrita, ainda são estranhas às práticas comunicativas cotidianas, não representando uma marca de identidade Tapuia.

Disso se segue que, para o programa de trabalho com a língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, essa língua, e especialmente alguns de seus usos mais formais e de prestígio social, deve ser concebida como uma **língua de relações interculturais**, cujos domínios de uso a serem abordados no currículo correspondam, especialmente, aos característicos das relações estabelecidas entre as comunidades indígenas e a sociedade não-indígena e atendam aos anseios e necessidades dos professores e professoras indígenas, e de suas comunidades, nestes contextos específicos. Essa concepção da língua portuguesa assume ainda, conforme Shin e Kubota (2008, p. 216-217, tradução e destaques meus), que

> [a]pesar de as noções tradicionais de língua como um sistema abstrato de regras terem sido e ainda serem úteis para explicar alguns aspectos do ensino e da aprendizagem de línguas, elas não são as mais úteis para explicar o papel da língua e da educação na construção e na contestação da desigualdade. [...] Além disso, a partir desta perspectiva, *é mais significante ver o ensino de língua como um processo de construção de um repertório linguístico, do que como a aquisição de formas alvo e prestar atenção em como os/as estudantes lidam com diferentes tipos de recursos linguísticos disponíveis a eles/elas para se moverem em múltiplas comunidades a que pertencem, no atual contexto global*"[139].

Os domínios e as diretrizes apontados pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas tornam ainda evidente que os recursos linguísticos demandados para a comunicação intercultural referem-se tanto à modalidade oral como à modalidade escrita dessa língua. No caso da dimensão oral, os recursos demandados referem-se prioritariamente a contextos de usos públicos dessa língua, nas diversas arenas de interlocução intercultural, como em reuniões, conferências, debates, aulas, palestras, etc., em que as habilidades de apresentarem seus conhecimentos, pontos de vista e de defenderem seus direitos são extremamente importantes.

No que se refere às práticas escritas em língua portuguesa, uma das principais demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, cabe reconhecer, conforme D'Angelis (2007, p. 13, sic) que

> [o] bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas à medida em que os contatos e relações com a sociedade dominante foram se intesificando. A intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilíngue, de modo que, de um primeiro momento em que à comunidade basta ter um único 'intérprete' chega-se a um ponto em que todo membro da aldeia precisa ser bilíngue. Como o "falar Português", também o ler e escrever (o Português) torna-se, em algum momento, uma necessidade coletiva de uma comunidade indígena em contato permanente com a sociedade brasileira. Pressionadas por documentos (oficiais ou não) a liberar parte de suas terras aos invasores, ou obrigadas a conviver com o registro escrito de contas e haveres (seja de seringalistas na Amazônia, seja de bodegueiros, no Sul), as

[139] No original : "Although traditional notions of language as abstract rule systems have been and still are useful to explain some aspects of language learning and teaching, they are not the most useful ones to explain the role of language and education in the construction and contestation of social inequality. [...] Furthermore, from this perspective, it is more meaningful to view language learning as a process of building a linguistic repertoire, rather than of acquisition of target forms, and to pay attention to how students draw on different kinds of linguistic resources available to them to move between multiple communities where they belong in the current global context" (SHIN; KUBOTA, 2008, p. 216-217).

comunidades passam a sentir necessidade de dominar esse instrumento pelo qual, percebem, começam a ser manipuladas e prejudicadas.

No caso dos professores e professoras indígenas, a responsabilidade em relação às práticas escritas em língua portuguesa se potencializam e se ampliam, uma vez que, conforme mencionado reiteradamente, são eles e elas os principais agentes de interlocução com a sociedade não-indígena e, como não poderia deixar de ser, aqueles/as cuja tarefa profissional necessariamente impõe o domínio de práticas escritas nesta língua, para si próprios/as e para seus alunos e alunas. As pressões comunitárias e profissionais fazem, assim, com que o domínio de práticas escritas em língua portuguesa tornem-se uma prioridade em seu estudo, como ressaltam os acadêmicos e acadêmicas indígenas através de seus relatos:

"Somente através de estudo é que conseguimos reconhecer os nossos direitos, por isso é que a escrita em português é importante."

Leandro Lariwana Karajá

"A língua portuguesa tem sido muito importante para os indígenas atualmente, [...] E também para ir em busca dos nossos direitos que é através da escrita, como escrever um documento por exemplo".

Roseana Nascimento Gavião

"É importante também saber falar em língua portuguesa para que lutamos a questão da terra, saúde e a educação que temos na nossa terra, porém estudar a noção da língua portuguesa na escrita que é mais importante, melhorando a nossa escrita na língua portuguesa, estruturando a escrita com esta língua. É isso que é importante no estudo da língua portuguesa."

Xawapa'i Tapirapé

"Nós na maioria das vezes escrevemos do jeito que falamos, é por isso que temos que ter bom português para que possamos escrever bem e ensinar os nossos alunos na maneira correta; a escrita é um grande fantasma para o nosso povo. Na maioria das vezes, alguns índios sabem falar o português bem, mas não sabem a escrita correta."

Manoel Mahalarim Karajá

Neste contexto, para os cursos de *Português Intercultural*, acredito que a concepção mais adequada para a abordagem de práticas escritas seja a do desenvolvimento de competências concernentes às **práticas de letramento**, compreendido conforme Kleiman (1995, p. 18), como "o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Para a implementação das práticas de letramento no âmbito das atividades do *Português Intercultural*, torna-se fundamental, como etapa prévia, a consideração dos principais contextos de uso significativo da modalidade escrita da língua portuguesa situados nos contextos socioculturais mais amplos dos professores e professoras indígenas na atualidade, para que se identifiquem o que Kleiman (op. cit., p. 40) define como **eventos de letramento**, ou seja, "as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas." Também para esta dimensão da proposta aqui apresentada, as percepções, expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, apresentados na seção anterior, tornam-se as bases para a abordagem das práticas comunicativas escritas em língua portuguesa no currículo dos cursos, como buscarei apresentar no capítulo seguinte.

A assunção da concepção de letramento para o trabalho com práticas escritas num contexto educativo apresenta-se como mais adequada, pois visa ao trabalho com práticas reais e situadas de escrita e, conforme sintetizam Kleiman e Signorini (2001, p. 238), permite a abordagem de

> um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Considerando-se, no entanto, o contexto mais amplo em que se inserem os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, à concepção de letramento adotada deve incluir a concepção de interculturalidade, um dos princípios

pedagógicos do curso e a própria situação sociocultural em que se originam as demandas dos professores e professoras indígenas em relação às práticas comunicativas escritas.

Neste sentido, a proposta de Heyward (2004, p. 50, tradução minha) de um **letramento intercultural** seria, a meu ver, a que melhor consegue abarcar os propósitos mais gerais dos cursos de *Português Intercultural*. Conforme o autor, a concepção de letramento intercultural pode ser definida como a interseção das "compreensões, competências, atitudes, proficiência linguística, participação e identidades que possibilitam a participação bem sucedida num contexto transcultural".[140] A partir desta concepção

> uma pessoa letrada interculturalmente [...] possui as compreensões, competências, atitudes e identidades necessárias para viver e atuar em um contexto transcultural ou pluralista. Esta pessoa tem 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).[141]

Faz-se importante enfatizar, neste contexto, que a proposta aqui apresentada refere-se ao trabalho específico com práticas escritas em língua portuguesa, concebida como uma língua de relações interculturais, nos cursos do *Estudo Complementar: Português Intercultural*. Como apresentado anteriormente (cf. Cap. 2 deste) o objetivo mais amplo do curso de Licenciatura Intercultural é, contudo, que os professores e professoras indígenas, especialmente para quem a língua portuguesa é uma língua não-materna, desenvolvam e fortaleçam competências relacionadas às práticas de letramento, assim como da oralidade, também em suas línguas indígenas, objetivos para os quais outros *Temas Contextuais* e *Estudos Complementares* foram devidamente

[140] No original: "[Intercultural literacy] has been defined as the understandings, competencies, atitudes, languague proficiences, participation and identities which enable successful participation in a cross-cultural setting" (HEYWARD, 2004, p. 50).

[141] No original: "The interculturally literate person [...] possesses the understandings, competencies, attitudes and identities necessary for successful living and working in a cross-cultural or pluralist setting. This person has the background required to effectively 'read' a second culture, to interpret its symbols and negotiate its meanings in a practical day-to-day context" (HEYWARD, 2004, p. 51).

planejados, como mostram as Matrizes Curriculares apresentadas em anexo a este trabalho.

Neste sentido, se considerados os objetivos mais amplos **do curso de Licenciatura Intercultural** da UFG como um todo, a concepção que melhor os define seria a de **biletramento**, compreendida conforme Hornberger (2001, p. 26) como

> toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito. Um indivíduo, uma situação e uma sociedade podem todos ser biletrados: cada um deles pode ser uma instância de biletramento. [Situada] ao longo de uma série de contínuos que definem os contextos de biletramento (*continuum* micro e macro, *continuum* oral e escrito e *continuum* monolíngue e bilíngue), a realização do biletramento individual (*continuum* de recepção e produção, *continuum* de língua oral e língua escrita e *continuum* de tranferência de primeira língua e segunda língua) e os meios de biletramento (*continuum* de exposição simultânea e sucessiva, *continuum* de estrutura similar e dissimilar e *continuum* de escrita convergente e divergente). Quanto mais os contextos de aprendizagem dos indivíduos permitem que eles usufruam de todos os aspectos dos contínuos, maiores são as chances de realização de um completo biletramento.

Considerando o princípio pedagógico da transdisciplinaridade adotado pelo curso de Licenciatura Intercultural da UFG, faz-se ainda importante compreender que as práticas comunicativas abordadas no trabalho com o Português *Intercultural*, sejam na modalidade escrita ou na modalidade oral, originadas nas demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, não se desvinculam dos contextos sociais, políticos, econômicos e interculturais em que se situam.

De fato, o trabalho com os professores e professoras indígenas me fez compreender que abordar a língua portuguesa de maneira significativa só seria possível se as práticas comunicativas demandadas fossem abordadas de forma contextualizada, ou seja, aprendi com eles e elas que seria muito difícil abordar tais práticas sem relacioná-las com outros aspectos de suas realidades, como a luta pelos direitos de maneira geral, pelo território, pela autorrepresentação, a preservação de suas culturas e línguas originárias etc., como apontam os próprios acadêmicos através de suas demandas:

"Espero aprender nas aulas de português Intercultural, uma leitura ou escrita associada a minha realidade. Ler e interpretar um texto comparando com histórias que acontecem na aldeia. Que me possibilite a construir uma leitura de fácil interpretação. Aprendendo assim, estarei apto a ensinar na minha escola desde criança até os adultos. Espero também nesse tema contextual, ler textos ou construir textos que envolvam elementos capazes de abrir cada vez a minha curiosidade por um mundo em que vivemos globalizado e competitivo. Que o português Intercultural possa despertar nós os indígena para uma conjuntura pelo qual vivemos."

Edvan Guarany

"Como eu sou acadêmico da Licenciatura Intercultural, espero aprender bastante, espero ampliar e aprimorar o meu conhecimento. Dentro da minha formação, espero adquirir um novo conhecimento que esteja voltada para minha realidade, não para a realidade dos não-indígenas, e quero levar este conhecimento para minha comunidade."

Renato Yahé Krahô

"A importância do estudo da língua portuguesa realmente aprender língua escrita e língua falada com realidade e necessidade do nosso povo, de maneira que a comunidade precisa melhorar a vida cotidiana."

Arakae Tapirapé

Desta forma, a proposta curricular a ser apresentada para o trabalho com o *Português Intercultural* busca se pautar em temas contextualizados que propiciem a abordagem das competências apontadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas o que, por sua vez, possibilita a abordagem dos **gêneros textuais** de maior relevância de acordo com cada tema proposto.

Neste contexto, a noção de gênero textual é compreendida conforme Marcuschi (2010, p.19) como "fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social", que se referem aos "*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades fucionais, estilo e composição característica" (op. cit., p. 23) e que "operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual" (op. cit. p. 31).

Considerando-se, assim, as demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, bem como os domínios discursivos e os usos da língua

portuguesa delas emergentes, é possível a identificação de diversos gêneros textuais a serem abordados no trabalho com o *Português Intercultural*, tanto orais como escritos, tais como: debates; palestras; seminários; aulas; documentos e correspondências oficiais e não-oficiais: ofícios, cartas, bilhetes, memorandos, projetos, leis, relatórios, atas, comprovantes de negociações financeiras, recibos; planos de aulas; listas; reportagens; artigos acadêmicos; artigos de opinião; resumos; resenhas; monografias; relatos de experiência; músicas; poemas; contos; questionários; gêneros de instrução metalinguística (gramática, dicionário) dentre outros, a serem abordados tanto em termos de sua compreensão como de sua produção.

Assim, no capítulo seguinte, busco apresentar uma sugestão de proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, considerando as concepções apresentadas nesta seção de maneira que corresponda com as expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas.

4 – Uma proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG

4.1. (Primeiros) Pontos de partida

Como mencionado neste trabalho, a demanda por parte dos acadêmicos e acadêmicas indígenas pelo estudo mais aprofundado e contínuo da língua portuguesa no curso de Licenciatura Intercultural da UFG motivou e embasou a decisão do Colegiado do referido curso de incluir os *Estudos Complementares: Português Intercultural* em oito de seus dez semestres e, consequentemente a esta demanda impôs a necessidade do estabelecimento de parâmetros de trabalho de escopo mais amplo, que envolveu a definição de objetivos mais gerais e, principalmente, a tomada de decisões concernentes ao *quê* comporia cada etapa de estudo, de modo que houvesse continuidade nas atividades desenvolvidas e o estabelecimento de referenciais mínimos para esta área de estudo.

Considerando esta necessidade, no primeiro semestre de 2008, a coordenadora da Licenciatura Intercultural, solicitou a mim e a outras professoras atuantes no trabalho específico com a língua portuguesa a elaboração de ementas para os cursos, situação na qual nos deparamos pela primeira vez com o desafio de pensar o currículo para os *Estudos Complementares: Português Intercultural*. Até então, como já apresentado, tínhamos somente a experiência de trabalho com as primeiras turmas de acadêmicos e acadêmicas indígenas, no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008, experiências estas que, por mais ricas que tenham sido, ainda eram insuficientes para a elaboração de um currículo abrangente a todas as etapas de trabalho.

Desta forma, consideramos neste primeiro momento de reflexão sobre a proposta curricular dos cursos de *Português Intercultural* as experiências já adquiridas, pautando-nos nos relatos e depoimentos dos professores e professoras indígenas com

quem já havíamos trabalhado, e na proposta do Projeto Político-Pedagógico do curso que prevê

> o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. A língua portuguesa é, não só, uma das principais áreas do currículo da escola indígena, mas também uma das línguas de ensino, o meio através do qual o conhecimento é discutido, estudado e produzido (PPP-LI, p. 58).

Neste contexto, numa primeira tomada de decisão coletiva, optamos pela elaboração de ementas as mais generalizantes e abertas possível, para que a cada etapa pudéssemos incluir e abordar tópicos relevantes para o trabalho, conforme as necessidades e interesses imediatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Desta forma, as ementas elaboradas para comporem o Projeto Político-Pedagógico dos cursos dos *Estudos Complementares: Português Intercultural*, apresentadas no Quadro 18 a seguir, permitiriam a flexibilidade programática e, ao mesmo tempo, nos propiciaria mais oportunidade, e mais tempo, para que melhor compreendêssemos a amplitude das expectativas dos professores e professoras indígenas em relação ao estudo desta língua.

Ementas para os cursos de Estudos Complementares: Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG
Estudo complementar: Português Intercultural I **Ementa: Apresentação de tópicos da variedade padrão da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, entendida como uma língua de contato, adquirida como segunda língua.**
Estudo complementar: Português Intercultural II **Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.**
Estudo complementar: Português Intercultural III

Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.
Estudo Complementar: Português Intercultural IV **Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos informativos de contextos públicos.**
Estudo Complementar: Português Intercultural V **Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos acadêmicos: resumos e resenhas.**
Estudo Complementar: Português Intercultural VI **Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos argumentativos.**
Estudo Complementar: Português Intercultural VII **Ementa: Leitura e produção de textos literários/artísticos numa perspectiva intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal; Aspectos formais e estéticos do português escrito.**
Estudo Complementar: Português Intercultural VIII **Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos de divulgação científica: artigos acadêmicos/científicos; estrutura de trabalho monográfico e relatório acadêmico.**

Quadro 18: Ementas para os cursos de Estudos Complementares: Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG

Como pode ser percebido nas ementas apresentadas acima, a generalidade de suas propostas torna-se bastante evidente, especialmente nos estudos vinculados à *Matriz de Formação Básica* dos professores e professoras indígenas, neste caso, os cursos de *Português Intercultural* I a III.

Na elaboração dessas ementas especificamente, condideramos o trabalho desenvolvido nos cursos de *Português Intercultural I*, em julho de 2007, e no *Português Intercultural II*, em janeiro de 2008, situações nas quais pudemos já observar algumas expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, que se pautavam, principalmente, no estudo de aspectos da "variedade padrão" da língua portuguesa e na leitura e produção de textos escritos nesta variedade. De fato, já nestes momentos iniciais, a maior demanda dos/as estudantes se referia à produção de textos oficiais em língua portuguesa, especialmente à produção de documentos que medeiam suas relações com órgãos e instituições que de forma direta ou indireta interferem em suas vidas e na de suas comunidades.

Já para os cursos de *Português Intercultural* das *Matrizes de Formação Específica*, buscamos estabelecer alguma especificidade quanto ao quê abordar, considerando o papel dos professores e professoras indígenas como acadêmicos e acadêmicas, principalmente. Desta forma, para o *Português Intercultural IV*, foram priorizadas a leitura e a produção de textos de função informativa, abordando, mais especificamente, a leitura e interpretação de textos de ampla circulação em meios impressos, como jornais e revistas nacionais que envolviam temáticas indígenas, e a produção de textos informativos sobre as diferentes realidades das comunidades representadas no curso. Como pode ser percebido através da observação das Matrizes Curriculares do curso de Licenciatura Intercultural da UFG em anexo (cf. Anexo 1 deste), os cursos de *Português Intercultural* compõem um núcleo comum de estudos, fazendo parte, assim, de todas as *Matrizes Específicas* (Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza), assim como da *Matriz Básica* de formação dos professores e professoras indígenas.

No *Português Intercultural V*, consideramos as necessidades comunicativas originadas no contexto acadêmico em que se situam os professores e professoras indígenas e propusemos o trabalho com gêneros textuais específicos deste domínio, como os resumos e as resenhas. O contexto e as atividades acadêmicas também foram o critério principal para o estabelecimento da proposta de trabalho com o *Português Intercultural VIII*, cujos objetivos estabelecidos se referem à leitura e à produção de gêneros textuais de divulgação científica, como artigos, monografias e relatórios. No caso do *Português Intercultural VIII*, consideramos ainda que este estudo seria desenvolvido no último ano de curso dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, período

no qual normalmente tornam-se necessárias produções de trabalho de conclusão de curso.

A proposta de ementa para o *Português Intercultural VI* pautou-se, sobretudo, na já recorrente demanda mais ampla dos acadêmicos e acadêmicas indígenas pela "*defesa de seus direitos*" através do uso da língua portuguesa. Desta forma, sugerimos o trabalho com gêneros textuais prioritariamente argumentativos, como uma forma de proporcionar a oportunidade para o desenvolvimento e ampliação das competências comunicativas dos professores e professores indígenas no que se referia à identificação de diferentes perspectivas e pontos de vistas nos textos lidos, bem como das ideologias a eles subjacentes, e na elaboração e defesa, através da escrita e também da oralidade, de suas opiniões. O trabalho com gêneros textuais argumentativos, no entanto, não se restringiu ao *Português Intercultural VI*, uma vez que já haviam sido abordados em estudos anteriores, durante o desenvolvimento da *Matriz Básica*.

Para o *Português Intercultural VII*, pensamos em outras dimensões de uso da língua portuguesa pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, considerando as diferentes possibilidades de uso criativo desta língua para a expressão das perspectivas de mundo indígenas. Muito embora não tivéssemos ainda certeza quanto ao uso da expressão "gêneros literários" para caracterizar esses possíveis usos da língua portuguesa pelos professores e professoras indígenas, pautamo-nos no desejo, talvez muito mais nosso neste momento inicial, de que eles e elas explorassem recursos e sentidos outros dessa língua, sem o imediatismo pragmático dos gêneros textuais abordados nos outros cursos. Para a proposição deste tema de trabalho, pautei-me, quando da sugestão inicial, na demanda feita por acadêmicos Karajá pelo estudo das "diferenças entre romantismo, poesia, prosa", manifesta durante o estudo *Português Intercultural II*, no primeiro semestre de 2008, mas também em outras demandas mais gerais, concernentes à possibilidade de uso da língua portuguesa para a expressão e diculgação das culturas indígenas, apresentadas por outros acadêmicos e acadêmicas.

Outro aspecto considerado na elaboração das ementas para os cursos de *Português Intercultural* foi a importância da abordagem de aspectos concernentes ao funcionamento gramatical da língua portuguesa, especialmente em seus usos mais prestigiados. Assim, paralelamente ao trabalho com aspectos referentes à textualidade (especificidades dos gêneros e tipos textuais, coesão, coerência etc.), buscamos

desenvolver atividades mais pontuais de reflexão metalinguística, muito embora, a meu ver, em nenhum momento tenham sido a maior finalidade dos cursos.

A abordagem desta dimensão do trabalho com a língua portuguesa deu-se, principalmente, pelo fato de grande parte dos acadêmicos e acadêmicas indígenas ser professores e professoras de línguas nas escolas de suas comunidades, o que, de muitas formas, poderia contribuir com suas atividades docentes. Neste sentido, conforme salienta Maher (1994, p.71), "[p]oliticamente, o conhecimento de metalinguagem pode se constituir num capital simbólico interessante para o professor índio, já que, no confronto com profissionais não-índios este conhecimento, muitas vezes, contribui para garantir seu *status* de 'professor de línguas'."

De maneira geral, foram estes os parâmetros iniciais estabelecidos para os cursos de *Português Intercultural* na Licenciatura Intercultural da UFG por mim e por outras professoras atuantes no curso, principalmente as professoras Joana Plaza Pinto e Tânia Ferreira Rezende Santos. Considerados estes pontos de partida iniciais, buscamos desenvolvê-los coletivamente no que se referiu às decisões quanto ao material a ser utilizado, bem como quanto às metodologias a serem adotadas. Faz-se importante destacar, entretanto, que muito embora tenhamos estabelecido pontos de partida comuns, em seu desenvovimento em sala de aula eu e as professoras e professores que trabalharam com o *Português Intercultural* tivemos sempre total liberdade para a implementação das atividades, conforme os grupos de alunos e alunas com quem trabalhamos e com nossas perspectivas individuais.

Muito embora incipientes, os parâmetros iniciais propostos mostraram-se minimamente coerentes com o que os acadêmicos e acadêmicas esperavam do curso e, principalmente por esta razão, serviram como base para as reflexões e sugestões curriculares que eu viria a desenvolver, a partir de minha atuação exclusiva na Licenciatura Intercultural, a partir do ano de 2009, quando, de fato, comecei a compreender que o estudo da língua portuguesa pelos professores e professoras indígenas se situava em um projeto muito mais amplo.

Como já apresentado, minha aprovação para a área de *Português Intercultural* potencializou minhas responsabilidades para com o curso e, especialmente, para com o quê os acadêmicos e acadêmicas indígenas esperavam dele, o que necessariamente impôs o maior aprofundamento quanto à amplitude de seus objetivos curriculares. A partir deste momento passei a compreender que as deciões em torno do currículo, e das demais dimensões de minha prática docente neste contexto, só seriam mais bem

tomadas se compartilhadas e emabasadas nos interesses e expectativas dos/as principais sujeitos do processo, os professores e as professoras indígenas, como busquei apresentar no capítulo anterior.

Desta forma, a proposta curricular apresentada na sequência deste capítulo busca amplificar e operacionalizar as demandas apresentadas pelos professores e professoras indígenas em termos de sua implementação nas aulas de *Português Intercultural*, buscando, a partir de suas vozes, as alternativas mais viáveis para o desenvolvimento deste trabalho no contexto do curso de Licenciatura Intercultural.

4.2. (Mais) Pontos de Partida

Retomando a questão central, norteadora deste trabalho, e principalmente de minha prática docente, concernente à *"Como visionar e praticar uma educação mais responsável linguística e culturalmente, através do trabalho com práticas comunicativas numa língua hegemônica para professores e professoras indígenas em formação superior específica, considerando a realidade pós-colonial intercultural em que se encontram a maioria de suas comunidades atualmente e sem perder de vista os inúmeros processos políticos e sociais destrutivos e coercitivos pelos quais passaram os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais envolvendo a imposição da língua portuguesa?"*, assumi como inerentes à minha prática docente dimensões que vão além do ensino de uma língua, necessariamente perpassadas por relações de poder e que a imbuem de inevitáveis responsabilidades éticas e morais.

A dimensão das relações de poder se materializa no fato de a educação linguística, como a educação escolar em geral, envolver constantemente tomadas de decisões, cujas responsabilidades éticas e morais dizem respeito à *como* e *por quem* essas decisões são tomadas e, principalmente, *a favor de quem.* No contexto de trabalho com os professores e professoras indígenas em formação superior, essas dimensões se potencializam, uma vez que suas trajetórias escolares, e também de vida, são marcadas pela subalternização política, social e econômica e, portanto, pelo seu silenciamento enquanto sujeitos culturalmente situados/as.

Neste sentido, passei a compreender que reconhecer as dimensões de poder, bem como as responsabilidades morais e éticas de minha práxis docente, significava reconhecer que as decisões concernentes a aspectos fundamentais desta prática deveriam ser compartilhadas com os/as principais sujeitos, para que eles e elas pudessem, a partir de seus anseios e experiências, definirem os rumos da proposta de trabalho, tornando minimamente equilibrada (ou menos assimétrica!) a relação entre professor, i.e. não-indígena, situado numa matriz cultural e numa instituição originalmente deles e delas opressora, e alunos e alunas, i.e. indígenas, situados/as em matrizes culturais diferentes, historicamente oprimidas e silenciadas.

Desta forma, no que se refere à elaboração curricular, foco deste capítulo, busquei em toda medida possível ouvir as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas quanto às demandas em relação ao estudo da língua portuguesa (cf. capítulo 3 deste) e considerá-las nas decisões e seleções tomadas, pois, conforme enfatiza Tom (1984 apud JOHNSTON & BUZZELI, 2008, p. 96), o currículo também está imbuído com significado moral, "por ser seletivamente planejado e ensinado" e refletir "um objetivo desejado".

Neste sentido, nas seções seguintes, apresento algumas considerações quanto ao currículo de maneira geral, coerentes com a postura adotada neste trabalho e que a ele servem de embasamento, bem como a síntese das vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, retomadas do capítulo anterior, para então, na seção final, apresentar a proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, seguida de algumas possíveis direções para sua implementação.

4.2.1. Breves considerações quanto ao currículo

A necessidade de estabelecimento de parâmetros de amplo escopo para o trabalho com o *Português Intercultural*, além de se impor como um desafio no que diz respeito à elaboração de suas concepções e ao desenvolvimento de suas práticas, obrigou-me a estender e aprofundar minhas reflexões considerando outras dimensões da

educação escolar. Neste contexto, inevitavelmente, me deparei com a necessidade de um olhar mais atento quanto ao currículo e à sua elaboração[142].

Duas são as principais razões que justificam o aprofundamento nesta área em particular. A primeira delas refere-se ao fato, já constatado neste trabalho (cf. capítulo 1), de não haver especificações precisas e aprofundadas de parâmetros curriculares para os cursos de formação superior de professores e professoras indígenas no Brasil, a meu ver, por se tratar de um fenômeno recente e, considerada sua principal base, a da especificidade em relação aos povos indígenas atendidos, se tornaria inerentemente incoerente a proposta de parâmetros gerais homogêneos em âmbito nacional. Desta forma, as propostas político-pedagógicas destes cursos, bem como sua organização curricular, ficam sob inteira responsabilidade de suas instituições promotoras e, principalmente, dos professores e professoras que nelas atuam. É precisamente neste contexto que situo este trabalho.

A segunda razão refere-se ao fato de em minha trajetória de formação e atuação docentes jamais ter tido a oportunidade de estudos mais aprofundados sobre o currículo escolar e sua elaboração, muito embora tenha cursado uma licenciatura com dupla habilitação e ter já desempenhado a função docente nos níveis fundamental, médio e superior. No caso de minha atuação docente, toda atividade concernente ao currículo se restringiu exclusivamente à elaboração de planejamentos de aula e/ou adequação programática de ementas, uma vez que o "currículo" em si sempre se impôs como dado, preexistente.

A partir do aprofundamento mínimo na área, pude constatar que são variadas e diferentes as concepções, definições e práticas concernentes ao currículo e aos processos subjacentes às suas elaboração e implementação, o que por si só sinaliza a complexidade do tema e, principalmente, das responsabilidades que a proposição de um currículo acarreta, mesmo que em termo sugestivos, provisórios e flexíveis.

[142] Na verdade, não foram apenas as reflexões em torno dos cursos de *Português Intercultural* que motivaram o aprofundamento de aspectos concernentes ao currículo e à sua elaboração. Especialmente minhas atividades como coordenador do comitê de orientação de Estágio, dos acadêmicos e acadêmicas Karajá Xambioá e Guarani, fortaleceram sobremaneira esta necessidade, tendo em vista que um dos principais objetivos do Estágio Pedagógico realizado pelos/as estudantes indígenas é o desenvolvimento de Matrizes Curriculares para as escolas indígenas.

Muito embora não seja aqui minha intenção apresentar o vasto panorama de estudos sobre o currículo a partir de perspectivas não-indígenas, considero importante a abordagem de alguns aspectos que embasam e melhor situam minhas proposições[143].

Dentre as concepções mais influentes, destaca-se aquela na qual o currículo é compreendido como um plano ou artefato técnico, cujas bases se assentam nos processos sociais e políticos pautados principalmente na lógica capitalista e neoliberal da economia, contexto no qual a escola seria uma das principais reprodutoras desta lógica. A partir desta concepção, que engloba diferentes **teorias tadicionais de currículo**, percebe-se como

> [o] currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. [...] Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão voltadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica (SILVA, 2011, p. 24).

De maneira geral, a partir desta perspectiva, que vigorou predominantemente durante todo o século XX, a agência e o controle do planejamento e da implementação curricular centram-se nas mãos de "especialistas em currículo", normalmente ligados aos órgãos oficiais centrais de planejamento de políticas de ensino, o que, consequentemente, reduz a agência, ou mesmo a participação, das instituições de ensino ou dos professores e professoras, cujo papel neste contexto, se restringe à adaptação possível das diretrizes curriculares às realidades locais e aos planejamentos pontuais das aulas. Acredito, assim, que seja esta uma das razões de os estudos em torno do currículo não fazerem parte normalmente dos cursos de formação de professores e professoras.

De maneira geral, os processos concernentes ao currículo a partir das perspectivas tradicionais, centram-se no caráter técnico de sua elaboração, priorizando o estabelecimento de taxionomias de objetivos de natureza comportamental, e muitas vezes psicológica, disvinculando-se do contexto sócio-histórico e cultural em que se dão

[143] Para uma abordagem panorâmica e abrangente das teorias do currículo, remeto o leitor e a leitora a Silva (2011).

esses processos e jamais o problematizando em termos das relações de poder que necessariamente o perpassa e se reflete diretamente nas seleções materializadas no currículo.

A dimensão das seleções e escolhas referentes ao currículo, entretanto, é inerentemente constitutiva dos processos de sua elaboração, mesmo quando não explicitadas ou problematizadas, situação esta que já indicia suas ideologias subjacentes, especialmente quando se trata dos conhecimentos nele incluídos e dele excluídos. Neste sentido, conforme destaca Silva (2011, p. 14-15),

> [a] questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a esta questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? A pergunta "o quê?", por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos ou saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados."

O autor esclarece, no entanto, que à pergunta "o quê?" precede a pergunta "o que eles ou elas devem ser?" ou "o quê devem se tornar?", pois o currículo, e a própria educação, busca de alguma, ou de muitas formas, modificar as pessoas que o seguirão, inserindo o debate em torno do currículo no campo da identidade e da subjetividade (loc. cit.) e centrando-o nas relações conflitivas de poder das sociedades, pois, segundo o autor,

> [s]elecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição

> entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social* (SILVA, 2011, p. 16, destaque no original).

A partir da perspectiva tradicional do currículo, conforme Silva (loc. cit.), as teorias pretendem ser neutras, científicas, desinterassadas e, como consequência estratégica,

> ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas [as teorias tradicionais] tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização.

De acordo com Silva (loc. cit.), é precisamente a questão de poder que diferencia as teorias e concepções tradicionais do currículo das por ele categorizadas como **teorias críticas e pós-críticas**, pois estas últimas buscam argumentar que “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.” Desta forma, segundo o autor, as teorias críticas e pós-críticas

> não se limitam a pergunta “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questinamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, op. cit., p. 16-17).

Muito embora eu reconheça a diversidade de teorias e concepções que se enquadram sob as perspectivas crítica e pós-crítica, bem como o fato de cada uma delas

dar atenção especial a algum dos aspectos concernentes ao currículo, algumas vezes de forma incomensurável entre si, em âmbito geral, considero mais adequado situar as reflexões e a proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, a ser apresentada na sequência deste capítulo, no contexto dos estudos curriculares críticos e pós-críticos, das quais adoto aqui algumas de suas contribuições.

Esta tomada de posição se embasa, principalmente, no fato de essas perspectivas reconhecerem e problematizarem as relações de poder que se dão nas sociedades e de como elas se materializam na educação escolar de maneira geral e no currículo especificamente. Como apresentado no capítulo anterior deste trabalho, um dos fundamentos para os cursos de *Português Intercultural* é o reconhecimento e o questionamento dos lugares dessa língua nas relações entre indígenas e não-indígenas no Brasil, o que requer, necessariamente, compreender como ela serviu e serve às agências e instituições de poder hegemônico opressor, como o é a educação escolar e, por outro lado, se ressignificada pela agência indígena crítica, como ela pode servir como meio de resistência a esse poder opressor.

Nesta direção, ao assumir as dimensões do poder inerentes às relações entre grupos humanos, especialmente manifestas em contextos de assimetria políticas, social e econômica, as teorias críticas e pós-críticas do currículo necessariamente o concebem como uma produção sócio-histórica (MOREIRA & SILVA, 1994, p. 8), vinculada a tempos-espaços específicos e que inclui crenças, expectativas e visões de mundo do grupo que detem maior poder de decisão sobre ela. As teorias críticas e pós-críticas do currículo reconhecem assim, conforme Sacristán (2000, p. 49, destaques no original), que

> [o] ensino e o currículo como partitura do mesmo [...] estão *historicamente* localizados, são atividades *sociais*, têm um caráter *político*, porque produzem atitudes nos que intervêm nessa prática; é *problemático*, em suma. A perspectiva técnica ou a pretensão redutora do currículo e da ordenação do mesmo a qualquer esquema que não considere essas condições trai a essência do próprio objeto e, nessa medida, não pode dar explicação acertada dos fenômenos que nele se entrecruzam.

Ao conceber o currículo como uma construção sócio-histórica, situada em tempos-espaços sociais, culturais e políticos específicos e concretos, as teorias críticas e pós-críticas, fundamentando-se ainda no questionamento da legitimidade das decisões hegemônicas a ele concernentes, propõem alternativas pautadas em perspectivas que possibilitam que novas formas de percepção e vivência da realidade, especialmente aquelas de grupos e indivíduos marginalizados pelo poder hegemônico, sejam incluídas no currículo, através da participação ativa e informada dessas coletividades minorizadas.

Outra contribuição emergente dos estudos críticos e pós-críticos do currículo, certamente a mais importante para este trabalho, é a sua concepção enquanto processo deliberativo, e não como plano ou artefato técnico meramente, cuja principal consequência é a possibilidade de descentralização e partilha das decisões a eles inerentes. Neste sentido, conforme Pacheco e Paraskeva (1999, p. 9), a ação deliberativa aplicada ao currículo, apresenta como resultado

> a construção de um projecto formativo que envolve: a ponderação de alternativas, uma dimensão moral com opção por determinados valores, uma dimensão técnica com a escolha de fins, conteúdos e meios, uma dimensão social que motiva interesses e conflitos diversos e, por último, um processo não linear quer ao nível de contextos e de idéias.

A partir desta perspectiva do currículo enquanto processo deliberativo, Fuentealba et al. (2007, p. 40) destacam que a concepção do mundo como uma realidade complexa, heterogênea e contraditória impõe a necessidade de que se entenda a educação como "um fenômeno social que acontece dentro e fora do ambiente escolar e cujos atores principais produzem e recriam conhecimentos, reproduzem as relações sociais e reinterpretam as normas da sociedade em que estão inseridos".

As consequências desta concepção para o currículo escolar são, segundo os autores, que:

> 1. não é possível pensar em esquemas ideais generalizáveis diante da diversidade e da heterogeneidade das situações educativas. 2. Os responsáveis pelo processo educativo (professores, alunos, diretores, entre outros) devem formular propostas curriculares

> específicas conforme as condições e características do meio escolar em que vivem (FUENTEALBA, REYES, MENDIZABEL, 2007, p. 40).

Além disso, os autores destacam destas reflexões um conjunto de elementos importantes para a construção de propostas curriculares:

> [a] consideração e a problematização da realidade social, sua complexidade, heterogeneidade e conflitos internos; a vinculação da escola com as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade; as relações de poder existentes na sociedade, sua reprodução e seu significado no âmbito escolar; o reconhecimento da existência de elementos ideológicos, epistemológicos e históricos na construção, escolha e transmissão de conhecimentos; o papel docente e dos alunos na escola; as expectativas sociais e institucionais sobre a função desses agentes educativos, seu desempenho concreto, a ressignificação das normas e práticas escolares, a tomada de decisões sobre a formulação do currículo e sua operação no espaço analítico (op. cit., p. 40-41)

Neste sentido, ainda conforme os autores,

> [a] meta é participar em um currículo concebido como processo, no qual o educador e o educando interaturam, para dar um sentido ao conhecimento e às ações geradas. Isso traz como consequência estabelecer os processos que permitem a deliberação argumentada de decisões adequadas para favorecer "o bem", as discussões e análises aprofundadas, para escolher os meios mais convenientes de por em prática, conforme as identidades particulares dos âmbitos em que se desenvolvem as ações curriculares (op. cit., p. 41).

Diante das considerações apresentadas, considero como mais coerente com a proposta de trabalho com o *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG a compreensão do **currículo como uma construção sócio-histórica**, situada na contemporaneidade das relações interculturais entre indígenas e não-indígenas no Brasil e na emergência dos/as indígenas como agentes autônomos

nessas relações, o que se concretiza, por exemplo, na conquista de espaços sociais outrora inacessíveis, como o é uma instituição de formação superior.

Enquanto construção sócio-histórica situada, assumo ainda a **dimensão deliberativa da elaboração curricular**, que ressalta que esta construção se dá através de constantes seleções e tomadas de decisões, o que por sua vez tornam latentes as relações de poder em jogo entre as sociedades de diferentes culturas e em seus intercâmbios.

No contexto sócio-histórico mais amplo em que desenvolvo minha práxis docente e minhas reflexões em torno da elaboração curricular para cursos direcionados a professores e professoras indígenas, a postura por mim assumida como mais coerente é a de compartilhar as deliberações necessárias, através da consideração e da implementação das vozes desses professores e professoras, que materializam suas demandas e expectativas em relação ao estudo da língua portuguesa. Neste sentido, as respostas às questões "*o quê?*", "*por quê?*" e "*para quê?*", inerentes ao processo deliberativo curricular, são informadas por seus/suas principais sujeitos.

Numa dimensão sociocultural macro, esta posição encontra respaldo nas proposições de Lincoln e Guba (2006), Moita Lopes (2006) e Spivak (1988), que problematizam as interseções entre relações de poder, representação e pesquisa e, no contexto educativo, nas propostas de Freire (2005) e Giroux (1997, 1999), que enfatizam a necessidade de que as vozes e as experiências dos/as estudantes sejam consideradas no processo educativo, como já mencionadas ao decorrer deste trabalho, além das proposições mais específicas concernentes à elaboração curricular, apresentadas brevemente nesta seção.

A atenção às vozes e às experiências dos acadêmicos e acadêmicas indígenas e sua implementação no currículo, a meu ver, atende ainda uma característica fundamental para os contextos educacionais que se propõe interculturais, que se refere à sua vinculação prévia ao mundo real, vivido e experienciado pelos/as estudantes para o seu fortalecimento nas interações com outras culturas, principalmente com a considerada hegemônica, o que só pode ocorrer se suas vivências são de fato ouvidas, como enfatiza Santomé (1997, p. 13):

> [t]udo o que se programe como tarefa escolar, como proposta de trabalho curricular, tem de tornar visível suas conexões com as experiências cotidianas e significativas para o coletivo estudantil ao qual é oferecido. É necessário que se permita que os problemas, precupações, aspirações e interesses do alunado sejam acolhidos. [...] Toda proposta curricular tem de estar apoiada na cultura de procedência do alunado. E quando falamos de cultura de origem não é como conceito abstrato sem maior significado, mas sim estamos nos referindo aos 'diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedades e grupos humanos e às redes de significados que as pessoas e grupos usam para construir seus significados e comunicar-se entre si'.

Neste sentido, reitero que a postura de compartilhar com os acadêmicos e acadêmicas indígenas, através da consideração de suas vozes, as decisões quanto ao currículo e a outros aspectos do trabalho com o *Português Intercultural* não se trata de uma atitude benevolente ou "licenciosa" de minha parte enquanto sujeito docente e nem mesmo de que minhas responsabilidades sejam eximidas ou diminuídas. Trata-se mais bem de uma postura política e socialmente engajada, norteada pela esperança de relações humanas menos opressoras e de que minhas práticas docentes caminhem na direção proposta por Santomé (op. cit., p. 7), de que os professores e professoras se tornem promotores/as, animadores/as "das vozes dos grupos silenciados e com menor poder. Trata-se de contribuir para que os que integram esses coletivos falem; que reflitam sobre sua situação e sejam eles que decidam e se comprometam com a direção de alternativas de atuação".

Tendo em vista as considerações aqui apresentadas, na seção seguinte retomo as principais contribuições originadas nas demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, como apresentadas e problematizadas no capítulo 3, para na sequência apresentar a proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural*.

4.2.2. (Principais) Pontos de partida: as demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas direcionada à elaboração do currículo para as aulas de *Português Intercultural*

Considerando a concepção de currículo enquanto processo deliberativo, situado em tempos-espaços sócio-históricos concretos, como apresentado anteriormente, e retomando a proposição freireana, de acordo com a qual

> [p]ara o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – , mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005, p. 96-97),

compreendo que a principal incumbência do/a sujeito docente no que se refere à elaboração curricular seja, de fato, organizar, amplificar e implementar aquilo que os/as estudantes, enquanto sujeitos sócio-historicamente situados/as, desejam e entendem como melhor para si e para a transformação de suas realidades.

Nesta direção, a partir de meu contexto de trabalho com o *Português Intercultural*, a etapa prévia ao processo de construção curricular foi a consideração daquilo que os acadêmicos e acadêmicas indígenas me informaram e informam como suas principais demandas e expectativas, da forma como busquei demonstrar no capítulo anterior e que aqui retomo, em caráter de síntese, direcionando-as à elaboração do currículo para os cursos.

A concepção de currículo como construto sócio-histórico, no caso dos cursos de *Português Intercultural*, impõe como necessária sua localização no contexto intercultural das relações históricas entre indígenas e não-indígenas no Brasil, relações estas caracterizadas secularmente pela assimetria de poder e, consequentemente, pela minorização, subalternização e exclusão dos povos indígenas. Por outro lado, na contemporaneidade destas relações interculturais, observa-se o reconhecimento oficial do caráter pluricultural do país e, gradativamente, dos direitos dessas populações enquanto povos culturalmente diferentes, reconhecimento este que tem sua origem em

movimentos eminentemente indígenas que lutam pela autonomia, autodeterminação e autorrepresentação desses povos.

Neste contexto, no que concerne ao uso de práticas comunicativas em língua portuguesa pelos povos indígenas, corroboro a interpretação de Oliveira e Pinto (2011, p. 323), de acordo com a qual sua adoção se dá num contínuo que passa pelas dimensões da imposição, da necessidade, da apropriação e da resistência. A meu ver, esta perspectiva do contínuo proposta pelas autoras é a que mais bem capta os diferentes processos sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos pelos quais passaram as populações indígenas brasileiras, ou aos quais foram submetidas, e suas inevitáveis consequências sociolinguísticas.

Assumir as dimensões deste contínuo no currículo dos cursos de *Português Intercultural* significa, em minha interpretação, reconhecer que o uso da língua portuguesa pelas populações indígenas brasileiras se origina na imposição, se fortalece através dos diferentes processos sócio-políticos e econômicos que a legitimaram como única língua oficial, portanto necessária para a interação com as sociedades não-indígenas e suas instituições, mas que, por outro lado, pode se tornar um meio de resistência, através de sua apropriação deliberada e crítica.

A interpretação que faço das demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG me permite, entretanto, constatar que é na interseção das dimensões da apropriação e da resistência que melhor se situa o trabalho com o *Português Intercultural*, interseção esta que (espero que com a licença de suas propositoras) reinterpreto como **apropriação-para-resistência**. Em outras palavras, compreendo como finalidade última dos cursos de *Português Intercultural* a promoção e o fomento de situações de ensino e aprendizagem que contribuam com a apropriação de práticas comunicativas nesta língua e de seu uso concreto contra situações de opressão, subalternização e exclusão e em prol da sustentabilidade, da autonomia, da autodeterminação e da autorrepresentação dos professores e professoras indígenas e de suas comunidades, das quais são importantes representantes.

Em termos de sua implementação no currículo, as demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas por práticas comunicativas situadas em língua portuguesa sugerem a vinculação das situações de ensino e aprendizagem ao contexto mais amplo

em que se dão essas práticas , o que requer, por sua vez *i*) a identificação dos domínios de uso desta língua; *ii*) os usos possíveis desta língua nestes domínios e *iii*) uma forma coerente de concebê-la e abordá-la nas situações de ensino e aprendizagem.

A partir da interpretação das demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas, pude inferir alguns dos principais domínios discursivos (ROMAINE, 1995; MARCUSCHI, 2010) nos quais eles e elas interagem com mais frequência com as sociedades não-indígenas e que, portanto, requerem maior atenção no currículo. Esses domínios, compreendidos como esferas de produção discursiva, foram assim sumarizados: *domínios político-administrativos*; *domínios institucionais de acesso a bens e serviços públicos*; *domínio jurídico*; *domínio escolar/acadêmico*; *domínios jornalísticos*, *midiáticos e de veiculação de informações*; *domínios de criação artística e expressão subjetiva*.

Em cada um desses domínios discursivos, a língua portuguesa pode ser usada em práticas relativamente bem definidas, como apresentado no Quadro 17 do capítulo anterior, práticas essas que, por emergirem como mais recorrentes nas informações geradas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, requerem também sua consideração no currículo dos cursos de *Português Intercultural*, consideração esta feita em termos de diretrizes. De maneira geral, as práticas comunicativas em língua portugesa são mais bem captadas de forma interconectada e referem-se principalmente à *defesa e auto-gestão de interesses comunitários*; à *comunicação intercultural*, com indígenas de outros povos e não-indígenas; à *prática profissional*, seja ela docente ou outra; às *práticas escolares e acadêmicas*, ao *acesso à informação* produzida em diferentes contextos socioculturais e, ao final das contas, à *melhoria de vida de suas comunidades*.

A identificação, a partir de suas vozes, dos domínios e das práticas comunicativas mais frequentes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, indicam também outras concepções a serem consideradas na elaboração curricular.

A primeira deles refere-se à própria ressignificação da língua portuguesa, que se emerge eminentemente como uma **língua de relações interculturais**. Tendo em vista os domínios de uso e sua localização na interação intercultural, considero como mais coerente, neste sentido, a abordagem nos cursos de *Português Intercultural* de práticas comunicativas que se dão através de usos socialmente prestigiados dessa língua, especialmente em suas modalidades escrita, pois, como explicitado, além de ser um

desejo (e um direito!) dos professores e professoras indígenas, tais usos são os que mais bem se adequam aos domínios públicos de uso da língua portuguesa. Faz-se necessário esclarecer, entretanto, que a abordagem de usos socialmente prestigiados não é uma finalidade em si mesma nas aulas de *Português Intercultural*, mas consequência da abordagem de algumas práticas escritas e dos discursos que se organizam a partir delas em situações comunicativas específicas.

Além disto, como mencionado anteriormente, em minha experiência com os professores e professoras indígenas nas aulas de *Português Intercultural*, pude constatar que o estudo das práticas comunicativas e sua apropriação só se tornariam significativos se vinculados às suas realidades socioculturais. Aprendi com eles e elas que o estudo da língua portuguesa, necessariamente, deve estar vinculado a outras importantes dimensões de suas vidas. Disso se segue uma outra concepção fundamental para a elaboração curricular aqui proposta, que se refere à necessidade de **contextualização das práticas comunicativas na língua de relações interculturais**, aproximando-as o máximo possível, no contexto de ensino e aprendizagem, de suas realidades.

Também as experiências construídas no desenvolvimento das atividades de Estágio Pedagógico e da Atividade Extraescolar, especialmente através de minha participação no comitê de orientação dos acadêmicos e acadêmicas Karajá Xambioá e Guarani, desde 2009, têm embasado e fortalecido a importância de práticas de ensino contextualizadas e pautadas nas realidades intra e interculturais das comunidades indígenas presentes no curso de Licenciatura Intercultural. As lições aprendidas a partir do diálogo com os professores e professoras indígenas também nestes contextos de trabalho, asseguram a necessidade de que os diferentes conhecimentos acionados em situações de ensino e aprendizagem tornem-se significativos para suas vidas e, desta forma, contribua com seus projetos de vida e de sustentabilidade societária mais amplos.

Neste sentido, a alternativa pedagógica viável que emerge desta condição é a abordagem das práticas comunicativas em língua portuguesa através de temas contextualizados a partir de diferentes aspectos das vidas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas enquanto indivíduos e enquanto sujeitos socioculturalmente situados/as. Esta concepção de temas contextualizados como pontos de partida para a educação linguística, como já explicitado, embasa-se, principalmente, nas proposições de Bateson

(1987), Hornberger e Hult (2006) e Santos (1988) e se coaduna com o princípio pedagógico da transdisciplinaridade adotado pelo curso de Licenciatura Intercultural da UFG.

O trabalho com as práticas comunicativas em língua portuguesa através de temas contextualizados possibilita, por sua vez, a abordagem dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010) que se emergem nas diferentes situações de uso desta língua pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas. Neste contexto, são as carcaterísticas sociocomunicativas dos gêneros textuais demandados, em termos de seus conteúdos, propriedades funcionais e composicionais, que orientam o desenvolvimento das diferentes dimensões da interação verbal e de ampliação dos repertórios linguísticos dos professores e professoras indígenas, tanto na modalidade escrita como na oral. Em outras palavras, os diferentes gêneros textuais que se emergem dos temas contextualizados é que direcionam a abordagem dos recursos linguísticos e comunicativos a serem implementados.

Nesta direção, a natureza dos diferentes gêneros textuais abordados, sejam eles orais ou escritos, indicam que tratam-se de práticas de letramento (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN & SIGNORINI, 2001) situadas em eventos de letramento específicos. Neste caso, situo também os gêneros textuais orais a serem abordados nas aulas de *Português Intercultural* no conjunto mais amplo das práticas de letramento, uma vez que, os gêneros mais demandados pelos professores e professoras indígenas são os de contextos públicos, mais formais e que, quase sempre, vinculam-se às práticas de natureza escrita, como, por exemplo, os debates, os seminários, aulas, conferências etc.

A abordagem dos gêneros textuais, definidos pelos temas contextualizados, possibilita, por sua vez, que o trabalho pedagógico em sala de aula enfoque quatro dimensões da linguagem que considero relevantes para as aulas de *Português Intercultural*: a **leitura**, a **escrita**, a **oralidade** e a **reflexão (sócio)linguística**, e que têm o respaldo dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, conforme apresentado anteriormente (Quadro 16). Para o embasamento do trabalho com estas dimensões, que envolvem aspectos específicos, adoto alguns dos princípios diretivos propostos por Antunes (2003) e Britto (2007).

Muito embora a autora e o autor tenham como parâmetro o ensino de língua portuguesa para falantes dessa língua como língua materna, os príncipios por ela e ele

propostos servem ao trabalho com o português enquanto língua de relações interculturais, uma vez que ambos assumem uma concepção interacional, funcional e discursiva da língua que, conforme enfatiza Antunes (2003, p. 42), "só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de interação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos", concepção esta compartilhada com os propósitos das reflexões e do trabalho com o *Português Intercultural*.

Desta forma, no que concerne aos recursos relacionados à **leitura** e a sua abordagem em contextos de ensino e aprendizagem, Antunes (2003, p. 66-77) propõe os seguintes princípios:

- A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor;
- A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita;
- A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura;
- A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.

Nesta direção, Britto (2007, p. 68) enfatiza o fato de o ato de leitura não se resumir ao processo de decodificação da escrita, mas de pressupor "a participação em um evento de produção de sentido mediado pelo texto escrito" e "a intelecção do texto escrito (que pode ser feito com o apoio de outro leitor)". Conforme o autor (loc. cit.), no processo pedagógico emergem-se duas possibilidades complementares de leitura, a *autônoma*, realizada com independência e fluência, sendo o leitor e a leitora capazes de solucionar os problemas que aparecem neste processo; e a *leitura assistida*, acompanhada por um leitor mais experiente.

Segundo Britto (op. cit., p. 69-70), estas possibilidades complementares de leitura devem visar, como finalidade pedagógica, o desenvolvimento de estratégias que contribuam com os alunos e alunas para que sejam capazes de através da leitura de textos de diferentes gêneros:

- identificar o tema ou assunto;
- associar o texto aos seus contextos possíveis;
- identificar a tese e os argumentos articulados com ela;
- identificar o núcleo dramático e a estratégia de desenvolvimento de enredo;
- identificar, relacionar e avaliar informações quantitativas e qualitativas;
- estabelecer relações entre textos, sendo capaz de confrontar argumentos e checar a validade ou legitimidade de informações;
- articular as estratégias argumentativas com a posição político-social (ideológica) do autor e da origem institucional do texto;
- identificar os elementos formais que permitem reconhecer as imagens de locutor, interlocutor e objeto que o autor do texto pretende construir;
- perceber o efeito de sentido consequente do uso de pontuação, de outras notações (aspas, itálico, negrito, sublinhado) e recursos gráficos (tamanho, cor e distribuição de caracteres).

Ainda conforme o autor, isto significa reconhecer: a organização formal de um texto; suas estratégias argumentativas, as características próprias de cada gênero textual; os processos de construção de interlocução, identificando quem está escrevendo, para quem escreve, por que escreve, que imagem quer que o leitor faça dele e os efeitos dos diferentes suportes textuais (op. cit., p. 70).

Para o contexto de trabalho com o *Português Intercultural*, no que concerne às práticas de leitura, as ideias de Freire (2009), além das apresentadas acima, são também de grande importância. Em seu clássico *A importância do ato de ler*, o educador propõe uma compreensão crítica do ato de ler, compreensão esta "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (op. cit., p. 11). Conforme Freire, a compreensão crítica do texto só é alcançada se compreendidas as relações entre o texto e o contexto, sendo a leitura do contexto, do mundo, precedente à leitura da palavra, do texto, que juntas tornam-se a leitura da *palavramundo*.

Seguindo a intuição freireana, acredito que uma etapa prévia às atividades de leitura no âmbito das aulas de *Português Intercultural* sejam, de fato, as leituras das diferentes realidades, dos diferentes mundos, que os professores e professoras indígenas trazem consigo para a sala de aula, realidades estas que envolvem também suas relações com as sociedades não-indígenas.

A partir de sua experiência, Freire relata que na medida em que foi se tornando íntimo de seu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na 'leitura' que dele ia fazendo, seus temores iam diminuindo. Esta passagem específica de seu texto, a meu ver, é bastante representativa para a proposta e para as concepções dos cursos de *Português Intercultural*, uma vez que, espero, o estudo de práticas comunicativas em língua portuguesa, que medeiam as relações entre os mundos indígenas e não-indígenas, contribua com o esvaecimento do "medo" do mundo não-indígena, de seus agentes e instituições opressores, através de sua leitura crítica e informada de seus textos e contextos pelos professores e professoras indígenas.

A respeito das **práticas escritas**, considero coerentes com os fundamentos dos cursos do *Português Intercultural* os seguintes princípios propostos por Antunes (2003, p. 44-60):

- A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas;
- A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes;
- A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, consequentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza;
- A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala;
- A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.
- A escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas.

A compreensão da escrita como atividade processual, realizada em etapas distintas, como proposto por Antunes, torna-se um dos pontos principais da proposta de trabalho nos cursos de *Português Intercultural*, principalmente por incorporar a visão de que o ato de escrever se trata de uma atividade que se restringe à codificação de ideias ou informações. No caso do trabalho com os professores e professoras indígenas, a concepção da escrita enquanto processo, que pressupõe constante ir e vir, fazer e refazer, colabora ainda com a desmistificação das pressões que a escrita em língua portuguesa impõe, especialmente em variedades mais formais e, consequentemente, com a maior autonomia, como propus em Nascimento (2010, p. 146):

> À medida em que os alunos vão percebendo que a escrita é um exercício e que se completa em pelo menos três importantes etapas, sendo a reescrita apenas uma delas, eles se tornam capazes de auto-avaliarem suas produções e reescreverem o que for necessário para atingir os objetivos do texto, seja quanto à forma ou ao conteúdo.

Considerando, assim, a importância que assumem as etapas constitutivas das práticas escritas no currículo e nas aulas de *Português Intercultural*, reproduzo adaptado o esquema proposto por Antunes (2003, p. 57-58) que melhor capta as dimensões de cada uma dessas principais etapas:

1. Planejar	2. Escrever	3. Reescrever
É a etapa para o sujeito:	**É a etapa para o sujeito:**	**É a etapa para o sujeito:**
Ampliar seu repertório;	Por no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;		Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de sua ideias e de suas intenções.	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	

Quadro 19: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003, p. 57-58)

Para as aulas de *Português Intercultural*, as etapas acima apresentadas, a meu ver, devem ser realizadas de maneira que sejam direcionadas pelos temas contextualizados propostos e, consequentemente, pelos gêneros textuais escritos a serem abordados, por isso sua consideração no contexto da elaboração curricular. Esta contextualização das práticas escritas requer, ainda, a compreensão de que

> [c]ertos tipos de textos exigem maior preparação. Em certos casos, a escrita mantém-se próxima ao cotidiano, não supondo maior planejamento; em outros casos, o planejamento e a monitoração da atividade é condição de sucesso. No caso de textos pessoais relativos à vida prática, as questões de convenção da escrita são pouco relevantes; no caso de textos profissionais, essas questões podem tomar dimensões relevantes, principalmente em casos de texto de ampla circulação pública (BRITTO, 2007, p. 73).

Disto se segue a necessidade que a maior gama possível de gêneros textuais escritos seja abarcada nas aulas de *Português Intercultural*, para que as diferentes nuances dos textos e dos processos de planejamento, produção e revisão possam ser captadas e abordadas de forma mais eficiente.

No que concerne à **oralidade**, Antunes (op.cit., p. 100) afirma que aceitar seu caráter interacional e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais requer práticas de ensino e aprendizagem que concebem as práticas orais com as seguintes características:

- Uma oralidade orientada para a coerência global;
- Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação;
- Uma oralidade voltada para suas especificidades;
- Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e gêneros de discursos orais;
- Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social;
- Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto;
- Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas;
- Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de intercutores (op. cit., p. 100-105).

Considerando as demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, entretanto, em termos das seleções curriculares necessárias, acredito que seja prioritária a abordagem de práticas comunicativas orais em língua portuguesa que abarquem situações de fala pública, como já mencionado, práticas essas que normalmente têm a escrita como suporte e, por isto, as situo no conjunto mais amplo das práticas de letramento. Quanto a este aspecto, propõe Britto (2007, p. 75):

> A capacidade de fala pública (desinibição, desenvoltura, dirigir-se com propriedade para os ouvintes, dominar o espaço, não cair nas armadilhas do oponente, controlando 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.

Ainda conforme o autor, faz-se importante enfatizar que a desenvoltura na produção de gêneros textuais orais não se confunde com "falar certo", assim, mais do que falar conforme a norma canônica ou um estilo culto, torna-se mais importante:

- ter domínio do discurso e da audiência, o que supõe fluência, articulação e programação;
- fazer planejamento da ação (roteiro, definição de estratégia de exposição);
- elaborar pauta de intervenção e orientação de debate;
- montar esquemas, modelos, quadros de exposição e de intervenção;
- usar recursos técnicos de exposição, como transparências, cartazes, datashow.

Outra dimensão da linguagem a ser abordada nas aulas de *Português Intercultural* refere-se aos aspectos da reflexão sociolinguística concernente à língua portuguesa enquanto sistemas fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, o que requer o desenvolvimento de atividades que aprofundem e ampliem a consciência e a reflexão metalinguística pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Muito embora a análise metalinguística não seja a finalidade dos cursos de *Português Intercultural*, considero que seja um aspecto importante a ser abordado nas aulas, uma vez que os acadêmicos e acadêmicas indígenas são em sua maioria professores e professoras e, certamente, a compreensão mais aprofundada destes aspectos pode ser útil em suas práticas, seja como um recurso didático-pedagógico complementar, seja como capital simbólico no exercício de suas funções docentes (MAHER, 1994).

Neste sentido, faz-se necessário reconhecer, entretanto, conforme Antunes (2003, p. 89), que a gramática de uma língua, compreendida como o conjunto de regras que caracterizam o seu funcionamento específico, "não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas de uso da língua". Assim, a abordagem direta e pontual de aspectos da gramática da língua portuguesa, ou de alguns de seus usos, nas aulas de *Português Intercultural* deve se dar em função das práticas comunicativas desenvolvidas, especialmente a partir das produções dos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

A reflexão contextualizada sobre o funcionamento gramatical da língua portuguesa, em atividades específicas, pode ainda considerar as semelhanças e diferenças entre essa língua e as línguas indígenas usadas em sala de aula pelos acadêmicos e acadêmicas, bem como às formas como cada uma delas expressa e codifica as diferentes cosmovisões de cada povo, constituindo assim, um recurso didático valioso num contexto eminentemente intercultural.

Considerando o exposto nesta seção, a Figura 4 a seguir busca sistematizar de forma esquemática as bases fundadoras da elaboração curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, cuja proposta é apresentada na seção seguinte.

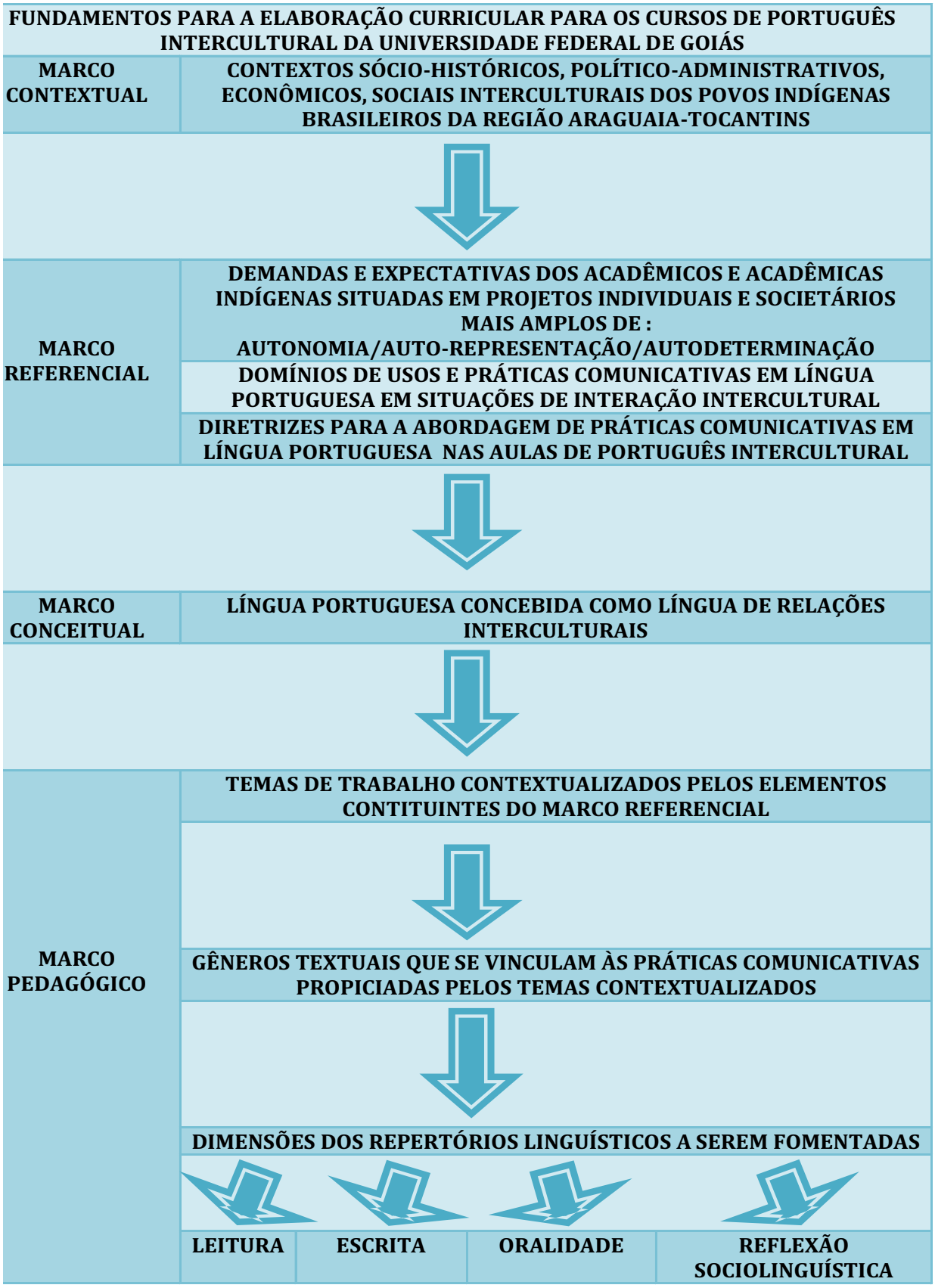

Figura 3: Fundamentos para a elaboração curricular dos cursos de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG

4.3. A proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG

No Quadro 20 a seguir é apresentada uma sugestão curricular para os cursos de *Português Intercultural*, com base na trajetória das reflexões apresentadas até aqui. Esta proposta, reitero, busca ser coerente com e atender ao máximo possível as demandas e expectativas dos atuais acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG no que se refere à abordagem de práticas comunicativas na língua de relações interculturais. Desta forma, foram considerados os principais contextos de uso dessa língua destacados pelos professores e professoras indígenas, atuais acadêmicos e acadêmicas do curso, bem como alguns dos objetivos gerais do trabalho a serem desenvolvidos, concernentes a esses contextos.

Proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG
Matriz Básica de Formação de Professores e Professoras Indígenas
MARCOS REFERENCIAIS: **AUTONOMIA/ AUTORREPRESENTAÇÃO/AUTODETERMINAÇÃO**
1- Estudo complementar: *Português Intercultural I* **Semestre: 2º [144] / Carga horária: 20 h + horas de estudo[145]** **Ementa: Apresentação de tópicos da variedade padrão da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, entendida como uma língua de contato, adquirida como segunda língua.**

[144] Esta indicação refere-se ao semestre em que normalmente o curso é ministrado, considerando-se os dez semestres do curso de Licenciatura Intercultural como um todo. Destaco, entretanto, que a flexibilidade das Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural permite que haja alterações, a depender das demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, desde que a continuidade do trabalho com o *Português Intercultural* seja assegurada.

[145] A elaboração da proposta curricular considerou as cargas horárias destinadas aos cursos de *Português Intercultural*, como dispostas no Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural. Como se percebe, há a indicação da carga horária oficial e das horas de estudo, que normalmente complementam o trabalho.

TEMA DE TRABALHO: *As experiências e histórias de vida de cada um e cada uma: autorrepresentação e autoria indígenas*

OBJETIVOS:

- Refletir sobre as relações entre as línguas indígenas e a língua portuguesa no Brasil a partir das experiências sociolinguísticas e perspectivas dos acadêmicos e acadêmicas e de suas comunidades;

- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para relatos da experiência sociolinguística;

- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para produção de textos de opinião sobre atitudes linguísticas;

- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para produção de textos narrativos a partir da experiência e da memória compartilhadas socialmente;

- Apropriação/ampliação de práticas de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em usos mais formais;

- Apropriação/ampliação de práticas de planejamento, produção e reescrita de textos em língua portuguesa;

- Familiarização com noção de Gêneros Textuais, bem como com os gêneros textuais *relato de experiência*, *artigo* e *texto de opinião/dissertativo*, *narrativas com base na memória social*;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão sociolinguística a partir de fenômenos linguísticos apresentados através das produções escritas e orais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- Relato de experiência; artigo; narrativa de memória; texto de opinião; Relatório

2 - Estudo complementar: *Português Intercultural II*

Semestre: 3º / Carga horária: 20 h + horas de estudo

Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.

TEMA DE TRABALHO: ***Continuum oralidade-escrita em contextos bilíngues/bidialetais interculturais***

OBJETIVOS:

- Refletir sobre relação entre a fala e a escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas, bem como sobre as principais características de cada um desses meios de interação e as relações que se estabelecem entre essas modalidades em contextos interculturais assimétricos e diglóssicos;

- Refletir sobre os diferentes graus de formalidade das línguas portuguesa e indígenas em diferentes práticas linguísticas interculturais orais e escritas e os reflexos nas estruturas linguísticas;

- Apropriação de formas características de usos mais formais da escrita e da fala em língua portuguesa;

- Apropriação/ampliação de práticas concernentes às produções de correspondências oficiais e não-oficiais em língua portuguesa;

- Apropriação/ampliação de práticas de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em usos mais formais;

- Apropriação/ampliação de práticas de planejamento, produção e reescrita de textos em língua portuguesa em usos mais formais;

- Ampliação da noção de Gêneros Textuais e suas funções sociais, através da abordagem de gêneros textuais como verbete, debate, palestra, bilhete, notícia, ofício, conto, carta, requerimento, memorando, recibo, ata, declaração, relatório;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- verbete, debate, palestra, bilhete, notícia, ofício, conto, carta, requerimento, memorando, recibo, ata, declaração, relatório, conto, relatório

3- Estudo complementar: Português Intercultural III

Semestre: 4º / Carga horária: 20h + horas de estudo

Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.

TEMA DE TRABALHO: ***Leitura, autoria e argumentação***

OBJETIVOS:

- Refletir sobre as experiências individuais de leitura e de autoria em contextos interculturais;

- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura autônoma, contribuindo para que os acadêmicos e acadêmicas, na leitura de textos em diferentes gêneros, se tornem capazes de identificar temas e assuntos dos textos, identificar teses e argumentos dos textos; identificar estratégias argumentativas dos textos; articular as estratégias argumentativas dos textos com as posições ideológicas de seus autores;

- Estabelecer inter-relações e interações entre diferentes textos;

- Refletir sobre os recursos argumentativos das diferentes línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras;

- Ampliar/desenvolver as habilidades para produção de textos argumentativos;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- Relato de experiência, artigo de opinião, biografia, reportagem, lei, relatório.

Matrizes Específicas de Formação de Professores e Professoras Indígenas: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura

MARCOS REFERENCIAIS:

AUTONOMIA/ AUTORREPRESENTAÇÃO/AUTODETERMINAÇÃO

4: Estudo Complementar: ***Português Intercultural IV***

Semestre: 5º / Carga horária: 40h

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos informativos de contextos públicos.

TEMA CONTEXTUAL: ***Produção de informação e povos indígenas brasileiros***

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os contextos de produção e recepção de textos informativos de circulação pública referentes à realidade indígena brasileira, bem como sobre o acesso aos meios de comunicação contemporâneos e seu impacto nas comunidades indígenas brasileiras;

- Refletir sobre a relação entre informação e conhecimento a partir da perspectiva indígena;

- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura de textos informativos e para a identificação de sua informatividade, bem como para a avaliação de informações apresentadas nos textos;

- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a produção de textos informativos;

- Contribuir com o acesso aos meios de informação de maneira crítica através da reflexão sobre aspectos ideológicos vinculados aos textos informativos de circulação pública sobre os povos indígenas brasileiros;

- Refletir sobre a representação dos indígenas em textos midiáticos no Brasil;

- Contribuir com a apropriação de meios técnicos para produção e difusão de saberes e outras formas simbólicas indígenas;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos apresentados nas produções dos acadêmicos e acadêmicas indígenas;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

-verbete; reportagem, notícia, editorial, textos instrucionais, artigo de opinião, relatório.

5- Estudo Complementar: ***Português Intercultural V***

Semestre: 6º / Carga horária: 40h

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos acadêmicos: resumos e resenhas.

TEMA DE TRABALHO: ***A escrita acadêmica indígena em contexto intercultural***

OBJETIVOS:

- Identificação das funções interativas dos gêneros resumo e resenha em contexto intercultural;

- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura e produção de gêneros textuais usados em contexto acadêmico, com especial ênfase em resumos e resenhas;

- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura, interpretação, síntese, sistematização e avaliação de informações de textos-fonte, através de resumos e resenhas;

- Estabelecer relações entre os gêneros acadêmicos resumo e resenha com práticas linguísticas orais, como narrativas de fatos e avaliações de outros textos;

- Ampliar/desenvolver práticas de inferência de conteúdos de textos-fonte a partir da leitura de resumos e resenhas;

- Ampliar/desenvolver a capacidade de relacionar, citar e referenciar textos, inclusive orais, para a produção de resumos e resenhas;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros textuais abordados;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- Resumo, resenha, artigos de opinião, artigos acadêmicos, verbete, textos instrucionais, sinopse de filme, relatório.

6- Estudo Complementar*: Português Intercultural VI*

Semestre: 7º / Carga horária: 40h

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos argumentativos.

TEMA DE TRABALHO: *Argumentação para defesa de direitos indígenas*

OBJETIVOS:

- Ampliar e aprofundar a reflexão sobre a capacidade argumentativa das línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras;

- Ampliar/desenvolver práticas de produção de textos argumentativos

escritos e orais;

- Ampliar/desenvolver práticas de produção de argumentação oral em contextos públicos;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros abordados;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;

- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- textos instrucionais-metalinguísticos; artigo de opinião, notícia, projeto de lei, reportagem, carta argumentativa, relatório.

4-Português Intercultural VII

Semestre: 8º / Carga horária: 30h

Ementa: Leitura e produção de textos literários/artísticos numa perspectiva intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal; Aspectos formais e estéticos do português escrito.

TEMA DE TRABALHO: *Linguagem e arte em contextos interculturais*

OBJETIVOS:

- Refletir sobre o uso da linguagem para manifestação estética e artística na língua portuguesa e nas línguas indígenas;

- Refletir sobre as diferentes concepções de arte e estética através da linguagem, em contextos interculturais, em diferentes línguas;

- Apresentar gêneros textuais artísticos em língua portuguesa, bem como analisar os principais recursos linguísticos empregados;

- Estimular a reflexão sobre gêneros textuais artísticos em línguas indígenas, bem como sua produção;

- Problematização da representação indígena em obras literárias não-indígenas;

- Estimular a autoria e a autorrepresentação indígena através da produção de textos escritos estéticos/artísticos/literários;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão sociolinguística a partir de diferentes usos da língua portuguesa;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:

- artigo, canto, mito, conto, poema, romance, relato de experiência, narrativas de memória, relatório.

8- Estudo Complementar: *Português Intercultural VIII*

Semestre: 9º / Carga horária: 30h

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos de divulgação científica: artigos acadêmicos/científicos; estrutura de trabalho monográfico e relatório acadêmico.

TEMA CONTEXTUAL: Conhecimentos e *escrita acadêmica indígena em contexto intercultural*

OBJETIVOS:

- Refletir sobre as formas e as finalidades da produção e da divulgação de conhecimento nas diferentes culturas;

- Refletir sobre e problematizar a oposição dicotômica entre conhecimento científico e conhecimento tradicional indígena: suas origens, estratégias de legitimação e consequências;

- Refletir sobre a escrita de textos para divulgação de conhecimento com ênfase em produção acadêmica indígena;

- Ampliar/desenvolver práticas de produção de textos escritos de divulgação de conhecimentos produzidos sistematicamente em contexto acadêmico, com ênfase em artigos, trabalho monográfico, projetos e relatórios;

- Estimular a reflexão sobre novas/outras possibilidades de sistematização e divulgação de conhecimentos produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros abordados;

- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;

- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e

contextos abordados. **PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** **- artigos de divulgação de conhecimento, artigo de opinião, textos instrucionais, relatório, monografia, resumo, resenha.**

Quadro 20: Proposta de currículo para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG

Neste contexto, faz-se importante esclarecer que a sugestão de currículo para o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa contextualizadas em conformidade com os interesses dos professores e professoras indígenas, como apresentada anteriormente, foi construída com base na participação dos atuais acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG, o que não significa que seja a melhor opção para os futuros estudantes e suas comunidades, pois, retomando a ênfase de López e Sichra (2006, p. 138),

> A educação intercultural bilíngue não pode ser entendida como um modelo rígido, [...] e sim como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural.

Disso se segue que a elaboração de currículos para programas de estudos e de formação numa perspectiva intercultural deve considerar e procurar atender as demandas de cada grupo de maneira específica, flexível e diferenciada, especialmente quando direcionadas a povos indígenas brasileiros, dada a imensa diversidade sociolinguística e cultural que apresentam. Com isto, busco enfatizar que o mais importante não é o currículo em si, mas como a sua elaboração é feita, considerando e legitimando as vozes e demandas do/s sujeitos ao qual se destina.

De fato, acredito que sejam a flexibilidade e a abertura ao contingencial, ao conjuntural, aliadas às demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, os critérios

mais importantes na elaboração e na implementação de uma proposta curricular direcionada à heterogeneidade cultural constitutiva das salas de aula, como são as da Licenciatura Intercultural da UFG.

No caso da proposta apresentada anteriormente, estas flexibilidade e abertura se refletem, por exemplo, na generalidade dos objetivos concernentes à apropriação e à ampliação dos recursos linguístico-comunicativos vinculados às dimensões da interação verbal que se materializam através da escrita da leitura, da oralidade e da reflexão sociolinguística. Além disso, os gêneros textuais que podem ser abordados, muito embora embasados pelos temas contextualizados, são muitas vezes retomados em diferentes cursos, repensados, colaborando, também, com o aprofundamento e as novas possibilidades de suas configurações. Assim, não há, nem deve haver, fixidez nas propostas gerais, devendo estas estarem abertas a, por exemplo, o que os acadêmicos e acadêmicas considerarem importante num determinado momento do trabalho e, assim, às muitas possibilidades de trabalho nelas não previstas.

5 – Considerações finais, por ora

O objetivo maior deste trabalho foi o de apresentar a possibilidade de que propostas e práticas educativas sejam informadas pelas demandas, expectativas e interesses dos/as principais sujeitos dos processos a elas concernentes, os estudantes e as estudantes.

No contexto em que este trabalho foi desenvolvido, a atenção, o respeito e implementação das vozes dos estudantes e das estudantes indígenas, através de suas demandas e percepções quanto à aprendizagem da língua portuguesa num curso específico de formação superior intercultural, tornam-se, acredito, etapa prévia, necessária e imprescindível, pois, para além de serem, de fato, os/as maiores interessados/as,tratam-se de sujeitos cujas vozes foram e, em muitas dimensões de suas vidas, continuam sendo sistematicamente apagadas, obliteradas e não ouvidas, através de processos e estratégias dos quais a instituição escolar em língua portuguesa sempre foi grande catalisadora.

Dado que os processos de apagamento da voz diferente não ocorrem num vácuo sociocultural, mas, pelo contrário, exatamente por conta das diferenças socioculturais, facilmente se constata a necessidade de localização dessas vozes em enquadres mais amplos, como na arena das relações de poder perpassadas pela linguagem e das dimensões éticas e morais que se fazem presentes em qualquer proposta educativa, mas que muitas vezes são também obliteradas.

No percurso percorrido em minha prática como professor de língua portuguesa para os professores e professoras indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, que neste trabalho busquei apresentar sintética e parcialmente, como não poderia deixar de ser, pois jamais conseguiria formatar tudo o que com eles e elas vivi e aprendi nestes anos de trabalho conjunto, compreendi que só a partir do conhecimento e da problematização das perspectivas dos professores e professoras indígenas quanto à língua portuguesa e seu ensino, situados nas realidades de cada um e cada uma, é que se emergeriam bases mais seguras para uma proposta de trabalho de educação linguística.

Foi este percurso que tentei aqui apresentar, abordando apenas uma de suas dimensões, a elaboração da proposta curricular, mas que a ela não se limita. A implementação do currículo exigiu ainda reflexões e ações concernentes ao material didático adequado, aos aportes metodológicos necessários e, principalmente, às práticas no dia a dia de sala de aula, local do diálogo e do conflito, local das diferenças, local onde conceitos e concepções, por mais bem intencionados que sejam, valem menos do que as atitudes.

Um questionamento que naturalmente pode emergir, então, neste ponto do percurso, diz respeito à validade de toda esta experiência vivida, ou seja, a pertinência para aqueles e aquelas a quem este trabalho se dirige. Até o presente momento, não foi realizada nenhuma avaliação global dos possíveis impactos das aulas de *Português Intercultural* na vida e nas práticas docentes dos professores e professoras indígenas. Em minha opinião, não temos ainda sequer parâmetros claros para tal empreitada. Afinal, como avaliar esta experiência?

A partir de minha perspectiva, limitada e parcial, posso hoje constatar que o embasamento de minha práxis docente nas percepções, demandas e expectativas dos professores e professoras indígenas tornou minha tarefa muito mais segura, prazerosa e instigante. A simples noção do que representava e representa a língua portuguesa para esses professores e professoras, de muitas formas, me proporcionou um constante reavaliar de minhas concepções, atitudes e práticas, instabilidade inevitável para a compreensão mais ampla das antes desconhecidas e improváveis conexões que com eles e elas aprendi entre a linguagem e outras dimensões de nossas vidas.

Nesta mesma direção, a partir do meu ponto de visão interessada, poderia elencar inúmeros argumentos quanto à validade da proposta curricular apresentada em relação aos/as estudantes. Poderia, por exemplo, usar as produções escritas dos alunos analisando-as quanto ao domínio de aspectos das práticas comunicativas trabalhadas, ou comparando-as, desde o momento em que se ingressaram na Licenciatura Intercultural até o presente momento, quando já há uma turma de acadêmicos e acadêmicas formada, ou ainda a partir de qualquer outro critério de avaliação de domínio ou correção linguística que estrategicamente legitimasse meus argumentos, o que não seria, contudo, coerente com o que apresentei aqui, até o momento. Honestamente, não seria sequer o que hoje acredito como válido. De toda forma, se trataria apenas de minha perspectiva.

Mais importante, mais uma vez, seriam as avaliações dos próprios professores e professoras indígenas, como, por exemplo, todas as muitíssimas que tenho em mãos agora, tentanto concluir o inconcluível, realizadas ao final de cada etapa de trabalho nos cursos de *Português Intercultural* e nas quais as únicas críticas negativas se referem ao tempo dedicado ao estudo do português no curso, considerado pelos professores e professoras indígenas e não-indígenas insuficiente (sempre insuficiente para nossas expectativas e nossas vontades imediatas!).

Tais avaliações, no entanto, por mais que forneçam indícios positivos de que estamos, de fato, no caminho certo para atender às suas expectativas, já que em todas elas só há críticas positivas em relação à proposta curricular, aos temas de trabalho, aos materiais e às práticas de sala de aula, referem-se mais ao trabalho pontual realizado no decorrer dos cursos nas etapas de estudos na UFG, do que propriamente a aspectos mais amplos e mais importantes de suas vidas, como os apresentados neste trabalho. De qualquer forma, as condições contextuais deste trabalho me impediriam de apresentá-las todas, quando não vejo critérios válidos para selecionar algumas poucas delas. Além disso, as palavras de carinho e gratidão a mim direcionadas em muitas delas são por demais particulares e se referem a dimensões de nossa interação que extrapolam os limites do trabalho em sala de aula e os limites de meus interesses nessas considerações finais.

Hoje, no entanto, quando reencontro as vozes dos professores e professoras indígenas com quem tenho trabalhado, quando leio e releio suas palavras em avaliações produzidas em diferentes momentos, e continuo me emocionando profundamente com todas elas, uma delas se faz particularmente significativa e representativa para a avaliação da experiência que busquei apresentar ao longo deste trabalho e que, apesar de todos os riscos de uma visão comprometida, acredito ser capaz de **indiciar** critérios para a avaliação do trabalho nas aulas de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG.

Tratam-se das palavras do professor Luiz Pereira Kurikalá Karajá, aquele mesmo que traz em suas lembranças e em sua pele as marcas da violência e da subjugação sociocultural, cuja dimensão do conflito linguístico, por ser mais evidente, torna-se apenas um índice da barbárie (cf. Quadro 13, capítulo 3). Barbárie esta que, se jamais poderá ser esquecida, pode ser enfrentada, ressignificada, resistida:

"A língua Português Intercultural ajudou-me bastante, porque muitas palavras da língua eu não sabia como deveria aprender para dialogar com meus amigos ou com as pessoas desconhecidas de outros lugares. Eu não tinha coragem de expressar e me dispor para fazer palestra na frente dos públicos. E ao longo desses cinco anos comecei a acostumar com o movimento do não-indígena da UFG. Fui me acostumando e criou a coragem de dialogar com os não-indígenas. Então este estudo de português intercultural foi relevante para mim."

Luiz Pereira Kurikalá Karajá, Avaliação das aulas de Português Intercultural na Licenciatura Intercultural da UFG, realizada durante o Tema Contextual: Português como primeira e segunda língua, em 21/07/2011

É, assim, com muito orgulho pessoal e profissional que tenho assistido à tomada de consciência por parte dos professores e professoras indígenas da *coragem* que na verdade sempre tiveram e que, quando muito, foi apenas impulsionada pelo trabalho nas aulas de *Português Intercultural* e no próprio curso de Licenciatura Intercultural como um todo, como no relato do professor Kurikalá, mas também de muitos outros a que tive oportunidade de ouvir, especialmente aqueles dos professores e professoras indígenas concluintes do curso. Penso, assim, que se critérios devam ser estabelecidos para a avaliação dos impactos do trabalho com o *Português Intercultural* para os professores e professoras indígenas, para que sejam coerentes com a proposta de trabalho aqui apresentada parcialmente, eles devem necessariamente abordar tais dimensões. E neste sentido, tendo a crer que os efeitos são extremamente positivos.

Contudo, faz-se importante esclarecer, se o uso da língua portuguesa é importante para os acadêmicos e acadêmicas indígenas, como este trabalho propõe, no contexto mais amplo da proposta e dos objetivos de alcance societário da Licenciatura Intercultural, não se trata do aspecto mais importante. Também nesta direção, temos assistido à *coragem* dos professores e professoras indígenas na construção e na implementação de propostas pedagógicas para suas escolas nas quais suas línguas e, através delas seus conhecimentos próprios, têm assumido lugar predominante, manifestando, mais uma vez e em novas direções, a capacidade de enfrentamento de

situações de opressão e apagamento aos quais sempre estiveram sujeitos/as, especialmente pelos sistemas gestores da educação escolar indígena.

Esta tomada de postura por parte dos professores e professoras indígenas torna-se cada vez mais nítida, por exemplo, nas experiências implementadas nas atividades de Estágio e nas atividades comunitárias extraescolares, nas quais os projetos de sustentabilidade para o futuro de suas comunidades são os principais pontos de partida e chegada, para os quais a valorização das línguas e conhecimentos indígenas são os principais recursos, como destaca Oliveira (2011, p. 49), ao observar as práticas pedagógicas de Estágio de dois acadêmicos da Licenciatura Intercultural da UFG:

> A valorização das línguas étnicas de nossos alunos supera a preocupação em relação à manutenção linguística das comunidades. As línguas originárias têm um papel de primordial importância na educação bilíngue intercultural. Os professores indígenas, ao atuarem nas escolas de suas comunidades fazendo uso de suas próprias línguas como fonte de sabedoria, implantam na educação escolar o contexto de mundo de seus alunos, seus conhecimentos adquiridos e vivenciados antes mesmo do ingresso na vida escolar.

Suas observações fazem a autora constatar a emergência de "alunos atentos ao seu mundo e ao mundo que os rodeia, professores questionadores e independentes [que] apontam para uma nova realidade de educação em meio às populações indígenas" (op. cit., p. 104). Ao menos nestas atividades pedagógicas, os professores e professoras indígenas dão novo lugar às práticas comunicativas em língua portuguesa, não as sobrepondo ao uso de suas línguas indígenas, mas ao contrário, utilizando-as criticamente, conforme seus interesses e necessidades em contextos interculturais.

Da mesma forma, complementarmente às atividades de Estágio, as Atividades Extraescolares desenvolvidas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas, em parceria com suas comunidades, têm apontado novos rumos no reencontro com e no avivamento de seus conhecimentos ancestrais, não com uma visão idílica de retorno ao passado, mas com a plena certeza de que sempre foram estes conhecimentos que permitiram sua resistência e sua constante reinvenção diante de sistemáticas e contínuas formas de opressão e que, por isso, podem servir de base para novas formas de vida, diante das novas configurações socioculturais e das relações interculturais nas quais se percebem

inevitavelmente inseridos na contemporaneidade. Uma rápida análise dos temas de trabalho elaborados pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas para suas Atividades Extraescolares podem revelar suas preocupações na atualidade e como os conhecimentos próprios de seus povos podem colaborar no enfrentamento de situações problemáticas envolvendo suas dinâmicas culturais, a saúde de suas populações, o manejo sustentável do meio ambiente, sua sustentabilidade socioeconômica etc. Neste contexto, se é que existe alguma, a importância da língua portuguesa é infinitamente menor do que a de suas próprias línguas. E assim estes professores e professoras indígenas têm tido a *coragem* de situá-la, cada vez mais e de maneira mais crítica, em seu devido lugar, em prol de seus projetos próprios de vida mais amplos e mais importantes, como instrumento de diálogo com a sociedade não-indígena e não como condição para suas próprias existências. E espero que assim continuem.

6 – BIBLIOGRAFIA

AIKMAN, S. The globalisation of intercultural education and an indigenous Venezuelan response. In: **Compare: a journal of Comparative Education**, vol. 26, issue 2, jun., 1996, p. 153-168.

AIKMAN, S. **Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1999.

ALBÓ, X. Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (comps.). **Sobre las huellas de la voz**. Madrid: Morata, 1998, p. 126-156.

ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Tradução: Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contato dos Apinajé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1999.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinajé**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

ALMEIDA, E. A. (orga.). **Relatório Final – Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 10.172/01: Cumprimento dos objetivos e metas do Capítulo Educação Indígena**. Boa Vista, RR: Editora UFRR, 2011.

ALMEIDA, R. H. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora UNB, 1997. Excerto disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm, acesso em dezembro de 2010.

ALMEIDA, S. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin,** 2011, p. 3990-3999.

ALMEIDA, S. R. G. Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 7-18.

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. In: **Saúde e Sociedade**, v. 14, nº3, set./dez., 2005, p. 30-50.

AMADO, R. S. **Aspectos morfofonológicos do Gavião-Pykobjê**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2004.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, L. **Aspectos da língua gavião-jê**. 1989. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures**. 2nd ed. London/New York: Routledge, 2002.

ATAÍDES, J. M. (org.). **Documenta indígena do Brasil Central**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

AZAMBUJA, E. B. **O índio Karajá no imaginário do povo de Luciara – MT**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2000.

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.

BÁEZ, F. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Tradução de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

BAKER, C. Bilingual Education. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2006, p. 773-781.

BARROS, M. C. D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994, p. 18-37.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 47, nº 1, 2004, p. 45-85. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a02v47n1.pdf, acesso em janeiro de 2012.

BATESON, G. **Natureza e espírito: uma unidade necessária**. Tradução de Maria do Rosário Carrilho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

BATESTONE, R. Contexts of engagement: A discourse perspective on "intake" and "pushed output". **System**, 30, 2002, p. 1-14.

BATISTA, R. M. A língua como veículo de resistência cultural: o caso krahô e a influência do português. **Terra Indígena**, v. 9, n.63, Araraquara: Centro de Estudos Indigenistas, abr./jun., 1992, p. 30-43.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, H. K. The third space. Interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, J. (org.). **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 207-221.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, L. B. O movimento pan-indígena na América Latina: os casos do Brasil e do México. In: MENDES ROCHA, L. M.; BITTENCOURT, L. B. **Indigenismo e participação política na América Latina**. Goiânia: Ed. da UFG, 2007a, p. 11-57.

BITTENCOURT, L. B. **A formação de um campo político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil**. Goiânia: Ed. da UFG, 2007b.

BIZON, A. C. C. "Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE". In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992, p. 17-48.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. Tradução de Daniel do Nascimento e Clara Dornelles. In: SIGNORINI, I. (orga.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 91-115.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BRAND, A. J.; FERREIRA, E. M. L.; ALMEIDA, F. A. A. A escola e assimilação no porto indígena José Bonifácio. In: **Anais do II Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais – Fronteiras da Exclusão: Práticas educativas num contexto intercultural**, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2006. Trabalho disponível em: http://www.neppi.org/eventos.php, acesso em dezembro de 2010.

BRANDÃO, C. A. L. A transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008, p. 16-39.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm, acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm#art87, acesso em fevereiro de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 58.824 de 14 de julho de 1966**. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=116581, acesso em janeiro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm, acesso em janeiro de 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB n° 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (n.10.172). Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRETAS, G. F**. História da Instrução pública em Goiás**. Goiânia: CREGRAF/UFG, 1991.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (orgas.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo/Ponta Grossa, PR: Parábola/UEPG, 2007, p. 53-77.

BUTLER, J. **Undoing gender**. New York/London: Routledge, 2004.

BUTLER, Y.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. (eds.). **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 114-144.

BYRAN, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters, 1997.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAMINHA, P. V. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia, Heitor Megale. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI, 1995.

CARDIM, F. Narrativa epistolar de uma viajem e missão jesuítica em 1583. **Tratados da Terra e Gente do Brasil**. Disponível em: http://www.consciencia.org/narrativa-epistolar-de-uma-viagem-e-missao-jesuitica-fernao-cardim, acesso em dezembro de 2010.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA**, vol. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.233-252.

CERQUEIRA, A. B. F. **"Ser tapuio é ser índio misturado": Narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão (1979-2009)**. Dissertação de Mestrado em História. Goiânia: Faculdade de História/UFG, 2010.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgas.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (eds.). **Interdisciplinaridade nas ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000, p. 52-70.

CONDO, P. Y. A educação intercultural bilíngüe na reforma educacional boliviana. In: HERNAIZ, I. (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IIPE, 2006. p. 254-276.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. — 2a ed. — Brasília : OIT, 2005.

COTRIM, R. G. P. M. **Romwaihku Akwẽ-Xerente, Português, English: Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgas.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

CUNHA, M. C. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, M. C. (orga.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992, p. 133-154.

CUNHA, M. C. Terras indígenas. In: **Séculos Indígenas no Brasil: Fórum de atualização sobre culturas indígenas**. Módulo I. Brasília, 2009, p. 14-15. Disponível

em: http://www.seculosindigenasnobrasil.com/portal-acao-educativa/apostila_web.pdf, acesso em outubro de 2011.

D'ANGELIS, W. R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1985.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. In**: Revista da FACED**, nº5, 2001, p. 39-55.

FAIRCLOUGH, N. Power and language. In: MESTHRIE, R. (ed.). **Concise encyclopedia of sociolinguistics**. Oxford: Elsevier, 2001, p. 591-597.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERGUSON, C. Diglossia. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006 [1959], p. 345-358.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgas.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FIELD, R. F. Identity, community and power in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 77-89.

FISHMAN, J. A. Sociolinguistic foundations of bilingual education. In: **Bilingual Review/ La Revista Bilíngüe**, 9 (1), 1982, p. 1-35.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006 [1967], p.359-366.

FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 13-18.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/ago, 2003, p.16-35. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf, acesso em fevereiro de 2011.

FORTUNE, D.; FORTUNE, G. (reds.) **Relatório geral sobre educação bicultural Karajá**. Brasília, 1986.

FRANCHETTO, B. Línguas indígenas: Que país multilíngue é este? In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 49-51.

FRANCIS, N.; REYHNER, J. **Languague and literacy teaching for indigenous education: a bilingual approach**. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 2002.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, julho de 2004, p. 11-31.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FUENTEALBA, R.; REYES, L. A.; MENDIZABAL, P. A concepção crítico-reflexiva do currículo. In: JOLIBERT, J.; CABRERA, I.; INOSTROZA, G., RIVEROS, X.

(orgas.). **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 40-42.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **O SPI**. s/d. Disponível em http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm, acesso em setembro de 2010.

GANDAVO, P. M. **Tratado da Terra do Brasil**. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/ganda1.html, acesso em dezembro de 2010.

GAY, G. **Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice**. New York: Teachers College Press, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GORSKI, P. C. **Good intentions are not enough: a decolonizing intercultual education. 2007**. Disponível em: http://www.edchange.org/publications/intercultural-education.pdf, acesso em novembro de 2010.

GOTTHEIM, L. **A gênese de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.

GROSFOGUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. In: **Cultural Studies**, v. 21. n.2-3, mar./mai., 2007, p. 211-223.

GRUPIONI, L. D. B. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n.76, fev. 2003, p. 13-18.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Educação escolar: A trajetória no giverno federal. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 155-162.

GRUPIONI, L. D. B. Educação escolar indígena: Impasses marcam a execução de políticas de educação. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p.102-108.

GUIMARÃES, S. M. G. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 1996.

HALL, J. K. Language education and culture. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 45-55.

HAMEL, R. E. La política Del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolinguística. In: ORLANDI, E. P. (orga.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 41-73.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminino e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. In: **Cadernos Pagu**, n.º5, 1995, p. 07-41. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/pagu05.02.pdf, acesso em janeiro de 2012.

HARJO, J.; BIRD, G. Introduction. HARJO, J.; BIRD, G. (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.

HART, M. A. Indigenous worldviews, knowledge, and research: the development of na indigenous research paradigm. In: **Journal of indigenous voices in social work**, vol. 1, n.º1, fev., 2010, p. 1-16. Disponível em: http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/15117/v1i1_04hart.pdf?sequence=1, acesso em janeiro de 2010.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S.; CHAMUSCA, A. (orgs.). **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

HEYWARD, M. **Intercultural literacy and the international school**. Ph.D. Thesis. University of Tasmania, 2004.

HOOKS, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. In: **Revista Estudos Feministas**, vol. 16, n. 3, dez. 2008, p. 857-864.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. Tradução de Ana Antônia de Assis-Peterson e Maria Inês Pagliarini Cox. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgas.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

HORNBERGER, N. H.; HULT, F. M. Educational linguistics. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2nd Edition, vol. 4, Oxford: Elsevier, 2006, p.76-81.

HOUSE, J. What is an 'intercultural speaker'?. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (eds.). **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht: Springer, 2007, p. 7-21.

HULT, F. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 10-24.

ILLARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

JOHNSTON, B.; BUZZELLI, C. The moral dimensions of language education. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 95 – 106.

KALTMEIER, O. Educación intercultural y políticas de identidad. In: STRÖBELE-GREGOR, J.; KALTMEIER, O.; GIEBELER, C. (comps.). **Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad na América Latina**. Eschborn: GTZ/ZIF, 2010, p. 03-08. Disponível em: http://www.gtz.de/de/dokumente/sp-pueblos-indigenas-construyendo-interculturalidad.pdf, acesso em fevereiro de 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (orga.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (orgas.). **O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUNZENDORFF, J. C. "Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos". In: ALEMIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 19-39.

LADEIRA, M. E. O uso da escrita entre os Timbira. **Rua**, n.3. Campinas: UNICAMP, 1982, p. 119-35.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 169 -192.

LISPECTOR, C. A paixão segundo G. H. In: NUNES, B. (coord.). **A paixão segundo G.H./Clarice Lispector: edición crítica**. 2ª ed. Madrid/Paris/México/Buenos Aires/São Paulo/Rio de Janeiro/Lima: ALLCA XX, 1996, p. 71.

LLURDA, E. The decline and fall of the native speaker. In: WEI, L.; COOK, V. (eds.). **Contemporary Applied Linguistics: language teaching and learning**, vol. 1. London/ New York: Continuum, 2009, p. 37-53.

LO BIANCO, J. Bilingual education and socio-political issues. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd ed., vol. 5: Bilingual Education. New York: Springer, 2008, p. 35-50.

LOOMBA, A. **Coloninalism/postcolonialism**. London/New York: Routledge, 2002.

LÓPEZ, L. E. Dónde estamos con La enseñaza del castelhano como segunda lengua em América Latina?. In: JUNG, I.; LÓPEZ, L. E. (orgs.). **Abriendo La escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.** Madrid: Morata, 2003. P. 39-71.

LÓPEZ, L. E. Bilingüismo, educación superior y formación docente. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Morata, 2007b, p. 259-292.

LÓPEZ, L. E. **Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America**. Background study for Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf, acesso em fevereiro de 2011.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, I. (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IIPE, 2006. p. 126-152.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos "situados". Tradução de José Valter Arcanjo da Ponte. In: **Cadernos Pagu**, n.º15, 2000, p. 15-38. Disponível em: http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/Pagu/2000(15)/Lowy.pdf, acesso em janeiro de 2012.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf, acesso em setembro de 2010.

LUCIANO, G. J. S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (orgas.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 32-39.

MAGALHÃES, J. V. C. **O selvagem**. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/Ed. da Universidade de São Paulo, 1975, em apêndice o fac-símile da 1ª edição, 1876.

MAHER, T. M. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 69-77. Disponível em:

http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/946/851, acesso em outubro de 2011.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (orga.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 115-138.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11- 37.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAIA, M. A. R. **Aspectos tipológicos da língua Javaé**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.

MAIA, M. A. R. Representações da educação Karajá. **Revista Educação e Sociedade**, 22 (75). Campinas: CEDES, 2001.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa needs a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 62-89.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de "língua". Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgas.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: **Visão Global**, v. 12, n.2, jul/dez, 2009, p. 127-154.

MARTINS, M. F. **Descrição e análise de aspectos da gramática do Guarani Mbyà**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 69-111.

MATTOS E SILVA, R. V. A diversidade do português brasileiro e seu ensino aos povos indígenas. In: MATTOS E SILVA, R. V. **"O português são dois...": Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 37-46.

MAURIAL, M. Indigenous knowledge and schooling: a continuum between conflict and dialogue. In: SEMALI, L. M.; KINHELOE, J. L. (eds.). **What is indigenous knowledge? Voices from Academy**. New York and London: Falmer press, 1999, p.59-77.

MAY, S. Language education, pluralism and citizenship. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 15-29.

MCCARTY, T. L. Language education planning and policies by and for indigenous peoples. In: **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p.137- 150.

MCLAREN, P. Critical pedagogy. In: **Teaching education**, vol. 9, n. 2, 1998, p. 37-38.

MELGAR, E. I. Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilíngue. in: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.13, 1997, p. 99-109.

MELIÁ, B. Diglosia en el Paraguay (o la comunicación desequilibrada). In: ORLANDI, E. P. (orga.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p.111-119.

MELIÁ, B. **Educación indígena y alfabetización.** Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guash", 2008.

MELLO, M. F.; Barros, V. M.; SOMMERMAN, A. Introdução. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 09-26.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (orgas.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 135-169.

MESQUITA, R. **Empréstimos linguísticos do português em Xerente Akwẽ**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. 4th ed. Michigan: University of Michigan Press, 1998.

MIRANDA, M. G. **As nominalizações na sintaxe da língua Krahô (Jê)**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 131-153.

MONTE, N. L. Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito. In: LÓPEZ, L. E.; JUNG, I. (comps.). **Sobre las huellas de la voz**. Madrid: Morata, 1998, p. 83-95.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, dez., 2000, p. 7-29.

MONTE, N. L. Registros de práticas de formação. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n.76, fev. 2003, p. 19-33.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-37.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, M. C. O. Os Tapuios do Carretão. In: MOURA, M. C. O. (orga.). **Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural**. Goiânia: Ed. da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006, p. 153-220.

MOYA, R. Formación de maestros e interculturalidad. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Morata, 2007, p. 229-258.

NASCIMENTO, A. M. Atividades de reescrita de textos numa sala de aula intercultural. In: MENDES ROCHA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (orgs.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2010, p. 133 – 147.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. 3ª ed. São Paulo: Triom, 2005.

NOLL, V. O Brasil Colônia entre a língua geral e o português. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (orgs.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 105-117.

NUCINKIS, N. La formación de maestros en EIB en América Latina. In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZAVALA, V. (comps.). **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid/Cochabamba/Bonn: Morata/GTZ/InWent, 2007, p. 57-96.

OLIVÉ, L. La exclusión del conocimiento como violencia intercultural. In: **Polylog. Foro para filosofía intercultural,** 5 (2004). Disponível em: http://them.polylog.org/5/fol-es.htm, acesso em março de 2011.

OLIVEIRA, C. C. **The language of Apinajé people of Central Brazil**. Ph.D. diss., University of Oregon, 2005.

OLIVEIRA, C. P. **A relevância pedagógica na construção de propostas de educação bilíngue intercultural**. München: Lincom, 2011.

OLIVEIRA, I. A. Paulo Freire e a educação intercultural. In: Candau, V. M. (orga.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p.35-57.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, vol. 11, n.2, mai/ago, 2011, p. 311-35.

ORLANDI, E. P. Ética e política linguística. **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, janeiro/junho, 1998, p. 7-16.

PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J. M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. In: **Cadernos de Educação**, n. 13. Faculdade de Educação/UFPel, Pelotas, ago/dez, 1999, p. 7-18. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%c3%a3o.pdf, acesso em outubro de 2011.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-59.

PALACÍN, L. **Subversão e corrupção: Um estudo da administração pombalina em Goiás**. Goiânia: Ed. UFG, 1983.

PAULA, E. D.; PAULA, L. G. Crianças trilíngues: uma questão para as escolas Tapirapé-Karajá. In: BRAGGIO, S. L. B.; FILHO, S. M. S. (orgs.). **Línguas e culturas Macro-Jê**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2009, p. 153-165.

PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgas.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. Paulo: Paulinas, 2010a, p. 22-31.

PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgas.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. Paulo: Paulinas, 2010b, p. 33-44.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. **Signótica**, v. 18, n. 2, jul/dez, 2006, p. 381-395.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações. In: MENDES ROCHA, L.; BAINES, S. G. (coord.). **Fronteiras e espaços interculturais**. Goiânia: UCG, 2008, p. 107-117.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Educação intercultural como possibilidade de descolonização do saber. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (orgas.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 76-79.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009b.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Povo das águas: uma história de luta pela manutenção do patrimônio linguístico-cultural. In: **UniverSOS: Revista de lenguas indígenas y universos culturales**, nº. 6, 2009c, p. 155-165.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: MENDES ROCHA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (orgs.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2010, p. 11-17.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Orientações para comitê orientador dos projetos extraescolares.** Licenciatura Intercultural – UFG. Goiânia, 2010b. Inédito.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Políticas de estágio no Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas**. Licenciatura Intercultural – UFG. Goiânia, 2010c. Inédito.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral**. Goiânia: Editora da UFG, 2011 (no prelo).

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. **Revista UFG**, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105.

PINHEIRO DA CUNHA, L. O. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 1990.

PINTO, E. P. O português no Brasil: época colonial. In:PIZARRO, A. (orga.). **América Latina: Palavra, Literatura e Cultura**. Vol. 1: A situação colonial. São Paulo/ Campinas, SP: Memorial/UNICAMP, 1993, p. 515-525.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano: Liberdade cultural num mundo diversificado**. Tradução para o português: José Freitas e Silva. Queluz: Mensagem, 2004, p. 26-46. Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_po_complete.pdf, acesso em julho de 2011.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Ed. Texto, 1993.

PRAÇA, W. N. **Morfossintaxe da língua Tapirapé**. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2007.

QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. Apresentação. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (eds.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.5-14.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyas pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Província, em 1º de Junho de 1871. In: **Memórias Goianas**: relatórios dos governos da Província de Goiás 1870-1874, v 11. Goiânia: UCG, 1999.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goyas pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cícero de Assis, Presidente da Província, em 1º de Junho de 1872. In: **Memórias Goianas**: relatórios dos governos da Província de Goiás 1870-1874, v 11. Goiânia: UCG, 1999.

REPETTO, M. Marco conceitual do Projeto Educação Cidadã Intercultural no contexto da escola indígena em Roraima – Brasil. In: REPETTO, M.; FONSECA, I. M.; CARVALHO, F. A.; SANTOS, J. M.; CARVALHO, F. (orgs.). **Propostas educativas em cidadania intercultural**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 13-27.

REYES, I. Bilingualism in holistic perspective. In: GONZÁLES, J. M. (eds.) **Encyclopedia of bilingual education**. vol 1 & 2. California: Sage Publications, 2008, p. 78-81.

REZENDE, T. F. Entre a senzala, o tijupá e a escola: a questão linguístico-identitária entre os/as Tapuia do Carretão-Goiás. In: **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, p. 1-16. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307838270_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf, acesso em janeiro de 2012.

RIBEIRO, D.; MOREIRA NETO, C. A. **A fundação do Brasil: Testemunhos 1500-1700**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RICARDO, C. A. Quem fala em nome dos índios? (II). RICARDO, C. A. (ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, p. 90-94.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, A. D. As línguas indígenas e a Constituinte. In: ORLANDI, E. P. (orga.). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 105 – 109.

RODRIGUES, A. D. As línguas indígenas no Brasil. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (eds.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 59-63.

RODRIGUES, C. R. **Os índios e Imigrantes: Aspectos Legislativos na Província de São Pedro (1800-1850)**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Unisinos, 1999, p. 33-41

RODRIGUES, J. H. The victory of the Portuguese language in colonial Brazil. In: HOWER, A.; PRETO-RODAS, A. R. (orgs.). **Empire in transition: the Portuguese world in the time of Camões**. Gainesville, 1985, p. 33-64.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2nd Ed. Oxford: Blackwell, 1995.

RUIZ, J. S. El papel del maestro en la educación intercultural bilíngue. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 17, mai/ago, 1998, p. 91-102.

SÁ, R. R. **"Nunca deixamos de ser índio": Educação escolar e experiência na(da) cidade entre os Ramkokamekrá-Kanela**. Dissertação de Mestrado. Natal, RN: UFRN, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, ago., 2001, p. 235-. 274.

SANTILLI, Márcio. "Os direitos indígenas na Constituição brasileira". In: **Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90.** São Paulo: CEDI, 1991. p. 11-14.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.4, jan/fev/mar/abr, 1997, p. 5-25.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2. Nº 2, 1988, p. 46-71.

SANTOS, B, S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.º 54, junho, 1999, p. 197-215.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, T. F. R. **Relatório das atividades dos Estudos em Terras Indígenas: Povo Tapuia**. Goiânia: Licenciatura Intercultural/UFG, 2009.

SANTOS, T. F. R. Experiência de escrita e reescrita de textos em português por alunos indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG. In: MENDES ROCHA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (orgs.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2010, p. 119-132.

SCHRÖDER, P. **Guajajara**. In: Instituto Socioambiental, 2002. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guajajara/print, acesso em julho de 2011.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP, Estação Ciência, 1996.

SHIN, H.; KUBOTA, R. Post-colonialism and globalization in language education. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 206 – 219.

SIEGEL, J. Social context. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds.). **The handbook of second language acquisition**. 4th ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007, p. 178-223.

SILVA, A. L. Uma "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgas.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 29-43.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.17-52.

SILVA, T. T. O currículo como política cultural: Henry Giroux. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 51-56.

SINGH, K. Transitional Bilingual Education Programs. In: GONZÁLES, J. M. (edt.). **Encyclopedia of Bilingual Education**. vols. 1&2. California: SAGE PUBLICATIONS, 2008. P. 854-857.

SKUTNABB-KANGAS, T.; McCARTY, T. L. Key concepts in bilingual education: ideological, historiacal, and empirical foundations. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd ed., vol. 5: Bilingual Education. New York: Springer, 2008, p. 03-17.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUSA FILHO, S. M. **A aquisição do português oral pela criança Xerente**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2000.

SOUSA FILHO, S. M. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwẽ-Xerente**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2007.

SOUZA, I. C. SIL – 50 anos no Brasil. In: WISE, M. R.; DOOLEY, R. A.; MURPHY, I. (eds.). **Fifty years in Brazil: A sampler of SIL work 1958-2008/ Um tributo aos povos indígenas: 50 anos da SIL Brazil**. Dallas, TX: SIL International, 2008, p.1-6.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SPIVACK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C. GROSSBERG, L. (eds.) **Marxism and the interpretation of culture**. Hampshire: Macmillan Education, 1988, p. 271-313.

SPIVAK, G. C. Foreword: Upon reading the *Companion to Postcolonial Studies*. In: SCHWARZ, H.; RAY, S. (eds.). **A Companion to Postcolonial Studies**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Puclishing Co., 2005, p. xv-xxii.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. Introduction: What is Educational Linguistics? In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 1-9.

SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008.

STRÖBELE-GREGOR, J. Educación intercultural bilíngüe en América Latina - ¿Una contribuición a la construción de uma sociedad democrática incluyente?. In: STRÖBELE-GREGOR, J.; KALTMEIER, O.; GIEBELER, C. (comps.). **Construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad na América Latina**. Eschborn: GTZ/ZIF, 2010, p. 08-14. Disponível em: http://www.gtz.de/de/dokumente/sp-pueblos-indigenas-construyendo-interculturalidad.pdf, acesso em fevereiro de 2011.

SUESS, P. A catequese nos primórdios do Brasil: Piratininga revisitado. In: SUESS, P. et al. **Conversão dos cativos: povos indígenas e missão jesuítica**. São Bernardo do Campo, SP: Nhanduti Editora, 2009, p. 11 – 42.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **ILHA Revista de Antropologia**, vol. 10, nº 1, 2008, p. 217-244, disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328, acesso em dezembro de 2010.

TERENA, M. O Memorial dos Povos Indígena, cultura e saber de uma cátedra indígena. In: **Séculos Indígenas no Brasil: Fórum de atualização sobre culturas indígenas**. Módulo I. Brasília, 2009, p. 6-7. Disponível em: http://www.seculosindigenasnobrasil.com/portal-acao-educativa/apostila_web.pdf, acesso em outubro de 2011.

TRAPNELL, L. L apolítica lingüística en el Perú con especial referencia a las lenguas indígenas amazónicas. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (eds.). **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.361-376.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco , 2004, pp.151-164. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, acesso em março de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia, 2006.

TUHIWAI SMITH, L. **Decolonizing methodologies: research and indigenous people**. London/New York/Dunedin: Zed Books/University of Otago Press, 1999.

VALLESCAR PALANCA, D. Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. En: HEISE, M. **Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Artículo editado y compilado, en el marco del Programa FORTE-PE - MINEDUC, Convenio PER/B7 Lima - 2001. Lima, Perú: Inversiones Hatuey S.A.C., 2001. pp. 115-136. Disponível em: http://interculturalidad.org/numero03/2_03.htm, acesso em dezembro de 2008.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, L. (orga.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. vol.1. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 331-385.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. In: **Mana**, vol. 2, n.º 2, 1996, p. 115-144.

WALSH, C. **Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación**. Documento Base. Lima, Perú, 2000. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/inter63.PDF, acesso em fevereiro de 2011.

WALSH, C. **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, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (orga.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WAREING, S. What is language and what does it do?. In: SINGH, I.; PECCEI, S. (eds.). **Language, society and power: an introduction**. 2nd ed. London: Routledge, 2004, p. 2-16.

ANEXOS

Anexo 1 – Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás

Matriz de Formação Básica do/a Professor/a Indígena

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais Básicos e Estudos Complementares
Identidade **Conflito** **Autonomia** **Alteridade** **Interculturalidade** **Sustentabilidade** **Diversidade e Diferença**	**Ciências da Natureza** **Ciências da Linguagem** **Ciências da Cultura**	**Natureza, Homem e Meio Ambiente** **Território e Terras Indígenas;** **Cultura e Trabalho** **Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I** **Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado** **Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II** **Cultura e Comércio** **Educação Bilíngüe e Intercultural** **Esporte e Lazer** **Estudos Complementares:** Português Intercultural I Português Intercultural II Português Intercultural III Inglês Intercultural I Inglês Intercultural II Inglês Intercultural III Informática I Informática II **Projeto de Pesquisa:** Projeto de Pesquisa I Projeto de Pesquisa II Projeto de Pesquisa III **Estudos em Terras Indígenas:** Estudos em Terras Indígenas I Estudos em Terras Indígenas II

FONTE: PPP-LI, 2006, p. 36.

Anexo 1 – Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás

Matriz de Formação Específica do/a Professor/a Indígena: Ciências da Cultura

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais e Estudos Complementares
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da Cultura	Modalidades de ensino bilíngüe Cultura e Turismo Português Intercultural IV Inglês Intercultural IV Línguas Indígenas I Informática III Etnicidade e diversidade cultural Percepção cultural do ambiente Português Intercultural V Línguas Indígenas II Inglês Intercultural V Informática IV Corpo e saúde Cosmologia e visões religiosas Cultura e sistemas comerciais Português Intercultural VI Inglês Intercultural VI Línguas Indígenas III Terra, território e ocupação Direitos indígenas Museologia e documentação de saberes Português Intercultural VII Inglês Intercultural VII

		Línguas Indígenas IV **Organização e reprodução social** **Patrimônio cultural** **Povos indígenas e mercado de trabalho** **Português Intercultural VIII** **Inglês Intercultural VIII** **Línguas Indígenas V** **Ritos sociais** **Tempo e espaço** **Arte e artesanato indígena** **Estudos em Terras Indígenas III** **Estudos em Terras Indígenas IV** **Estudos em Terras Indígenas V** **Estudos em Terras Indígenas VI** **Estudos em Terras Indígenas VII** **Estudos em Terras Indígenas VIII** **Estágio I** **Estágio II** **Estágio III** **Estágio IV** **Estágio V** **Estágio VI**

FONTE: PPP-LI, 2006, p. 40-41.

Anexo 1 – Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás

Matriz de Formação Específica do/a Professor/a Indígena: Ciências da Linguagem

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais e Estudos Complementares
Identidade **Conflito** **Autonomia** **Alteridade** **Interculturalidade** **Sustentabilidade** **Diversidade e Diferença**	**Ciências da Linguagem**	**Modalidades de ensino bilíngüe** **Direito sobre os conhecimentos tradicionais** **Português Intercultural IV** **Inglês Intercultural IV** **Línguas Indígenas** **Informática III** **Fronteiras lingüísticas: vida e morte de línguas** **Léxico: significado e relações sociais** **Português Intercultural V** **Línguas indígenas** **Inglês Intercultural V** **Informática IV** **Jogos e brincadeiras e suas funções sociais** **Linguagem oral e suas funções sociais** **Linguagem escrita e suas funções sociais** **Português intercultural VI** **Línguas Indígenas III** **Inglês intercultural VI** **Letramento cultural e intercultural** **Línguas da região Araguaia-Tocantins** **Processos de alfabetização**

		Português intercultural VII **Inglês intercultural VII** **Línguas Indígenas IV** **Português como 1ª e 2ª línguas** **Letramento cultural e letramento intercultural** **Documentação de saberes tradicionais em línguas indígenas** **Português intercultural VIII** **Inglês intercultural VIII** **Línguas Indígenas V** **Grafismo e outras linguagens** **Imagem: pintura, fotografia e cinema** **Narrativas orais e escritas** **Estudos em Terras Indígenas III** **Estudos em Terras Indígenas IV** **Estudos em Terras Indígenas V** **Estudos em Terras Indígenas VI** **Estudos em Terras Indígenas VII** **Estudos em Terras Indígenas VIII** **Estágio I** **Estágio II** **Estágio III** **Estágio IV** **Estágio V** **Estágio VI**

FONTE: PPP-LI, 2006, p. 46-47.

Anexo 1 – Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás

Matriz de Formação Específica do/a Professor/a Indígena: Ciências da Natureza

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais e Estudos Complementares
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da Natureza	Modalidades de Ensino Bilíngüe Saberes e fazeres matemáticos locais Português Intercultural IV Inglês Intercultural IV Línguas Indígenas I Informática III Ambiente e transformação Seres vivos e diversidade Português Intercultural V Línguas Indígenas II Inglês Intercultural V Informática IV Transformações químicas e saberes locais Tempo, espaço e interculturalidades Corpo e saúde Português intercultural VI Inglês intercultural VI Línguas Indígenas III Sistema de orientações e medidas Saberes matemáticos interculturais Energia e reservas energéticas Português intercultural VII

		Línguas Indígenas IV **Inglês intercultural VII** **Recursos naturais e ambiente** **Quantificações e relações socioeconômicas** **Cosmos: saberes locais e universais** **Português intercultural VIII** **Inglês intercultural VIII** **Línguas Indígenas V** **Impactos ambientais e saúde** **Corpo e alimentação: transformações da natureza** **Conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão de recursos naturais** **Estudos em Terras Indígenas III** **Estudos em Terras Indígenas IV** **Estudos em Terras Indígenas V** **Estudos em Terras Indígenas VI** **Estudos em Terras Indígenas VII** **Estudos em Terras Indígenas VIII** **Estágio I** **Estágio II** **Estágio III** **Estágio IV** **Estágio V** **Estágio VI**

FONTE: PPP-LI, 2006, p. 53-54.