

CAPÍTULO 6

Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões

RODRIANA DIAS COELHO COSTA
UNB

KLEBER APARECIDO DA SILVA
UNB

“Os seres da natureza e a Grande Mãe temem e sopram aos nossos ouvidos uma urgência. A tradição milenar que compôs meu espírito tem mantido a minha sobrevivência e a do meu povo. Agora, porém, não é a de minha vida nem a de meu povo que está em jogo. É a de todos [...] por isso eu passo a ser também voz que partilha um aprendizado [...] ofereço a sabedoria milenar da tribo, embora ela não esteja toda aqui, como em troca de conhecimento que de vós recebi”.

(JECUPÉ, 2002)

INTRODUÇÃO

A realidade educacional indígena brasileira revela momentos de incertezas. As políticas indigenistas, que propagam discussões e tensões decorrentes de movimentos sociais, reivindicam o direito à

diversidade, ao reconhecimento e ao respeito aos saberes tradicionais¹ na educação indígena, tendo em vista a equidade, num cenário político de extrema direita.

Nesse contexto, as políticas linguísticas e educacionais são o cerne das reivindicações e discussões que envolvem as ações de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, o ensino de português como segunda língua/adicional, em situações interculturais. Tratar do ensino-aprendizagem de língua em meio à diversidade cultural e à linguística, em um mesmo espaço geográfico nacional, requer rupturas e continuidades teórica e epistemológica.

A concepção de conhecimento numa perspectiva colonialista se restringe ao formalismo e à invisibilidade da complexidade do sujeito como autor na produção epistemológica, social e cultural. A perspectiva intercultural proporciona meios para discutirmos maneiras de se opor a um sistema que engessa o conhecimento e, ainda, propicia modos de pensar diferentes possibilidades democráticas e libertadoras para a produção de conhecimentos.

A ruptura de paradigma está relacionada à mudança de padrões sistemáticos impostos por um sistema colonial que permanece cristalizado na memória coletiva dos sujeitos e das sociedades, que replicam e compartilham tais padrões, inconscientemente, através de atitudes cotidianas, resultantes em comportamentos de discriminação e segregação.

Segundo Santos Bautista (2012), se o conhecimento deve atender ao processo de problematização do sujeito, o trabalho pedagógico deve organizar-se como problemática emergente do contexto comunicativo, para que a relação sujeito-contexto seja o ponto de

1 Saberes tradicionais se referem aos diversos saberes culturais que cada sujeito constrói a partir de seu conhecimento de mundo e suas experiências.

encontro do diálogo entre pensamento local e pensamento hegemônico, em uma relação de equidade e alteridade.

Em um diálogo epistêmico, seria possível (re)pensar novas maneiras de organizar os conhecimentos nas instituições educacionais, a partir das diferenças, com o intuito de transitar de uma sociedade hegemônica para uma sociedade intercultural em respeito às diferenças, a fim de não estabelecer uma hierarquização verticalizada do saber (SANTOS BAUTISTA, 2012).

Assim, na abordagem da Linguística Aplicada, mais precisamente, em um viés crítico, o conhecimento é concebido para além do conteúdo, mantendo-se o compromisso com a interdisciplinaridade, em que vários saberes podem ser acionados. Moita Lopes (1996, 2006) assevera que a Linguística Aplicada (doravante - LA) é uma disciplina interdisciplinar e mediadora entre as diversas áreas do conhecimento. Logo, a criticidade da LA se interessa pelas demandas sociais, políticas, históricas e culturais que apresentam problemas relacionados ao uso da linguagem, tendo em vista uma efetiva transformação social.

O sistema educacional brasileiro parte de uma perspectiva hegemônica que desconsidera, efetivamente, as diversidades culturais e sociais em suas manifestações e participações efetivas. A exemplo disso, tem-se a concepção monolíngue do Português no Brasil.

Nesse sentido, o diálogo interepistêmico é um caminho para romper com paradigmas e construir outras maneiras de pensar e construir conhecimentos, a fim de debatermos criticamente os “modelos de ensino” e os espaços para a produção de saberes (Cf. PIMENTEL DA SILVA, 2016), bem como o ensino de português como segunda língua.

Todas essas questões passam por uma reconstrução da concepção de espaços e ensino, crucial para a construção de uma educação diferenciada.

A América Latina, de modo geral, enfrentou fortes resistências à educação intercultural², mas houve avanços nas discussões e enfrentamentos para a consolidação do reconhecimento dos movimentos sociais, a partir dos estudos pós-coloniais (BHABHA, 2013) que discutem, criticamente, a educação homogênea e suas metodologias pedagógicas impostas, para além de questões relacionadas ao gênero, ao corpo, à raça, às identidades e às justiça sociais.

Entretanto, a diversidade brasileira ainda é inviabilizada por um sistema que não contempla diferentes sujeitos atuantes e seus saberes tradicionais como possibilidade para outros caminhos pedagógicos.

No Brasil, essa discussão é relativamente nova e enfrenta desafios para romper com uma educação alienada (alheamento) que não se concentra no processo de produção do aluno, mas na forma como uma maneira de formalizar e uniformizar toda educação, contemplando uma única maneira de ensinar e aprender (FREIRE, 1979).

Nesse sentido, na educação direcionada às comunidades indígenas, em suas escolas nas aldeias, há vários desafios até atingir a realidade de uma educação intercultural e diferenciada como prevista pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em defesa dos direitos dos povos indígenas e sua visibilidade sociocultural no âmbito educacional.

Na LDB leem-se;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

2 “El concepto de *Interculturalidad* tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación” (Walsh, 2007, p. 47).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

A LDB reconhece e reafirma o parágrafo da Constituição Federal Brasileira de 1988 sobre o direito do indígena a uma educação diferenciada, onde se lê:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os documentos citados acima são importantes para pensarmos numa mudança de parâmetros relacionada à educação indígena, uma vez que pautadas nessas leis, podem-se criar propostas pedagógicas que abrem o caminho para a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, segundo as necessidades e demandadas dos povos envolvidos.

A discussão em torno da educação intercultural indígena está intrinsecamente relacionada aos aspectos de transformações educacionais, epistemológicas, políticas e culturais, que vão além da mera funcionalidade.

CENÁRIO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

A implantação do curso de Educação Intercultural da UFG deu-se através de um projeto formulado a partir de demanda dos povos indígenas. O Projeto Político Pedagógico teve a participação de professores e professoras indígenas e não indígenas e de lideranças indígenas dos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão.

O curso possui como eixos pedagógicos os princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade, considerando a realidade de cada povo indígena e o seu reconhecimento étnico e cultural. Tais eixos são entendidos de forma dialógica, tanto na diferença cultural quanto na interação entre as diversas áreas dos saberes (PIMENTEL DA SILVA; ROCHA MENDES, 2006).

Em 2020, o curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG completou 13 anos de existência. O curso defende como proposta básica a integração entre o processo cultural local e o saber pretensamente universal, tendo como eixos principais a Diversidade e a Sustentabilidade, a fim de valorizar as práticas sociais dos povos indígenas integrantes do programa, numa perspectiva intercultural e transdisciplinar. Para a concretização dessa proposta, o curso tem como pensamento central a interculturalidade. Segundo Walsh (2005, p. 25),

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico- outro - um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

O currículo do curso é constituído por uma matriz básica com duração de dois anos e uma matriz de formação específica inseridas nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências da Cultura e Ciência da Linguagem, com duração de três anos, totalizando cinco anos. Segundo Pimentel da Silva e Mendes (2006), as matrizes curriculares fundamentam-se em uma política de valorização cultural, na busca pela articulação entre teoria e prática, numa visão transdisciplinar na busca pela integração de saberes, em diferentes espaços e projetos, de atividade de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a articulação dos chamados conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Os conhecimentos são construídos através de Temas Contextuais, que segundo Pimentel da Silva (2016, p.178) “ajuda o aprendiz a coletar conhecimento, relacioná-los, organizá-los, manipulá-los e debatê-los até chegar a produção de um conhecimento que seja significativo para ele”.

Desse modo, uma das iniciativas dos discentes do curso de Educação Intercultural (UFG) é a elaboração do Projeto Político Pedagógico de suas escolas indígenas, junto à sua comunidade, discutido no curso de formação de professores e professoras desenvolvido na especialização. As escolas nas aldeias precisam atender as especificidades reais dos povos indígenas, bem como dar liberdade aos professores e professoras para atuarem como transformadores da educação indígena. Pimentel da Silva (2016, p.183) argumenta:

As iniciativas indígenas de fundamentar o PPP em suas epistemologias não é para discipliná-las, ou para legalizá-las no discurso da verdade da ciência ocidental, mas para uma nova noção de escola, para exigir dessas ações, políticas de valorização dos conhecimentos das matrizes culturais, da ordem sagrada, dos segredos, das famílias, do parentesco, da organização social, aproveitando, assim, a filosofia e a pedagogia próprias, estabelecendo, desse modo, o paradigma da complementariedade, o qual difere totalmente do pensamento da colonialidade.

Durante o Curso de Educação Intercultural, na UFG, onde atuei como professora de português como segunda língua/língua adicional, trabalhamos o Tema Contextual “Modalidade de Ensino Bilingue”, propus uma questão importante sobre ensino, melhor, uma problemática: *a escola que nós queremos*. Obtivemos as seguintes reflexões:

- » “Queremos aplicar o nosso espírito, a nossa realidade e o conhecimento do nosso povo” (Povo Waurá).
- » “Escola + Comunidade = fontes de conhecimento importantes para a construção de uma educação mais humanizada. Reconhecimento do ensino/saber tradicional nos espaços: escola, pátio, Dasipê, pescaria, caça, etc. retomar e valorizar os conhecimentos dos sábios/anciões,” (Povo Xerente).
- » “O ensino que respeita e fortalece aspecto cultural do povo, por exemplo: cantos, histórias e outros saberes. Não queremos o projeto do governo que vem rompendo o conhecimento tradicional do povo, queremos o projeto escolar construída dentro da nossa realidade junto com a comunidade, como projeto político pedagógico, calendário específico. Então, é isso que queremos, ensino ligado da nossa realidade” (Povo Kamaiurá).

Nesse sentido, a autonomia dos povos na luta por uma educação intercultural diferenciada e bilingue é uma pilastra que sustenta uma proposta de (re)formulação das matrizes curriculares das escolas indígenas. Visto que através dos cursos de Educação Intercultural para a formação superior de professores e professoras indígenas, os acadêmicos e as acadêmicas indígenas, pertencentes a diversas etnias, têm autonomia para construir os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de suas escolas, onde atuam ou atuarão como

professores e professoras. Nesse sentido, parte-se do princípio de construir bases culturais para concretizar uma educação diferenciada. Logo, é preciso ir contra a disciplinarização dos conhecimentos indígenas como uma maneira de adaptação ou ajuste dos saberes tradicionais ao sistema educacional imposto. Bem como afirma Pimentel da Silva (2016, p.183),

A natureza complexa da educação intercultural [...] pede o conhecimento constituído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados, muitos desses saberes perdem substância quando transferidos para a escrita. Revelam uma conexão de saberes produzidos e nascidos em matrizes culturais governadas por outras lógicas, para outras racionalidades e finalidades.

Segundo Freire (2005), em uma educação “bancária”³, os homens são tidos como seres de adaptação que não serão capazes de desenvolverem em si a consciência crítica que resultaria em sua inserção no mundo, do qual seria agentes de transformação. Tal padrão de ensino colonial é o que rege as escolas brasileiras, tanto na educação escolar indígena quanto na não indígena.

Nessa perspectiva, a interculturalidade é pensada a partir das “rupturas de paradigma”, uma vez que é concebida como estratégia política, cultural e epistêmica para construção de novas metodologias para efetivação de um ensino decolonial e libertador. Pensar o ensino por meio das bases da transdisciplinaridade é trabalhar numa perspectiva intercultural, em que a liberdade no ensino-aprendiza-

3 Educação bancária é uma concepção formulada por Freire, em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (FREIRE, 2005, p.67).

gem se estabelece através dos Temas Contextuais e de vários conhecimentos adquiridos pelos integrantes das comunidades (crianças, adultos, anciães, jovens e sábios).

Desse modo, partimos da concepção de língua como lugar de interação que concebe a noção de sujeito como entidade psicossocial, com caráter ativo na produção social e da interação. Defendemos a posição de que os sujeitos (re)produzem o social à medida que participam ativamente na situação na qual se acham engajados e são atores na atualização das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003). Mas, sobretudo, concebemos a língua como instrumento de relações de poder e resistência a serviço das reivindicações sociais, políticas e culturais.

No contexto bilíngue, a língua portuguesa foi um instrumento de subordinação e apagamento de outras línguas. Contudo, existem aproximadamente 180 línguas indígenas remanescentes de uma história brutal e opressora (RODRIGUES, 1986). As resistências linguísticas e políticas indígenas são elementos que compõem uma conjuntura que alcançou outro *status* na contemporaneidade. Uma vez que, antes a língua do colonizador que servia como instrumento de opressão e repressão foi apropriada pelos povos indígenas como um instrumento de poder e reivindicação de seus direitos. Portanto, aprender a falar e escrever a língua portuguesa na norma dita padrão se tornou uma demanda urgente dos povos indígenas.

Nas aulas de português Intercultural, no curso de Educação Intercultural para indígenas na UFG, o objetivo geral é alçar o conhecimento da língua para reivindicar seus direitos, a fim de erradicar os preconceitos étnicos e linguísticos, muitas vezes, praticados pelos não indígenas.

É nesse contexto que o presente estudo foi realizado e é nessa perspectiva que os cursos de formação superior para professores e professoras indígenas trabalham, a fim de promover a autonomia

e autoria indígena e o conhecimento necessário, com o intuito de elaborar currículo para atender as demandas das escolas de suas comunidades, em uma perspectiva intercultural, diferenciada e bilingue (NASCIMENTO, 2012).

Em busca de metodologias libertadoras e emancipatórias, o ensino do português intercultural merece maior reflexão e criticidade, uma vez que foi um instrumento de apagamento étnico, linguístico e cultural. O ensino-aprendizagem para os povos indígenas, atualmente, se configura como um caminho de estabelecimento de poder e de luta, por isso, recomenda-se a abordagem a partir de Temas Contextuais, tendo em vista a sua dimensão social, histórica e política, sem desconsiderar a cosmologia e a epistemologia de cada povo.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com já mencionado, este estudo busca suscitar uma discussão reflexiva sobre o ensino de português como segunda língua para alunos e alunas indígenas, no contexto acadêmico, visando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural. Sendo assim, os objetivos centram-se em: 1) discutir o contexto educacional indígenas no âmbito acadêmico; 2) abordar o ensino de português no contexto intercultural no contexto indígena, no ensino superior.

Para alcançar os objetivos pretendidos, o estudo será guiado pelos seguintes questionamentos:

- » Como o português pode ser ensinado sem ser um instrumento de colonização e imposição?
- » Quais são as contribuições do ensino de português numa perspectiva intercultural?

APORTE TEÓRICO: ALGUMAS LEITURAS

O ensino de português vem conquistando espaço em muitas modalidades de ensino, no âmbito nacional e internacional, seja como língua estrangeira (MENDES, 2004), língua de herança (FARNEDA; FERREIRA, 2016), segunda língua, língua de interação/relações intercultural para indígenas (NASCIMENTO, 2012), dentre outras.

O português como segunda língua, neste estudo, é direcionado aos acadêmicos e acadêmicas indígenas que são ou que serão professores e professoras em suas aldeias. O ensino de português parte de uma perspectiva intercultural, em que a relação de culturas imbricadas no processo de ensino-aprendizagem contribui para as apropriações linguística e cultural.

Para a realização deste estudo, lançamos mão da concepção da Interculturalidade Crítico que, segundo Walsh (2005), não consiste na relação entre as culturas apenas como mero contato, mas, muito além disso, tem como intuito provocar mudança e transformação social.

Assim, embasamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e na Constituição Federal (1988) como principais aportes para a legitimação de uma educação indígena diferenciada que respeita a autonomia dos povos indígenas, visando a elaboração de propostas pedagógicas, segundo as demandas culturais e sociais dos povos envolvidos nesse processo educacional.

Para a discussão sobre o ensino de português numa perspectiva intercultural e crítica, apoiamo-nos nas postulações da Linguística Aplicada sob o viés crítico (MOITA LOPES, 2006, PENNYCOOK, 2001), com o intuito de discutir os usos da língua considerando o ensino-aprendizagem numa perspectiva social, cultural, política dentre outras questões envolvidas. Assim, buscamos elencar essas contribuições e pensamentos teóricos às inquietações de Freire

(1979) em busca de uma educação emancipatória para a promoção da liberdade aos sujeitos envolvidos nesse processo, como afirmam Pimentel da Silva e Mendes (2006).

Para melhor compreensão da situação das comunidades envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem, faz-se relevante uma apresentação sucinta do panorama cultural dos povos indígenas.

O Brasil é composto por uma população superior a 207,7 milhões de pessoas, segundo o IBGE de 2017⁴, integrada por povos brasileiros indígenas e não indígenas que ocupam todo o território brasileiro. A língua portuguesa é a língua oficial, juntamente, com três línguas indígenas co-oficiais⁵, Nheegantu, Tukano e Baniwa, situadas no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Tal fato se consolidou devido às demandas e às exigências políticas e culturais de uma região do Brasil compostas por muitos indígenas que não possuem a língua portuguesa como língua materna.

Demandas como essas impulsionaram leis que “amparam” a manifestação da diversidade linguística e cultural, como a Constituição Federativa de 1988 que reconheceu, pela primeira vez, o Brasil como um país de diversidade étnica e linguística, o que impulsionou certa visibilidade às políticas educacionais. Nesse contexto de diversidade linguística e cultural, podemos citar como exemplo os documentos municipais de co-oficialização das línguas Nheegantu, Tukano e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, que regem:

Art. 2. O estatuto de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

4 Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>.

5 A co-oficialização municipais dessas línguas estão amparadas pela lei 145 de 11 de dezembro de 2002.

§3º A incentivar, a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicação.

Várias manifestações culturais, linguísticas e sociais fazem do Brasil um lugar de muitas culturas, cores, crenças, etnias e belezas peculiares. Entretanto, vivemos num contexto de promoção e valorização de uma cultura monolíngue e num contexto monocultural, congruente com certa supremacia da língua portuguesa.

A diversidade e o ensino da língua estão condicionados ao conhecimento hegemônico imposto por um processo histórico e geopolítico de assimilação, a fim de construir estados nacionais homogêneos, que tentaram, durante séculos, não visibilizar as culturas e as vozes de povos indígenas.

A relação entre colonizador e colonizado está arraigada no continente latino americano de maneira histórica e sociocultural, sob uma hierarquização dos conhecimentos, convergente a um sistema que define a valorização do saber formal/universal em detrimento do saber local/tradicional.

Na esteira dessas considerações, para buscar mudança e transformação é preciso reconhecer que ainda estamos sob o jugo da colonialidade que, segundo Quijano (2007, p. 93),

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista, que se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como uma pedra angular daquele padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Essa subalternização pode ser analisada a partir do princípio do *punto cero* citado por Castro-Gomes (2007), em que o observador observa, mas não admite ser observado, ou seja, o conhecimento ocidental julga ser superior para analisar e julgar os demais co-

nhcimentos, sem ser passível de análise ou julgamento. Assim, se instaura a sobreposição de saberes, um saber “superior” ao outro, estabelecendo a hierarquização verticalizada dos conhecimentos.

Através da educação indígena, podemos entender o processo histórico de assimilação e integracionista que os povos originários sofreram. Nesse contexto, o uso da língua portuguesa foi, inicialmente, um elemento muito importante para a catequização e, conseqüentemente, para subalternização dos povos indígenas brasileiros. Todo o contexto sócio histórico brasileiro violento explica a segregação e a discriminação dos indígenas no decorrer da história, persistindo nos dias atuais.

O ensino da língua portuguesa foi um dos instrumentos que contribuiu para a imposição e discriminação dos povos originários, tendo em vista que o português era falado como língua majoritária em detrimento das línguas indígenas maternas, num processo de eliminação e apagamento étnico, linguístico e cultural.

Tendo esse panorama como linha de raciocínio, partiremos da concepção de interculturalidade concebida através da criticidade, a fim de promover reflexões que gerem transformações efetivas, como aponta Walsh (2009, p. 21-22):

A interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

A proposta de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue está pautada na concepção de interculturalidade crítica, uma vez que é preciso direcionar o conhecimento a partir das necessidades

de cada povo, respeitando seus pensamentos, epistemologias, culturas e costumes. O principal objetivo de se ensinar e aprender uma segunda língua deveria servir ao propósito da interculturalidade crítica, a fim de alcançar uma dimensão social de povos que possuem uma história de submissão e subalternização.

A política assimilacionista, na tentativa de integrar os indígenas aos modos e costumes dos não indígenas, deixou resquícios, mas não conseguiu apagar o desejo de preservar a cultura e os saberes desses povos, que resistem e assumem espaços antes ocupados somente pelos não indígenas. Esse contexto foi possível através de ações que visam a revitalização e o fortalecimento das culturas e das línguas indígenas brasileiras. Logo, pensar educação indígena, quilombola, rural e educação popular é salientar as diferentes realidades sociais e culturais do Brasil. Portanto, não justifica a existência de ações pautadas em uma visão homogênea num contexto de tanta diversidade.

A abordagem decolonial⁶ postula discussões contra a visão de imposição e supervalorização das ideias ocidentais em detrimento do conhecimento local/tradicional e saberes não ocidentais. Nesse sentido, partimos da abordagem decolonial que visa debater e defender a valorização dos saberes locais/tradicionais dos povos indígenas, numa perspectiva intercultural, em que o mundo e o conhecimento são vistos e compreendidos pelo “outro”, numa relação de não hierarquização dos diferentes saberes. Logo, a junção dos saberes ocidental/global/moderno e não-ocidental/local/tradicional, sem estabelecer uma dicotomia, constituem o saber intercultural a partir da relação de diferentes povos.

Segundo Pennycook (2001, p. 66), o pós-colonialismo se caracteriza como “um movimento político e cultural que procura desa-

6 A postura decolonial busca construir um novo paradigma epistemológico, ético e político, num caráter interdisciplinar e heterogêneo. Trata-se de um construto alternativo à modernidade eurocêntrica.

fiar as histórias e as ideologias coloniais, abrindo espaço para insurgência de outros tipos de conhecimentos”.

Na educação, a interculturalidade fomenta a abordagem decolonial que se estende a criticidade, tendo em vista as problemáticas que os povos de diversidade étnica vivenciam no Brasil, tendo como objetivo uma transformação, seja ela política, educacional, epistêmica ou cultural. Nesse mesmo viés, a Linguística Aplicada preocupada com o ensino de língua e com as conjunturas das questões de usos que acionam fatores externos ao sistema linguístico, contribui para a criticidade no ensino-aprendizagem do português.

Numa perspectiva crítica, é preciso haver comprometimento dos sujeitos, uma vez que a neutralidade política é o não comprometimento com a educação. A educação está diretamente relacionada com ações afirmativas que são políticas e precedentes de teorias que propõem rupturas dos padrões pré-estabelecidos e sustentados pela classe dominante.

Segundo Freire (1979), comprometer-se como profissional da educação é comprometer-se com a humanização da sociedade, de maneira solidária, que vai além da mediação do conteúdo pedagógico estabelecido entre o professor e o aluno, considerando, assim, o contexto cultural e social em que o sujeito está inserido. Todo esse contexto implica em manifestações sociais que buscam, através do direito e afirmação à diferença, o fim das injustiças e discriminação das diferenças, como discutem Candau e Russo (2010, p. 153-154).

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “ou-

tros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 153-154).

Os autores discutem sobre a interculturalidade e a negação do “outro” na América Latina em suas múltiplas diversidades. O Brasil se insere nesse contexto, ainda que a realidade intercultural nos outros países sulamericanos esteja mais avançada nessa discussão.

A educação intercultural aborda a importância dos saberes culturais e locais de uma comunidade juntamente com os saberes “científicos” ocidentais ou universais, sem a imposição ou sobreposição hierárquica de conhecimentos, a fim de proporcionar um contexto interacional de produção de ideias e saberes em respeito às diferenças.

O termo interculturalidade foi cunhado na América Latina em referência ao campo educacional, mais precisamente, direcionado à educação indígena. Como sintetiza Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22), citado por Candau (2012, p. 242), sobre o processo de incorporação da perspectiva intercultural no continente:

[...] nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, veem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

A Interculturalidade crítica é uma vertente da concepção intercultural que agrega importantes contribuições ao contexto de discussão política e educacional.

Os cursos de Educação Interculturais Indígenas, no Brasil, precisamente, nas regiões centro-oeste e norte, vêm estabelecendo uma discussão da problemática da educação escolar indígena nas aldeias e no meio acadêmico, para a promoção da autonomia de professores e professoras indígenas como sujeitos atuantes e transformadores educacionais.

Nesse sentido, as licenciaturas indígenas, de modo geral, têm apoiado as reivindicações indígenas, ajudando na formação de professores e professoras indígenas para a construção de projetos que visam a (re)formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas, assim como reivindicação por concurso para docentes indígenas, produção de material didático, reconhecimento do saber tradicional, construção de um calendário escolar que contempla as especificidades das comunidades indígenas, dentre outras questões que precisam ser (re)formuladas, executadas e respeitadas nas comunidades dos povos indígenas no Brasil.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco importante para o reconhecimento das especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas e quilombolas existentes no Brasil, como já dito.

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) afirmam que:

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 bilingue 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.

O pluralismo sociocultural do Brasil impõe alguns desafios para o Estado frente suas obrigações constitucionais de propor, formular e executar políticas públicas para todos os segmentos étnico, social e cultural existentes no país.

Nesse contexto, para se alcançar direitos previstos por lei, criam-se centros, organizações, conselhos e associações indígenas⁷ que se fortalecem com a luta dos professores e das professoras indígenas inseridos no movimento de professores indígenas no Brasil. Como assevera Maher (2010, p. 35), “uma condição fundamental para que isso ocorra, em primeiro lugar, é que a orquestração de projetos de fortalecimento linguístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas, como insistentemente nos dizem vários especialistas”.

Em 1980, surgem as primeiras articulações pela educação indígena na região da Amazônia organizado pelo Conselho de professores indígenas da Amazônia e Roraima (Copiar), que influenciou positivamente outros povos e se estendeu para outras regiões do Brasil (Cf. CIMI, 2002). Entretanto, os cursos de licenciatura para a formação superior intercultural para indígenas surgem em 2001.

A luta pela educação indígena no Brasil vem se fortalecendo por meio de várias reivindicações de professores e professoras in-

7 Operação Anchieta (Opan), Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI-S P), Comissão Pró-índio do Acre (CPI-Acre), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), que se desvinculou do Centro e criou o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), que posteriormente, tornou-se Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Centro de trabalho Indigenista (CTI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Organização de Professores Indígenas do Pernambuco (Copipe), Organização dos professores Indígenas de Rondônia (Opiron), dentre outros (Conselho indigenista Missionário-CIMI, 2002).

dígenas, o que impulsionou as iniciativas nas instituições públicas de ensino a oferecerem cursos de Educação Intercultural para formação superior de professores indígenas, como: a Licenciatura Intercultural Teko Arandu, iniciada em 2006, na Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2007, dentre outras.

De modo geral, as escolas indígenas são coordenadas pelas Secretarias de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), de cada estado, num sistema disciplinar e monocultural, num sistema ditado pelo discurso de hegemonia.

Segundo Freire (2005, p.33) “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se da permanência da injustiça”.

Nesse contexto, as matrizes curriculares das escolas indígenas no Brasil se caracterizam como uma falsa generosidade oferecida por um sistema opressor, uma vez que, todo o sistema educacional indígena está sob imposições e organizações que são regidos, em sua grande maioria, por não indígenas.

Na busca pela decolonização da educação escolar indígena, salientar a importância de relacionar os saberes dos alunos e alunas indígenas aos diversos conhecimentos torna-se uma necessidade epistêmica, política, educacional e cultural para o reconhecimento da luta dos povos.

Na educação escolar indígena, os saberes dos alunos e alunas vêm arraigados na cultura e na história do povo e devem ser considerados e apreciados dentro da escola. O conhecimento na escola tem de fazer sentido em toda sua dimensão para comunidade, não pode continuar sendo uma imposição de poder, a fim de continuar o processo de “catequização”, tornando os saberes em disciplinas fragmentadas. Conforme afirma Mignolo (2008, p. 287),

Toda mudança de descolonização política [...] deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas.

Nesse contexto, nossa discussão e avaliação sobre a educação escolar indígena partem de uma posição radical que, segundo Freire (2005), consiste em não se conformar com a posição do opressor⁸. Em prol do reconhecimento das diferenças, procuramos salientar as vozes dos oprimidos, processo importante para gerar uma revolução e alcançar a autonomia de um povo. A desobediência epistêmica se caracteriza, aqui, como um caminho para efetivação de mudanças de um sistema colonial de ensino para um ensino emancipatório, diferenciado e intercultural.

Todo cenário apresentado até aqui envolve diretamente ações políticas, conforme postulado por Pennycook (2001), que propõem questões conceituais da LA com ênfase em cinco tipos de políticas: política do conhecimento, política da língua, política do texto, política da pedagogia e política da diferença.

Na política do conhecimento, o autor aborda uma postura que caracteriza a relação entre política, língua e conhecimento a partir dos estudos sobre: ostracismo liberal, autonomia anarquista, o modernismo emancipatório e a prática emancipadora. O primeiro estudo centra-se nas ações de políticas liberais ou conservadoras que creem na autonomia do conhecimento em relação as políti-

8 Na “Pedagogia do Oprimido” obra de Paulo Freire, a palavra *opressor* possui um significado simbólico e, ao mesmo tempo literal, uma vez que as sociedades colonizadas ainda vivem, ainda que de maneira inconsciente, sob o julgo da opressão – relação opressor e oprimido. Os opressores pretendem “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (BEAUVOIR, 1963, p. 34).

cas mais abrangentes. Já a autonomia anarquista, mesmo adotando uma concepção ideológica de esquerda, não relaciona as questões linguísticas às políticas. E o modernismo emancipatório, embora relacione a língua às questões políticas de esquerda, acredita que a consciência pode desencadear a emancipação. A Linguística Aplicada sob a perspectiva crítica (LAC) é concebida pelo autor como prática problematizadora, uma vez que a língua é inerente à política e ao poder estando sempre relacionadas às questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade etc (PENNYCOOK, 2001, p. 44).

As concepções da Linguística Aplicada Crítica (LAC) coaduna o contexto de ensino de português para acadêmicos e acadêmicas indígenas, no quesito em que o conhecimento está relacionado às questões políticas que interferem nas ações desenvolvidas nas comunidades indígenas. Logo, não há uma separação das questões escolares ou educacionais da comunidade (escola-comunidade), visto que comunidade e escola estão imbricadas, determinadas por ações políticas e sociais. Segundo Pennycook (2001, p. 73) “a linguística aplicada crítica posicionada, que abra espaços para interação mais direta entre a língua e as relações sociais, considere a potencialidade do nosso trabalho pra promover mudanças”.

Pennycook (2006, p. 67) afirma que a LAC é “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. Para além da crítica, o autor parte de uma concepção transgressiva que coloca em questão o uso interdisciplinar defendido como princípio da LA, compreendida como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo como um modo de pensar e fazer problematizador”. Logo, as relações disciplinares são limitadas pela conjuntura da disciplina como estática, enquanto que, contrariamente, a “interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Segundo Rajagopalan (2004), há a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar. Parte-se do princípio de construir bases culturais para concretizar uma educação diferenciada, visto que é preciso ir contra a disciplinarização dos conhecimentos indígenas como uma maneira de adaptação ou de ajuste ao sistema educacional imposto. Como afirma Pimentel da Silva (2016, p.183),

a natureza complexa da educação intercultural [...] pede o conhecimento constituído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados, muitos desses saberes perdem substância quando transferidos para a escrita. Revelam uma conexão de saberes produzidos e nascidos em matrizes culturais governadas por outras lógicas, para outras racionalidades e finalidades.

O ensino de português para acadêmicos e acadêmicas indígenas parte da perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar e intercultural, em que os conhecimentos são abordados sem fragmentação, em prol de uma construção de saberes que alcance uma transformação social.

Assim, a proposta deste estudo enfatiza as possibilidades de olhar o ensino a partir dos múltiplos pensamentos, em que é necessário lançar mão de planejamentos e de ações políticas que rompam com o ensino homogêneo e eurocêntrico, através das relações de interculturalidade crítica.

Numa linha intercultural, o conhecimento parte dos saberes inerentes ao mundo dos estudantes. Tais argumentos vai ao encontro da analogia das palavras geradoras de Freire (1979), na qual podemos verificar a importância das situações existenciais da realidade do estudante para convergir para o espaço intercultural, e que a partir do cotidiano do estudante possa emergir

os conhecimentos locais ou tradicionais, a fim de gerar conhecimentos globais.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo teve como cenário de pesquisa as aulas de português como segunda língua para alunos e alunas indígenas, no Curso Superior de Licenciatura Intercultural da UFG, em 2017.

Essa pesquisa centra-se no paradigma qualitativo, que se caracteriza como “um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa, mas também um espaço de discussão, ou discurso metateórico”. Como assegura Sandín Esteban (2010, p. 127), “O paradigma qualitativo, mais particularmente quando de natureza interpretativa, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2004, p.106).

Por ser uma pesquisa que se concentra no uso da língua em um ambiente natural de interação, a sala de aula, fez-se necessário aderir à metodologia de *observação participante* que consiste numa técnica que possibilita ao pesquisador participar do mundo social dos participantes do estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), numa relação aluno-professor, aluno-aluno.

Considerando os pensamentos intercultural e transdisciplinar, a metodologia centrou-se nos Temas Contextuais que lançam mão dos gêneros textuais para o estudo da língua. Segundo Pimentel da Silva (2016, p. 178-179), os Temas Contextuais não admitem disciplinarização dos conhecimentos e ainda “busca, sempre, o alargamento dos conhecimentos, sejam em bases epistêmicas intraculturais, ou em outras fontes, as ditas científicas, dissolvendo, assim, as hierarquias e as dicotomias, uma vacina importante contra a colonialidade do saber”. Já os gêneros textuais são formas de dis-

cursos materializados que circulam socialmente. Logo, novas situações de comunicação proporcionam a criação de novos gêneros (SCHNEUWLY, 1998).

Assim, foi trabalhado, nessa perspectiva, temas relacionados às culturas indígenas e ocidentais a partir de uma proposta crítica e reflexiva.

O objeto desta pesquisa consiste na análise do ensino-aprendizagem do português como segunda língua/língua adicional, direcionado aos acadêmicos e às acadêmicas indígenas embasados na interculturalidade crítica, com o intuito de apresentar as assimetrias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como um instrumento de resistência e pensamento crítico-reflexivo.

Durante as aulas, tivemos como colaboradores dessa atividade, os acadêmicos e acadêmicas indígenas das etnias Karajá, Krinkati, Krahô, Guajajara, Kamaiurá⁹. Foram aplicadas atividades propostas por mim, na condição de professora temporária, a partir do Tema Contextual: “Ensino de práticas argumentativas orais e escritas em língua portuguesa para defesa de direitos indígenas”, tendo em vista os mecanismos para a construção do texto argumentativo, os recursos linguísticos e de textualidades que envolvem os discursos em defesa dos direitos indígenas.

Para a elaboração da atividade, organizamos uma oficina de leitura e escrita utilizando recursos argumentativos para a elaboração do gênero carta argumentativa. Num primeiro momento, realizamos leituras de gêneros argumentativos, oral e escrito. Depois trabalhamos a argumentação a partir de um vídeo de uma jornalista, apresentadora de um jornal direcionado ao agronegócio. No vídeo, a apresentadora defende o produtor rural e ataca,

9 Os alunos indígenas pertencem à diferentes etnias com línguas e culturas distintas. No contexto de sala de aula, a diversidade é inerente à proposta de ensino de português como segunda língua.

com uma postura discriminatória e preconceituosa, os povos indígenas, homenageados no samba-enredo (campeão em 2017) da escola de samba Imperatriz Leopoldinense. O vídeo da apresentadora foi levado para sala de aula e também veiculado nas redes sociais, com o intuito de trabalhar o discurso oral, juntamente, com a letra do samba-enredo da escola carnavalesca.

Os alunos e alunas mostraram-se indignados ao perceber que a referida apresentadora atacava ferozmente a letra do samba-enredo (em homenagem aos povos indígenas do Brasil), dando ênfase às argumentações preconceituosas da jornalista.

Todo esse contexto discurso, ideologicamente construído de maneira segregada, foi utilizado para a construção de argumentos em defesa dos povos indígenas pelos próprios alunos e alunas indígenas.

Os gêneros textuais fomentaram o Tema Contextual, considerando a questão da argumentação em defesa dos direitos indígenas e as argumentações da apresentadora em defesa dos grandes produtores rurais (privilegiados socialmente) em detrimento dos povos indígenas (estigmatizados socialmente). Nesse sentido, os alunos e alunas identificaram os argumentos e os contra argumentos, para a construção do gênero carta argumentativa.

Iniciou-se uma oficina de produção escrita para confecções de cartazes somente com os contra-argumentos ao discurso apresentado no vídeo. Esses cartazes fizeram parte de uma exposição para os colegas de sala, os quais foram submetidos à revisão linguística, gramatical e discursiva pelos próprios alunos e alunas indígenas.

Posteriormente, os estudantes, com a mediação docente, criaram uma carta argumentativa, coletivamente, utilizando alguns dos argumentos expostos nos cartazes. Essa carta passou por um processo de escrita, revisão e reescrita, a fim de construir

um texto claro e coerente com as reivindicações dos discentes indígenas. A carta foi impressa e assinada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas e enviada à emissora responsável pelo programa de televisão, mas, infelizmente, não obtivemos resposta. O silêncio da emissora foi um objeto de reflexão e discussão que não silenciou as vozes dos povos indígenas frente ao acontecimento social.

Nesse cenário, o presente estudo buscou associar os conhecimentos das modalidades orais e escritas para transgredir o espaço formal de ensino-aprendizagem, com o intuito de conseguir alcançar uma dimensão social de transformação e resistência.

Desse modo, os passos metodológicos que orientaram a produção desse estudo são compatíveis com os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva e as perspectivas interculturais que visam o ensino-aprendizagem para além dos conteúdos e em favor das relações sociocultural, identitária, política, étnica, etc. inerentes ao sujeito e sua visão de mundo.

ALGUMAS REFLEXÕES

Numa perspectiva qualitativa de natureza interpretativa, as práticas de ensino-aprendizagem e suas metodologias adotadas neste estudo, sustentadas pela abordagem intercultural e pelas postulações da Linguística Aplicada Crítica fomentaram o ensino com o intuito de alcançar uma postura crítica-reflexiva.

Os resultados da oficina de textos argumentativos representam a importância de partir da realidade discursiva, social e política dos aprendizes para o ensino formal, uma vez que, num contexto real de discussão os argumentos são facilmente construídos pela necessidade de resposta ao seu interlocutor.

O processo discursivo real concretizado por meio da carta argumentativa, em resposta ao vídeo da apresentadora, foi impulsionado pela necessidade de exposição de pontos de vistas e defesa de direitos, inicialmente alimentada por uma carga emocional acentuada e refinados através das ponderações e adequações discursivas, característica da escrita formal.

A interdisciplinaridade foi expressa pelo acesso às várias áreas do conhecimento, uma vez que, durante a construção dos argumentos, foram acionados diversos saberes cruciais para a elaboração de argumentos relacionados às questões territoriais, geográficas, econômicas, culturais, históricas, bem como de saúde e de política.

Desse modo, o contexto transdisciplinar não necessita de classificação dos diversos saberes a partir de sua fragmentação em áreas, uma lógica instituída pela tradição ocidental. Nesse sentido, as ações interdisciplinares e transdisciplinares são acionadas, uma vez que todo processo de construção do conhecimento se faz pertinente ao ensino-aprendizagem que vai de encontro a uma proposta disciplinar.

Com o intuito de responder a questão de como o português poderia ser ensinado sem ser um instrumento de colonização e imposição, o presente estudo nos apontou que a linguagem está a serviço dos acontecimentos sociais e pode ser abordada como instrumento emancipatório e de resistência em prol dos direitos de uma comunidade, a fim de alcançar transformações sociais.

Quanto à questão que nos fez pensar nas contribuições do ensino de português numa perspectiva intercultural, neste estudo, ficou evidente a necessidade de trabalhar com a diversidade, uma vez que, mesmo que tenha havido uma seleção de argumentos para elaboração da carta argumentativa, podemos perceber as diferentes visões de mundo que permearam os argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade é um dos eixos que sustenta as teorias decoloniais tendo em vista uma nova proposta de transformação na concepção política e educacional. Tal perspectiva estabelece uma crítica sob o viés da perspectiva decolonial, em que não há hierarquização dos saberes, ou seja, nenhum conhecimento é superior a outro conhecimento.

A educação indígena durante séculos sofreu um processo de hierarquização do saber, tornando questões étnica e linguística invisíveis. Entretanto, na contemporaneidade, vemos algumas mudanças e conquistas na educação indígena no Brasil, devido à disseminação de reivindicações de vários movimentos organizados pelos povos indígenas e apoiadores indigenistas envolvidos em ações afirmativas e políticas propositivas para a revitalização e valorização desses povos.

A luta pela decolonização da escola parte do princípio de entender a educação e o conhecimento como processos de produção e reformulação de postulados epistêmicos, culturais, sociais e políticas, numa perspectiva intercultural, em que vários conhecimentos podem ser acionados sem hierarquias, em prol de evidenciar outros saberes.

As práticas de ensino-aprendizado evidenciam, neste estudo, a importância dos Temas Contextuais relacionados ao contexto real da visão de mundo dos discentes, bem como, a transdisciplinar e interdisciplinar, acionados à necessidade discursiva e pedagógica para a construção argumentativa para produção textual em contexto acadêmico.

É nessa perspectiva que a Linguística Aplicada tende a contribuir para o surgimento de abordagens de ensino-aprendizagem do

português como segunda língua/língua adicional para a formação de professores e professoras indígenas sob o viés crítico-reflexivo.

Tendo em vista o ensino da língua portuguesa, partimos dos fatores externos ao sistema linguístico para o manuseio linguístico, gramatical e discursivo, para fins reais de uso no cotidiano dos aprendizes.

Num contexto pedagógico, pretende-se contribuir para uma nova visão de mundo na formação de professores e professoras da educação indígena no Brasil, a fim de disponibilizar espaços para que esses/essas docentes indígenas se tornem protagonistas de suas próprias histórias e transformem suas realidades escolares através de novas práticas pedagógicas, formuladas por eles próprios de acordo com suas necessidades e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BEAUVOIR, S. de. *El Pensamiento Político de la Derecha*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/S.R.L., 1963, p.34.

BRASIL. (1988) *Constituição Federativa da República do Brasil*. Brasília: Edições Câmara. 35ª Edição, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250. ISSN 0101-7330.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. *Giro Decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico*. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. In. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas-RS, v.8, n.1, p. 101-122, 2004.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Por uma Educação Descolonial e Libertadora
MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, Brasília, 2002.

FARNEDA, E. S.; FERREIRA, J. A. S. Português Língua de herança: um estudo da tentativa da manutenção de uma língua praticamente extinta. In: ALVAREZ, M. L.O.; GONÇALVES, L. (Orgs.) *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JECUPÉ, K. W. *Oré Awé Roiru'a Ma*. Todas as vezes que dissemos adeus. 2ª ed. São Paulo: Trion, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÓPEZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Org.) *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPE. In: ALVAREZ, M. L.O.; GONÇALVES, L. (Orgs.), *O mundo*

CAPÍTULO 6

do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008.

MOITA LOPES, Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13- 42.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. In. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, A. M. *Português intercultural: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics – a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M do S; MENDES ROCHA, L. *Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros*. Revista UFG, Ano VII, nº2, dez. 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, M.S; NAZÁRIO, M.L; DUNCK-CINTRA, E. M. (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Licenciatura Intercultural. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/intercultural>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RODRIGUES, A. D. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *The philosophy of applied linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. [1986] São Paulo: Loyola, 2002.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHNEUWLY, B (1998). *Escrita: uma construção sócio-histórica*. Palestra proferida no IEL, Unicamp em 20/11/1998.

SANTOS BAUTISTA, H. Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación. In: GONZÁLEZ, F. G; SANTOS BAUTISTA H.; LEYVA, J. G.; ANGELITO, F. M.; SALGADO, D. C. (org.). *De la oralidad a la palabra escrita: estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. Chilpancingo de los Bravo (México): El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, 2012. p. 311-320. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Santos_EdleiSeMendesOliveira_D.pdf. Último acesso em 28 set. 2019.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala. 2005, p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

_____. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.- Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 6

1. Para a implementação do ensino de português como segunda língua, no texto, a autora traz um conjunto de conceitos, entre eles, o de interculturalidade crítica. Com base no texto, descreva os princípios que norteiam a interculturalidade crítica e cite exemplos.
2. No texto, a autora aborda um conjunto de teorias críticas que auxiliam o professor no processo de ensino de línguas em sala de aula, entre elas, a Linguística Aplicada. Qual a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem do português como segunda língua para a formação de professores e professoras indígenas?

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente [livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da Abralin, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento - Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva, Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100