

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA INDÍGENAS

Intercultural Education and Portuguese Teaching to Indigenous Groups in Brazil

Lilian ABRAM DOS SANTOS, UFG¹

RESUMO: Este artigo tem o propósito de promover uma reflexão sobre o ensino de português realizado dentro de uma proposta de educação intercultural, em contexto indígena. Serão abordados contextos sociolinguísticos específicos em que o português foi ensinado como segunda língua de estudantes pertencentes a diferentes povos. Embora as situações sejam diferentes devido à diversidade cultural dos estudantes, a orientação adotada para conduzir as aulas foi a perspectiva da interculturalidade crítica, que entende o conflito e a assimetria como constitutivos do contato entre culturas, devendo, portanto, ser abordados e debatidos na educação intercultural. Procuo demonstrar que é possível ter, como um dos objetivos do ensino de português em contextos complexos, e, especificamente, no indígena, a formação linguística dos estudantes a partir dos princípios de respeito ao português indígena e da problematização dos conflitos sociolinguísticos, tendo como objetivo uma educação intercultural e para a interculturalidade. As práticas aqui focalizadas ocorrem de acordo com os princípios da legislação brasileira para a educação escolar indígena que vigora no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. Tais princípios estabelecem o direito a uma educação bilíngue e intercultural a todos os povos indígenas brasileiros, bem como o respeito a suas especificidades e diferenças. Abordarei primeiramente as características sociolinguísticas de cada contexto de ensino; a seguir, discutirei algumas possíveis interpretações do português indígena e, por fim, discutirei alguns exercícios para a educação intercultural nas aulas de português. Espero, com esta análise, poder somar e dar continuidade ao debate sobre o ensino de português, de uma perspectiva crítica e culturalmente sensível, em contextos pouco (re)conhecidos, como é o caso dos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino De Português; Educação Intercultural; Formação de Professores Indígenas; Interculturalidade Crítica; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT: This article aims to promote a reflection about the teaching of Portuguese within an Intercultural Program implemented in a Brazilian indigenous context. It will be addressed the specific sociolinguistic contexts in which Portuguese was taught as a second language to students from different indigenous groups. Although those

¹ Docente da área de Linguagens, atuando com ensino de português e línguas indígenas, no curso de Educação Intercultural, do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiânia. Email: liliabram@gmail.com

backgrounds are different due to students' cultural diversity, the orientation adopted to conduct the classes was that of the critical interculturality, which assumes that conflict and asymmetry are constitutive of cultural contact and, therefore, should be approached and debated within intercultural education programs. I advocate that the goal of Portuguese teaching programs implemented in complex contexts, especially the indigenous ones, should be the students' linguistic preparation based on the principle of the respect of Indigenous Portuguese and on the sociolinguistic conflicts problematization, aiming at an intercultural education and interculturality. The educational experiences reported in this article are in accordance with the current Brazilian legislation for indigenous schooling in Brazil since the Federal Constitution of 1988 was passed. Those principles establish that all Brazilian indigenous groups have the right to a bilingual and intercultural education, as well as consideration for their specificities and differences. Firstly, I will address the sociolinguistic characteristics of each teaching context discussed; secondly, some possible understandings of Indigenous Portuguese will be discussed. Finally, I will present some examples of Portuguese classroom activities for an intercultural education program. Taking in consideration this discussion, I hope to contribute to and to continue the debate on the teaching of Portuguese in unrecognized contexts, such as those of Brazilian indigenous groups, from a critical and culturally sensitive perspective.

KEY-WORDS: Portuguese Teaching; Intercultural Education; Indigenous Teacher Education ; Critical Interculturality; Indigenous Schooling.

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é encaminhar uma reflexão a respeito das especificidades e contribuições do ensino de português como língua adicional para indígenas, realizado dentro de cursos que podem ser classificados como propostas de educação intercultural. Mais especificamente, meu objetivo é contribuir para o debate, hoje já bastante ampliado, ainda que insuficiente, a respeito do ensino-aprendizagem do português brasileiro em diferentes contextos sociolinguísticos nos quais que ele não se configura como a primeira língua do falante/aprendiz. Assim como seus falantes/aprendizes, tais contextos são pouco (re)conhecidos, também por pesquisadores e/ou professores que não atuam diretamente neles.

Imigrantes, refugiados, trabalhadores ilegais, indígenas, surdos, dentre outras, são comunidades para as quais, em geral, só voltamos nossa atenção quando estamos diretamente envolvidas, seja por pertencimento direto ou porque nos envolvemos afetiva e/ou profissionalmente com seus membros. Mesmo quando há

(re)conhecimento, ele é fragmentado. O que sei, por exemplo, sobre como acontece a educação linguística para refugiados no Brasil? Ou a respeito dos processos de aprendizagem do português brasileiro por chineses que para cá imigraram e se dispersam com suas lojas pelo Brasil afora? Muito pouco. Espero, assim, a partir de uma reflexão teoricamente informada sobre minha experiência docente com ensino de português para indígenas, contribuir com as muitas vozes que integram essa área seminal e tão cara à Linguística Aplicada que é o ensino de línguas adicionais.

Neste artigo, escolhi discorrer apenas sobre o ensino de português, deixando de lado, por ora, várias outras temáticas diretamente envolvidas, que poderiam ser consideradas como ações decorrentes das reflexões promovidas nas aulas de português, tais como a aprendizagem da língua, políticas linguísticas adotadas pelos indígenas em suas escolas, ou práticas de letramento intercultural.

Pretendo, com essa opção, demonstrar que o ensino de português em contextos notadamente complexos, da perspectiva sociolinguística, como é o caso do Brasil indígena, é também um espaço e uma oportunidade para a educação intercultural de todos os envolvidos no processo, no sentido de esta educação ser um canal possível para sensibilizar o professor da área de linguagens para a diversidade linguística e seus processos sociohistóricos (CAVALCANTI, 2013). Não podemos esquecer que o contexto contemplado neste texto é o da educação intercultural e essa carrega inúmeras especificidades e responsabilidades com os sujeitos envolvidos. Alinho-me à Pimentel da Silva (2013, p. 70) quando a autora explica que a “educação intercultural deve se caracterizar em educação em direitos humanos. De formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo de informações [...]”. Não seria diferente com o ensino de português realizado pela perspectiva da educação intercultural.

Trago aqui reflexões sobre minha experiência de ensino de português para indígenas, retomando alguns pontos específicos de minhas anotações de aula a fim de exemplificar meu entendimento de que o ensino de português como língua adicional, quando feito de uma perspectiva crítica – sem negar os conflitos inerentes ao contato entre indígenas e não indígenas e provenientes da relação intercultural assimétrica,

reforçada com a globalização – é um momento privilegiado para a educação intercultural crítica, que busca a problematização da relação língua e sujeito. Assim, manifesto minha afinidade epistemológica com o que Pennycook (2006) denomina *Linguística Aplicada Transgressiva* que, bastante simplificadamente, consiste na realização da educação linguística e da pesquisa que sustenta a prática pedagógica de modo respeitoso e responsável.

Serão considerados aqui três contextos bastante distintos dentro do que se convencionou chamar de educação escolar indígena. Retomarei majoritariamente minhas aulas com os professores e pesquisadores Wajãpi e com os professores Xerente, Xavante e do complexo cultural Timbira (povos Krahô, Apinajé, Timbira, Gavião, Canela e Krikati). Menos frequentes serão as referências aos professores Guarani. Esses contextos foram selecionados porque compõem minha trajetória acadêmica e indigenista, construída ao longo de muitos anos de docência na educação escolar indígena.

Devido às suas particularidades, é prudente discorrer sobre cada um separadamente, apontando o que os une e o que lhes é próprio, a fim de introduzir o leitor não familiarizado com o contexto indígena brasileiro. Em seguida, falarei sobre as muitas possibilidades de se compreender o português como língua indígena.

As aulas de português para os Wajãpi, Guarani, bem como para os Xerente, Xavante e Timbiras foram todas realizadas a partir da perspectiva de que o português é uma língua indígena e, nas ocasiões em que não é a primeira língua do estudante, deve ser ensinada levando-se em consideração as particularidades locais, com princípios teóricos e metodológicos para o ensino de línguas adicionais.

O contexto sociolinguístico wajãpi² é marcado predominantemente pelo bilinguismo wajãpi-português. Via de regra, pessoas wajãpi usam sua língua materna para falarem com outras pessoas wajãpi. O português é a língua de uso com pessoas não wajãpi, sejam elas indígenas ou não. A Terra Indígena Wajãpi é distante da de outros povos, e

² Refiro-me exclusivamente ao povo Wajãpi morador da Terra Indígena Wajãpi, localizada no Estado do Amapá, na região do Amapari. Há um subgrupo Wajãpi que mora na Guiana Francesa. Algumas famílias do subgrupo brasileiro têm bastante contato com o subgrupo do Oiapoque, havendo, inclusive, casamentos entre eles.

não há convívio diário com outros indígenas, o que poderia gerar um bilinguismo de línguas indígenas. O léxico português é frequente na fala em Wajãpi em determinados tópicos conversacionais, o que é decorrente da interação constante de muitos indivíduos Wajãpi com não indígenas.

Durante o tempo em que dei aulas para os Wajãpi, ainda não havia a licenciatura intercultural no Amapá (atualmente realizada na Universidade Federal do Amapá); assim, realizávamos³ a formação dos professores em nível médio, com o Magistério Indígena. Além do Magistério Indígena, havia dois outros cursos de formação em que atuávamos: a formação para pesquisadores e a formação de agentes de saúde.

Tive alunos que tinham estudado muito pouco tempo com professores da Funai ou da Secretaria de Educação; tive alunos que foram alunos dos meus alunos e tiveram a oportunidade de estudar em suas aldeias, com professores Wajãpi. A anotação de minhas aulas transcrita a seguir descreve uma particularidade da segunda turma de Magistério Wajãpi em relação ao conhecimento da língua portuguesa. Essa anotação foi feita durante uma oficina de alfabetização para a ação Saberes Indígenas na Escola, um programa do MEC. Trata-se de um dos relatos de alfabetização dos professores que estavam na oficina.

Entrou na escola com 14 anos no Aramirã [aldeia] porque não tinha escola na sua aldeia, era mais ou menos 1997, a professora era S. [professora não indígena que dava aula na aldeia]. Entrou ele e J. [outro professor presente na oficina]. Ele disse que não sabia nada de português. Daí S. ensinou com kanikani [coordenação motora] e com a cartilha do missionário [na língua wajãpi]. Depois foi para a aldeia T. e estudou só português com o professor R. [professor não indígena que dava aula na aldeia]. Estudou muito sozinho, com lição do caderno. Estudou junto com J. Nunca estudou com professor veterano [professores wajãpi da primeira turma do Magistério]. Quando começou Magistério quase não sabia português.

Na época, pouquíssimos Wajãpi tinham estudado na cidade, configurando uma formação escolar feita quase que exclusivamente nas aldeias, com professores não indígenas ou/e com professores Wajãpi em formação. Os cursos de formação em que

³ Integrei a equipe de colaboradores do *Iepé* desde sua fundação, em 2002 até aproximadamente 2006. O Magistério Indígena e as demais formações são realizadas pelo *Iepé* e, antes de sua fundação, pelo CTI.

dava aulas também ocorriam sempre em terra indígena e tínhamos pouquíssimos recursos tecnológicos para as aulas, portanto, na maioria das vezes, a língua portuguesa, em sua modalidade oral, estava presente somente na interação com os professores não indígenas.

O segundo contexto é o do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, uma licenciatura que tem como objetivo formar professores indígenas da região Araguaia-Tocantins. O curso começou em 2007 e hoje conta com aproximadamente 300 estudantes de 24 povos indígenas. Nesse curso, o português é concebido como a língua das relações interculturais e é ensinado sob o nome de Português Intercultural (NASCIMENTO, 2012). O curso é dividido em uma matriz básica de dois anos e uma matriz específica, de três anos. Ao final do segundo ano, os estudantes escolhem entre Ciências da Linguagem, da Natureza ou da Cultura. O Português Intercultural é oferecido em todos os semestres, ao longo dos cinco anos, como Estudo Complementar, que é uma classificação do projeto político pedagógico do curso para agrupar temas e assuntos que são considerados comuns a todas as áreas, como também é o caso do estudo das línguas indígenas. Nas matrizes específicas, há os temas contextuais, destinados ao estudo de assuntos específicos que podem ser selecionados coletivamente a partir de uma orientação maior, estabelecida pelos princípios que organizam epistemologicamente o curso.

As aulas de Português Intercultural na licenciatura são sempre um cenário multilíngue. Muitas línguas são intercompreensíveis, como as do complexo Timbira; outras não o são, de modo que o português é a língua franca do curso de Educação Intercultural.

Ministrar aulas num curso de formação de professores com tamanha diversidade linguística e cultural é uma experiência desafiadora e, sobretudo, enriquecedora da prática docente. O encontro dos povos é de longe o que há de mais interessante na Educação Intercultural, porque o exercício da gestão da diversidade não é exclusivo dos professores não indígenas ou da instituição universitária. Vemos que a diversidade cultural também é inédita a muitos e muitas estudantes de nosso curso, como fica evidente na anotação abaixo, feita a partir de uma conversa com vários povos, em que

um Canela fala sobre o contato, proporcionado pelo curso, com uma diversidade indígena, que lhe era desconhecida até então:

Eu não sabia que tinha o [povo] Tapirapé. Só sabia [povos] Xavante, Krahô, Gavião... Daí eu cheguei aqui e conheci. Nunca soube deles.

No trecho acima, é interessante notar que o estudante se refere ao povo Tapirapé, cuja língua é classificada como Tupi-Guarani. Já os demais povos conhecidos e citados pelo estudante – Krahô, Gavião e Xavante – são todos povos Jê, como são os Canela. A diversidade percebida diz respeito ao contato que a Universidade proporcionou com um outro modo de vida indígena bastante diverso dos povos Jê, e, por isso, até aquele momento estranho a este aluno. A diversidade também foi percebida linguisticamente porque Gavião e Krahô são línguas compreensíveis para os Canela; o Xavante é do mesmo grande grupo linguístico e o Tapirapé é uma língua tipologicamente diferente.

As aulas acontecem dentro da universidade, na cidade de Goiânia, onde os estudantes participam de duas etapas anuais concentradas, hospedando-se na cidade por aproximadamente 40 dias, o que garante a imersão na língua portuguesa e o contato com muitos aspectos da cultura local.

Por fim, o Magistério Guarani, no qual fui docente nas aulas de Metodologia de Ensino de Línguas, foi um curso realizado pelas Secretarias de Educação dos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul para a formação de professores Guaranis desses Estados. A maioria dos estudantes é bilíngue, poucos monolíngues em português e alguns também têm em seu repertório linguístico a língua Kaingang, devido a casamentos com pessoas Kaingang. É comum que tenham morado em mais de um Estado. Poucos eram moradores da cidade.

Nas aulas para os Wajãpi, era sempre muito comum que o português também fosse permeado pelo léxico wajãpi, o que é mais raro de acontecer em minhas aulas na Educação Intercultural da UFG devido à diversidade de línguas por mim desconhecidas. Nas aulas da UFG, a comunicação entre os estudantes é feita em várias línguas e isso ocorre, se não de modo promovido conscientemente pelos falantes, como algo bastante

natural decorrente do encontro de pessoas com línguas diferentes que estão fora de seus territórios.

Nos três contextos de ensino, alguns princípios estruturantes da condução metodológica e teórica das aulas de português são observados, a saber: interculturalidade e transdisciplinaridade. Desde o início de minha prática docente com os Wajãpi até o trabalho atual com a formação de professores indígenas na UFG, procuro construir modos de ensinar o português que problematizem as relações de poder entre povos e línguas, além de considerarem os saberes próprios dos estudantes indígenas o que, necessariamente, implicará uma reflexão sobre a colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2003).

Como procurei demonstrar, este artigo contempla contextos com muitas particularidades no que diz respeito ao uso das línguas pelos estudantes. A diversidade linguística e cultural é constitutiva do universo indígena, portanto, quando usamos as classificações *índios* ou *indígenas* para referir a determinados coletivos humanos, é sempre bom lembrar que estamos diante de uma taxonomia colonial feita com propósitos unificadores com o objetivo de apagamento das inúmeras diferenças internas. A apropriação dessa classificação pelos descendentes dos muitos povos que aqui já moravam em 1500 é uma opção, sobretudo, política.

Neste texto, utilizo a categoria *indígenas*, e assumo minha herança colonial; no entanto, procuro seguir, em minhas aulas e pesquisas, sempre uma orientação crítica que não silencia as relações assimétricas entre seus falantes e suas línguas, como sugerem os pensadores do referencial teórico *modernidade/colonialidade* (ESCOBAR, 2003) que propõem novas possibilidades pedagógicas para o enfrentamento das relações de poder (WALSH, 2009).

O programa nomeado por Escobar (2003) como *modernidade/colonialidade* tem como suas principais noções a *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2003). Para os intelectuais que propõem esse referencial, as características históricas, culturais e sociológicas da modernidade só puderem ser criadas, divulgadas e impostas porque a Europa promoveu a colonização das Américas e, com isso, criou-se uma alteridade racializada e subalternizada, a qual, por sua vez, está na origem da noção

de *ocidentalismo*. O questionamento de Castro-Gómez nos ajuda a compreender a amplitude e atualidade da colonialidade:

Surge então a pergunta: qual é o dispositivo de poder que gera o sistema-mundo moderno/colonial e que é reproduzido estruturalmente no interior de cada um dos estados nacionais? Uma possível resposta pode ser encontrada no conceito de .colonialidade do poder, sugerido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999: 99-109). Na opinião de Quijano, a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece *diferenças incomensuráveis* entre o colonizador e o colonizado. As noções de raça e de cultura operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p.83)

A colonialidade tem se mostrado, sobretudo, nas diversas maneiras de promoção do silenciamento e do não reconhecimento de modos próprios de produção de conhecimento que se diferem dos modos propagados pelo conhecimento científico ocidental; por isso, debate-se muito, dentro desse referencial, a respeito das possibilidades e das chances da emergência de novas e *outras* epistemologias.

No curso de Educação Intercultural da UFG nós procuramos contribuir para a emergência dessas epistemologias indígenas na construção de uma escola com pedagogias verdadeiramente indígenas, nas quais professores e comunidades indígenas se reconheçam.

PORTUGUÊS INDÍGENA

Desde o reconhecimento legal do direito ao uso de suas próprias línguas, inclusive na educação escolar, pela Constituição Federal de 1988, foi oficializada a situação multilíngue do Brasil, a qual sempre existiu. Nessa ocasião, ao tempo que se reconhece o direito à plena expressão nas línguas indígenas, o português passa a ser concebido como uma língua adicional nas comunidades indígenas e que, portanto, deve ser ensinada com metodologias próprias ao ensino de segundas línguas e a partir de um referencial teórico que enquadre situações sociolinguísticas e políticas vivenciadas pelos povos indígenas brasileiros.

O reconhecimento do direito a uma escola em língua indígena ocorreu na década de 1980, quando ainda operávamos, majoritariamente, com referenciais da modernidade, dos quais o principal era a associação entre língua e nação. Desse modo, a

língua indígena passa a ser um diacrítico de indianidade, o que, à época, e do ponto de vista político, fez todo o sentido, visto que os direitos expressos na Constituição de 1988 foram, sem dúvida alguma, uma conquista importante do movimento indígena iniciado na década anterior (MUNDURUKU, 2012); e o direito a uma escola que incluísse as línguas indígenas, ensinadas por professores indígenas, foi, e continua sendo, extremamente importante e estratégico, também do ponto de vista das políticas linguísticas, para o bem viver indígena. A possibilidade de uma escola em língua indígena para além da alfabetização era uma resposta esperançosa em tempos de políticas públicas assimilacionistas, as quais vislumbravam a integração dos indígenas e o sumiço de suas línguas.

Em continuidade às ações iniciadas na década de 1970 e estimuladas então pela Constituição Federal, as próximas décadas foram repletas de ações de formação de professores indígenas em nível médio, de elaboração de materiais didáticos de alfabetização e leitura em línguas indígenas, e de delineamentos de currículos para as escolas das aldeias. Foram anos de muitas lutas e conquistas que desembocaram, por exemplo, nos diversos cursos de educação intercultural vigentes atualmente no Brasil, dentre os quais o da UFG. E o português seguiu sendo uma língua pan étnica (MAHER, 2007; 2016), utilizada em praticamente todas as relações interculturais no território brasileiro. Apesar de sua importância para as relações interculturais, o ensino de português para indígenas demorou a receber atenção de pesquisadores.

No universo indígena, o português assume diferentes categorizações, podendo ser classificado como segunda/terceira/quarta língua ou, mais adequadamente, uma língua adicional ao repertório linguístico do falante que já é usuário de pelo menos uma língua indígena. Também pode ser a primeira língua de muitos povos.

Em comunidades em que não é a primeira língua, ele é a língua aprendida *além* das línguas indígenas locais, sendo, portanto, nesses casos, uma das línguas responsáveis pelo plurilinguismo indígena. Há contextos indígenas, como o do Parque Indígena do Xingu e do Rio Negro, em que o plurilinguismo existe independentemente do português; em outros contextos, o português é a língua que cria a situação bilíngue,

pois é adicionada ao repertório linguístico do falante indígena, já composto por sua língua materna.

Em contextos em que o português é a primeira língua, pode ocorrer de a língua indígena, original do povo em questão ou não, ser aprendida posteriormente com propósitos diversos. Nessas situações, o ensino e a aprendizagem de português quase nunca são os objetos que recebem a atenção dos falantes e dos pesquisadores. O planejamento linguístico prioriza propostas de retomada da língua indígena. Esse é o caso dos Tupinikin, moradores do Espírito Santo. Não há, nesse povo, falantes do tupi, nem mesmo os mais velhos. O tupi é ensinado para crianças e jovens, na escola de algumas aldeias, como língua adicional. Embora não haja ainda uma situação bilíngue instalada, seu ensino é claramente uma estratégia de retomada e revitalização linguística e identitária por parte da comunidade envolvida (FERMINO, 2015), uma vez que é a língua da ancestralidade, a língua que remete à memória de ser indígena.

Outro caso de retomada de língua indígena é encontrado entre os Terena do Mato Grosso. Alguns Terena propuseram um intercâmbio com os Terena do Mato Grosso do Sul como uma estratégia para aprenderem a língua Terena, pois não a falam há mais de três gerações. A língua Terena falada por essa comunidade foi cedendo espaço para o português devido aos processos de contínuas lutas pela conquista e manutenção do território. Segundo os proponentes do intercâmbio, a questão fundiária impossibilitou as práticas culturais, o que teve como consequência a perda linguística por parte dos filhos da geração que lutou pela criação da terra indígena (ABRAM DOS SANTOS, 2014, p. 299).

Por meio dessa estratégia, planejam se tornar bilíngues. Esse exemplo evidencia que planejamentos linguísticos de autoria indígena nem sempre isolam a língua dos demais aspectos do viver indígena. A questão fundiária foi determinante para o enfraquecimento e perda linguística. Como, então, o ensino de línguas poderia ser feito desconsiderando as demais demandas da comunidade? Como não problematizar o papel do português no processo de retomada da língua indígena?

Pode ocorrer também de todos os falantes utilizarem somente o português para a transmissão de seus saberes, como é o caso, por exemplo, dos Tapuia (GO), bem como

dos 87% dos indígenas que moram fora de terras indígenas, conforme registra o censo de 2010 do IBGE (BRASIL, 2012).

Importa lembrar que o bilinguismo indígena não é de fácil descrição ou definição, porque ocorre de modo desenquadrado daqueles descritos em manuais teóricos mais tradicionais. A aprendizagem do português é, ao mesmo tempo, compulsória e desejada; pode ser posterior ou concomitante à língua indígena; pode se restringir aos gêneros orais; pode ser exclusiva às variedades menos prestigiadas dentro das dimensões diatópica e diastrática do português brasileiro; pode ocorrer em qualquer idade. O que parece ser comum aos contextos com que estou em contato, direto ou através de leituras, é o fato de o português ser aprendido independentemente da escola e em suas variedades de menor prestígio social.

Durante o primeiro dia de aula da disciplina Metodologia de Ensino de Línguas para professores Guarani, em nível médio, conversávamos sobre qual seria a língua priorizada a fim de podermos planejar materiais didáticos e dar início à sua produção. Teríamos que decidir entre trabalhar alfabetização ou ensino de leitura para crianças já alfabetizadas ou, ainda, ensino de português. Durante o debate, surgiu a realidade bilíngue dos estudantes e a pergunta inevitável: “É preciso escolher? Podemos ensinar e fazer material didático nas duas línguas?” Não tive tempo de responder. Um dos professores presentes, com bastante tempo de atuação nas escolas de sua aldeia, localizada em Angra dos Reis, respondeu que não era preciso ensinar português para as crianças porque elas já sabiam. Então eu perguntei qual era o conhecimento dessas crianças da língua guarani e o professor me respondeu que elas falavam quase que exclusivamente o Guarani! Esse é um dado de minhas anotações de aula que talvez demonstre parte da complexidade desse bilinguismo, sobretudo porque foi atestado por um professor experiente, e morador da aldeia.

O trecho a seguir do relato da professora do povo Canela e estudante da Educação Intercultural do UFG, também constante em minhas anotações de campo, foi selecionado para mostrar outro lado dessa mesma complexidade.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

Quando eu tinha 7 anos de idade, o meu pai decidiu nos levar para estudar e morar na cidade por algum tempo. Na época, eu não sabia ler nem escrever e muito menos entender a fala em português. Com o passar dos dias, fiz amizade com as crianças da minha rua na intenção de falar bem sua linguagem. O meu pai decidiu nos matricular numa creche. Eu nunca me esqueci do primeiro dia de aula, eu e a minha irmã naquele meio de pessoas tão diferentes, a dificuldade era muito grande, pois tínhamos que aprender a ler e escrever a língua portuguesa, deixando de lado a minha língua materna.

Diante desta complexidade, procuro seguir as recomendações de Maher (2007, p. 74) de que a “competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que *ambas as línguas* de seu repertório têm para ele” ou para o povo indígena, de modo menos específico.

Outro fator importante é compreender que, para além do bilinguismo linguístico propriamente, assentado no uso de dois sistemas linguísticos, podemos pensar no que Pimentel da Silva (2013) concebeu como “bilinguismo epistêmico”, no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG. Para a autora, bilinguismo epistêmico ou bilinguismo do conhecimento é “a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas e das línguas”, ou seja, as aulas da Educação Intercultural da UFG procuram se afastar da proposta disciplinar, configurando-se como temas contextuais; assim, a língua escolhida para a reflexão sobre o tema não poderia estar pré-definida, uma vez que as línguas não estarão separadas de seus contextos, muito menos de seus falantes e do modo como produzem conhecimento e refletem sobre ele.

Durante minhas aulas para os Wajãpi tive a oportunidade de observar modos próprios de organização narrativa em textos escritos em português. Uma característica recorrente dos textos foi a remissão à memória coletiva do povo Wajãpi como uma estratégia de legitimação do conteúdo relatado, como podemos ler no trecho destacado no relato sobre a percepção de território dos antepassados (*tamokõ*) do autor do texto:

Meu pai contou antigamente tamokõ não se preocupava com a terra, vive tranquilo pensa que a terra é só para eles. Os tamokõ não pensa se os karaikõ vão invadir a terra deles não sabe se vai estragar a terra, não sabe se vai tirar ouro,

não sabe se vai matar onça para tirar couro. Eles pensavam que os karaikô não têm doenças. Atualmente nós estão preocupados muito com a terra mas depois os caciques estão lutando várias vezes até conseguir demarcar a terra.

O trecho em destaque demonstra como a memória coletiva é acessada. Muitos textos apresentaram, em sua introdução, a fonte pela qual tiveram acesso à narrativa, indicando como ela foi aprendida. O trecho destacado acima exemplifica o fluxo da memória coletiva pelo qual as informações são transmitidas através das gerações, dentro da tradição oral. Tomando como exemplo os *griots* que utilizam sua genealogia para justificar sua competência em narrar a tradição, Calvet (2011) argumenta que a indicação da genealogia é tão importante na tradição oral como é importante para o acadêmico se apoiar em referências bibliográficas. Pode ser que os Wajãpi ao anunciarem que ouviram aquela narrativa diretamente de seus pais legitimem a narrativa e a eles próprios como narradores. Ao ser enunciada para um interlocutor/leitor não índio, essa indicação oferece os limites da versão narrada, já que os Wajãpi se pensam “a partir das trajetórias independentes de seus grupos locais e facções políticas” (GALLOIS, 2005, p.115) e não como uma unidade cujos limites são o coletivo étnico. (ABRAM DOS SANTOS, 2011).

A presença da memória coletiva do povo nos textos escritos revela um modo próprio de produção do conhecimento: aquele da tradição oral que, muitas vezes, não é permitido na escrita acadêmica. No entanto, a tipologia narrativa e a memória coletiva são para muitos indígenas um modo apropriado e afetivo de usar a língua. Os textos wajãpi revelam marcas da tradição oral na escrita bilíngue. Mignolo ao discorrer sobre *linguajamento* dentro do referencial teórico da descolonialidade/decolonialidade, explica sua opção pelo termo *bilinguajamento* do seguinte modo:

Além do mais, a razão pela qual prefiro o bilinguagem e o bilinguismo ao bilinguismo é que estou tentando tratar de algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas. [...] o bilinguagem como estilo de vida é possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial), supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal. (MIGNOLO, 2003, p.359).

Não se trata de dominar ou não a língua portuguesa, mas de ser de direito dos indígenas a possibilidade de expressão da memória de suas tradições nessa língua.

Maher (1998) e Abram dos Santos (2011) demonstram que o português, na contemporaneidade, é legitimamente umas das muitas línguas do repertório de muitos indígenas brasileiros ao apresentarem exemplos em que a identidade indígena, ou os modos próprios de transmissão do conhecimento, emergem na expressão em língua portuguesa como recursos para a produção de sentido.

Se, até a década de 1990, muitos textos ainda associavam o português com a língua do dominador e como uma língua cujo aprendizado é imposto, hoje não mais compartilhamos dessa visão, pelo menos não de modo exclusivo. Embora conscientes de que o português permanece invadindo os espaços das línguas indígenas e talvez esse seja o maior conflito para nós que trabalhamos com seu ensino, não me parece mais coerente com a realidade pós-colonial permanecer acreditando nessa relação dicotômica de imposição linguística. O trecho abaixo, de um professor estudante da Educação Intercultural da UFG, revela que a condição intercultural extrapola o bilinguismo linguístico:

No momento em que eu me envolvi com a Educação Indígena eu fiz uma reflexão sobre a minha trajetória de estudante. Muitas e muitas vezes me perguntei por que escolhi esse caminho longo e difícil de explicar. É uma opção da vida que quero trilhar durante minha juventude que eu mesmo escolhi, quero desfrutar esse conhecimento um dia. A sabedoria que conquistei durante a minha caminhada quero compartilhar com meu povo Gavião.

Do mesmo modo, o professor Xerente explica a dimensão política de suas opções, que incluem a aprendizagem do português, mas não se restringem a ela:

Depois que concluir a faculdade, pretendo fazer mestrado e depois doutorado, se Deus quiser, e em seguida voltar para a minha comunidade com os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de graduação. No mundo atual a nossa arma é estudar mais e mais para o território que é sagrado para nós, porque se não fizermos isso, não ficaremos atualizados no mundo do capitalismo.

Diante do inevitável, parece que os indígenas conseguiram propor uma nova leitura para a ordem colonial, pelo menos no que diz respeito ao manejo das línguas disponíveis.

Passo agora a uma reflexão sobre algumas particularidades do ensino de português na educação intercultural indígena, lembrando que é a própria complexidade do bilinguismo indígena que acaba por orientar as opções metodológicas e teóricas do ensino de português.

O ENSINO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Educação intercultural deve ser lida neste texto como um conceito, e não como um espaço-tempo em que práticas pedagógicas ocorrem tendo como interlocutores indivíduos de grupos culturais distintos. A noção de interculturalidade nasce nas propostas de educação indígena, na América Latina, no seio dos movimentos indígenas e indigenistas, a partir da década de 1970. Segue sendo, ao mesmo tempo, compreendida e se fortalecendo em seu próprio processo de construção. Nos anos seguintes, com a intensificação do processo de globalização, a diversidade cultural e linguística da América Latina dá as caras de forma contundente, culminando com o seu reconhecimento nas constituições de muitos países. Segundo Candau

Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Neste sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. (CANDAU, 2009, p. 3)

A globalização trouxe consigo os desafios para a gestão da diversidade, e na tentativa de compreender seus meandros, os pesquisadores enxergaram primeiramente, em geral, o multiculturalismo dos primórdios, que, muitas vezes, emergia como uma realidade oposta à própria globalização, levando a mais uma dicotomia entre homogeneização e diversidade que, por sua vez, desaguou na questão de base para toda e qualquer política pública: as diferentes concepções da relação entre *diferença* e *desigualdade*. O multiculturalismo tornou-se, então, uma ferramenta de apoio para a compreensão da gestão pública da diversidade.

No entanto, esse termo polissêmico foi sendo menos utilizado por muitos dos pensadores que, hoje, se afiliam à interculturalidade crítica, devido, sobretudo, à sua apropriação pelas correntes liberais que mantiveram a defesa da universalidade nas políticas públicas, negando, portanto, nos espaços institucionais e nos diálogos, saberes próprios aos povos que compõem a diversidade cultural. Sua principal crítica pode ser resumida com o trecho de Walsh transcrito abaixo:

Sem dúvida, a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes – são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional. De fato, as reformas coincidem com as políticas de caráter neoliberal, aquelas em que o Estado começa a ceder protagonismo aos atores do cenário internacional, especificamente aos organismos multilaterais e às corporações transnacionais. (WALSH, 2009, 17)

Como já é possível adivinhar, a educação foi a área mais prejudicada pelo reconhecimento *de faz de conta* da diversidade, uma vez que modos específicos de produzir e transmitir conhecimentos não foram considerados, línguas foram silenciadas e práticas culturais folclorizadas.

Em um mundo globalizado, o trânsito de pessoas e sua permanência fora de seus territórios de origem trouxeram para as salas de aula a complexidade do contato linguístico e cultural proveniente de um novo tempo em que a mobilidade e a desterritorialização são características. Assim, a noção de interculturalidade passa a ser central na interpretação dessa ordem mundial.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

Como ocorreu com o conceito de multiculturalismo (CANDAUI, 2002), diferentes concepções de interculturalidade entraram em disputa (*idem*, 2009). Neste trabalho e em minhas aulas, procuro seguir a perspectiva da interculturalidade crítica que, de acordo com Walsh, pode ser assim explicada:

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. (WALSH, 2009, p. 21)

Na primeira aula de Português Intercultural para uma das turmas ingressantes no curso de Educação Intercultural da UFG, fizemos uma reflexão do que seria o estudo desse português intercultural a partir das funções e valores que o português tem no contexto indígena. Meu objetivo era discutir as razões de haver um curso de “Português Intercultural” na formação de professores indígenas; o papel do português na vida da comunidade e do indivíduo indígena; e os significados do termo *intercultural* como determinante do vocábulo que faz referência ao nome de uma língua. Na imagem a seguir, os raios que estão fora do círculo foram exemplos, trazidos pelos alunos e alunas, da presença da língua portuguesa em suas vidas e de suas comunidades.

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

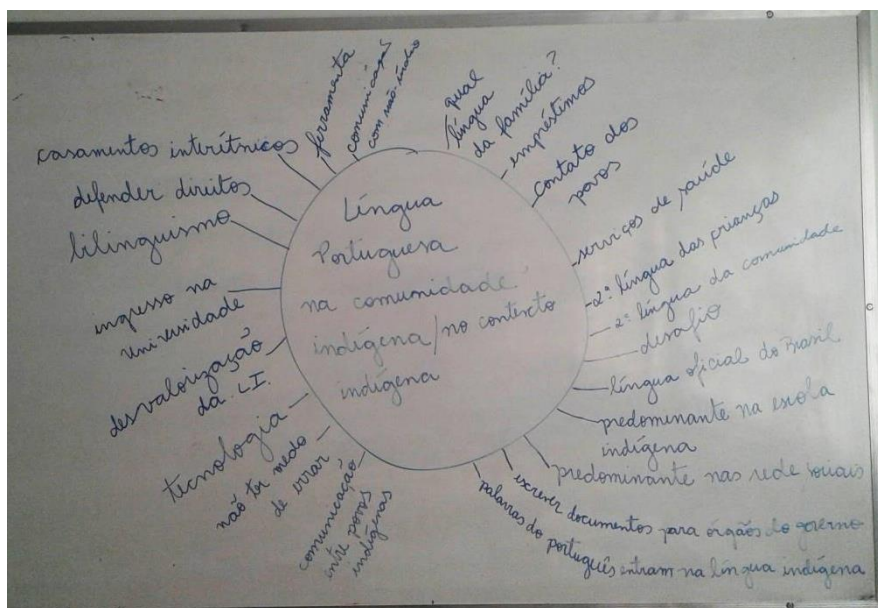


Imagem 1: O português no contexto indígena – Lilian Abram dos Santos

Vemos que o português está presente na esfera coletiva, na defesa de direitos e para comunicação entre os povos indígenas, e também no âmbito mais doméstico, como nos casamentos interétnicos e nos empréstimos. Chama atenção essa língua estar associada à desvalorização da língua indígena e também o fato de sua presença ser predominante na escola indígena. Ao longo do período em que a atividade foi realizada, todas as respostas foram exemplificadas, problematizadas e discutidas entre os alunos e as alunas presentes com a finalidade de compreendermos se essas funções eram comuns aos diferentes povos presentes ou não. De modo geral, todos concordaram que essa é a realidade sociolinguística dos que estavam ali representados.

Essa atividade se desdobrou em um texto escrito no qual os alunos e alunas discorreram sobre os pontos negativos e positivos do uso do português em suas comunidades. Estavam presentes alunos do povo Xavante e alunos e uma aluna do povo Xerente. Todos os estudantes foram unânimes em afirmar que a língua portuguesa faz parte do repertório linguístico de seu povo como uma língua adicional à língua indígena.

A consciência da apropriação do português como uma estratégia para a defesa dos direitos e da própria identidade indígena é expressa em vários textos. Um aluno Xavante, ao argumentar que o português é uma língua importante, escreve:

A língua portuguesa tem que ser usada fora da aldeia, na cidade, como na saúde e hospital, na reunião e na aldeia quando precisar por causa da presença do não indígena e parente de outra etnia. Porque a língua portuguesa é oficial do Brasil, por isso nós comunicamos com os outros.

Nesse trecho, está evidente que seu autor sabe que as línguas indígenas dificilmente serão aprendidas pelos não indígenas e, por isso, não há saída: é preciso aprender o português e usá-lo, sobretudo, nas relações interculturais.

Um professor Xerente iniciou seu texto relatando que muitos jovens de seu povo estão “deixando de lado a nossa própria língua” e que isso gera uma preocupação geral em todos. No entanto, ele argumenta:

e essa preocupação não significa que podemos deixar a língua portuguesa, muito pelo contrário, podemos e devemos buscar mais e aprender e através dela se preparar para defender os direitos nas sociedades não indígenas.

Aos meus olhos, o que esses professores estão querendo nos dizer é que o bilinguismo é uma estratégia indígena deliberada para a manutenção da própria indianidade. Nesse sentido, poderíamos interpretar que estamos diante de práticas de bilinguajamento, conforme proposto por Mignolo (2003) e apresentado anteriormente neste texto.

Todos os textos reforçam que o ensino de português é uma demanda real dos povos indígenas (qualquer pessoa que trabalha com índios sabe o valor que eles dão a isso). Dessa forma, o docente que assume uma perspectiva intercultural crítica colabora para que o programa de ensino e aprendizagem da língua portuguesa seja problematizador do não diálogo intercultural que historicamente existe no Brasil; do mesmo modo, espera-se que o ensino de português para povos indígenas contribua, de alguma forma, para projetos locais maiores, como a diminuição do processo de subalternização a que vêm sendo submetidos.

Essa discussão inicial sobre função e valores do português no contexto indígena pretendeu possibilitar uma reflexão sobre a apropriação do português como língua legítima dos indígenas. Ao utilizar o referencial teórico da interculturalidade crítica, minha intenção foi justamente partir “de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes na sociedade” (CANDAUI, 2002, p.135), de modo que pudessem emergir as relações desiguais entre línguas e seus falantes.

As relações conflituosas entre língua portuguesa e línguas indígenas nem sempre são discutidas entre professores não indígenas e estudantes indígenas. No entanto, em meu entendimento, é necessário que elas façam parte das aulas de português, sobretudo na formação de professores indígenas. Acredito que essa seja uma maneira de praticar a educação linguística o mais próximo possível da educação intercultural.

Em 2006, estava ministrando um curso para professores e pesquisadores Wajãpi cujo tema era justamente o contato cultural e linguístico. Em uma das aulas, apresentei como material de leitura relatos de indígenas de diferentes povos sobre manutenção, recuperação e perda linguística. Os relatos de indivíduos Xacriabá, Poyanawa e Bakairi falavam de perda linguística por proibição de uso da língua indígena por parte de agentes não indígenas. A leitura desses relatos impactou profundamente os Wajãpi, que, imediatamente após lerem, começaram a debater entre si, questionando a veracidade daqueles relatos. Para eles, era impensável que alguém os proibisse de falar sua língua materna, sobretudo na forma de castigos, como era o caso dos exemplos relatados. De fato, os Wajãpi não passaram por essa experiência tão comum a muitos outros povos. Quando esse curso foi oferecido, a experiência de moradia e estudo na cidade era restrita a pouquíssimos indivíduos, todos de gerações mais velhas. Uma dessas experiências, inclusive, foi trazida ao debate, como pode ser lido na anotação de aula transcrita abaixo:

Após a leitura deste último relato de autoria de Josimar Tui Kaxinawá, eles me deram o exemplo da história de X. [parente que foi morar na cidade ainda criança]. Segundo eles, X. sabia falar bem wajãpi quando foi levado para morar com não-índios. Em sua permanência fora da Terra Wajãpi, ele aprendeu a falar português, "um pouco, não muito" e foi esquecendo a língua

wajãpi. Quando ele voltou a morar com os Wajãpi, ele precisou aprender de novo a língua materna dele, por isso que ele "não fala muito bem wajãpi".

Achei curiosa a compreensão de bilinguismo expressa pelos estudantes, pois, de acordo com seus critérios, esse parente não sabia falar adequadamente nem português nem Wajãpi. Perguntei então por que eles achavam isso. Eles responderam que o português precisa sempre vir depois da língua materna, ou seja, ser aprendido como língua adicional; além disso, a pessoa precisa continuar falando Wajãpi sempre, por isso, é importante continuar morando na aldeia. Parece-me que para esse povo o momento apropriado de aprender a língua adicional está relacionado aos processos de formação da pessoa Wajãpi. Para eles, talvez, o aprendizado concomitante das duas línguas não seja uma boa opção para o modo como planejam seu futuro. De fato, No Plano de Ação Wajãpi⁴, no objetivo relacionado ao cuidado com a língua Wajãpi, chamado “Novas gerações valorizando e usando na prática a língua materna”, os problemas linguísticos levantados, bem como as soluções apresentadas, estão todos relacionados à aprendizagem do conhecimento tradicional, como por exemplo, regras de resguardo e casamento, técnicas de trançado, habilidades de caça, pesca e roça etc.

Novamente, encontramos a clareza a respeito da situação sociolinguística em que vivem: a língua indígena como sendo exclusiva dos indígenas, ao passo que o português não pode ser exclusivo dos não indígenas.

As aulas de português como língua adicional para falantes de línguas indígenas precisam ser planejadas o mais próximo possível do ponto de vista indígena do que é bilinguismo e de quais funções as línguas desempenham no atual contexto histórico e político dos povos indígenas porque, como escreveu um professor Xerente, “Todos temos o medo de perder a língua nativa, mas estamos aqui para aprender de que forma podemos equilibrar as duas coisas.”

⁴ O Plano de Ação Wajãpi, Mosiko'ay rã kô, é um documento escrito pelos Wajãpi, com a finalidade de orientar políticas públicas e ações internas dos próprios Wajãpi a médio prazo. O documento está disponível em https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/plano_de_acao_wajapi.pdf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei trazer neste texto um pouco da experiência que venho tendo com ensino de português como língua adicional na formação de professores indígenas, em nível médio e superior. Meu entendimento é que o ensino de português no contexto indígena deve ser planejado e realizado a partir de uma compreensão ampla da realidade sociolinguística dos estudantes e sempre considerando as expectativas que os indivíduos e povos indígenas têm em relação ao uso do português. Como procurei demonstrar a partir de relatos de autoria indígena e de minhas anotações de aula, o bilinguismo tende a ser interpretado positivamente pelos indígenas e, mais do que isso, é uma estratégia para o fortalecimento do bem viver dessas sociedades. Dessa forma, nada mais justo que o ensino de português seja feito de modo a contemplar as necessidades reais que já são vivenciadas por esses sujeitos. A língua como uma prática social parece ser muito bem compreendida por muitos indígenas e talvez nós, docentes não indígenas, precisamos ainda rever nossa concepção de língua para poder contribuir com uma verdadeira educação intercultural.

Nesse sentido, a perspectiva da interculturalidade crítica ajuda bastante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que não desconsideram a assimetria existente, pois ela “supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2009, p.135) – o que devolve a agência aos indígenas –, além de ser “consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais” (CANDAU, 2009, p. 136), o que possibilita trazer à tona o conflito linguístico decorrente dessas relações.

O ensino de português em contexto indígena é exemplar de uma situação conflituosa muito mais ampla que é o contato cultural no Brasil. Por séculos, o português foi, e segue sendo, ensinado com propósito assimilacionista. Uma nova compreensão indígena de bilinguismo parece estar emergindo e, quem sabe, terá força para reverter essa situação histórica, visto que muitos indígenas estão se apropriando do português como uma estratégia de fortalecimento cultural. Essa compreensão vai muito além do desejo de ampliação de repertório linguístico exclusivamente.

Considero que cabe ao ensino de português em contexto indígena:

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

- a. Assumir que a assimetria existe, ter coragem de discutir a colonialidade e a geopolítica assimétrica de produção do conhecimento.
- b. Respeitar o português indígena, como língua legítima, totalmente capaz de criar e expressar saberes e histórias indígenas.

A questão de fundo desses dois objetivos é escutar o que os indígenas estão formulando, o que eles entendem como bilinguismo, o que eles desejam aprender do português como língua adicional, porque, como explica Mignolo (2003, p.300), “O que testemunhamos, agora, [...] é uma recolocação de linguagens e culturas possibilitada pelo próprio processo de interconexão global.”, ou seja, estamos diante da expressão de um novo sujeito, muito diferente daquele moldado pelos ideais da modernidade, que associavam línguas e nações. É essa nova realidade que possibilita a afirmação do professor Xerente, transcrita abaixo, com a qual finalizo este texto:

Eu particularmente não vou deixar que a língua portuguesa entre totalmente na minha cultura. Mas equilibrar as duas línguas: em momentos usar a portuguesa e no dia a dia usar a minha língua nativa. Porque se nós somos indígenas, o não índio nunca irá nos comparar como não índio. Valorizar a cultura é valorizar a si próprio. A palavra portuguesa veio com o português, mas a minha língua já nasce comigo.

REFERÊNCIAS

ABRAM DOS SANTOS, L. **Modos de escrever**: tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar Wajãpi. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, 2011.

ABRAM DOS SANTOS, L. A esperança equilibrista. Ações locais para a valorização das línguas brasileiras. In: Fonseca, Mauricio; Herrero, Marina. (Org.). **Brasil Indígena**: histórias, saberes e ações. 1ª. ed. São Paulo: SESC (SP); Ministério da Cultura, 2014, p. 297-303.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2012.

CALVET, L-J. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação e Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 125-161, agosto/2002.

CANDAU, V.M.F. **Educação intercultural na América Latina**: tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Hibernoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, 2009. Disponível em <http://www.edu.puc-rio.br/gecec/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

CASTRO-GOMÉZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 80-87.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift** para Antonieta Celani. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1.

ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Disponível em <www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>. Acesso em jul. 2018.

FERMINO, F. S. **O tupi na aldeia Tupinikin de Caieiras Velha em Aracruz-ES**: uma questão de política linguística. Dissertação de Mestrado. 2015. Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo.

GALLOIS, D. T. Os Wajãpi em frente da sua cultura. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília: IPHAN, n. 32. p.110 -129, 2005.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**. Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 1998, p. 115-138.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In Cavalcanti, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007, p.64-79.

MAHER, T. M. Sendo *índio* na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 58-59, 2016.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, A.M. **Português Intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica

*Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias:
(co)construindo sentidos a partir das margens*
BIZON & DINIZ (Orgs.)

numa perspectiva intercultural. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

PENNYCOOK, A. 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. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: PIMENTEL DA SILVA, M.S. e BORGES, M.V. **Educação Intercultural**. Experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p.73-117.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M.F.(Org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-43