

## **PORTUGUÊS INTERCULTURAL: FUNDAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO CURRICULAR DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS BRASILEIROS EM FORMAÇÃO SUPERIOR ESPECÍFICA**

André Marques do NASCIMENTO  
Universidade Federal de Goiás  
[marquesandre@yahoo.com.br](mailto:marquesandre@yahoo.com.br)

**Resumo:** O objetivo desta comunicação é apresentar aspectos dos fundamentos da proposta de trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa com professores e professoras indígenas brasileiros no contexto de formação superior específica do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, implantado nesta universidade em 2006 e do qual fazem parte atualmente aproximadamente 220 professores e professoras indígenas pertencentes aos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. A diversidade sociocultural e, naturalmente, sociolinguística destes professores e professoras, assim como de suas comunidades, impõe constantes desafios à implementação do ensino de língua portuguesa no curso de Licenciatura Intercultural desde seu início, tendo em vista que esta língua se configura entre estes povos como primeira, segunda ou terceira língua. O aspecto central dessa proposta é situar os professores e professoras indígenas como os sujeitos geradores e co-construtores de suas bases, a partir de uma perspectiva que vise à autonomia dos professores e professoras indígenas no que concerne ao uso da língua portuguesa em suas práticas comunicativas interculturais, e que seja, antes de tudo, cultural e linguisticamente responsiva.

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

### **Introdução**

Os fundamentos para a proposta de educação linguística de professores e professoras indígenas aqui apresentados se originam, são motivados, localizados e direcionados pelas experiências docentes desenvolvidas no âmbito do curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas da Universidade Federal de Goiás, desde o ano de 2007, quando do ingresso da primeira turma de acadêmicos e acadêmicas indígenas.

A Licenciatura Intercultural da UFG, que funciona regularmente desde seu início, inclui, atualmente, mais de 220 acadêmicos e acadêmicas, ingressos através de exames vestibulares anuais, pertencentes aos povos Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Esses acadêmicos e acadêmicas vivem em diversas aldeias, em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão e apresentam situações sociolinguísticas e culturais bastante diversificadas. A inclusão de professores e professoras indígenas de diferentes povos em um mesmo projeto “justifica-se pelo fato de esses povos apresentarem, de modo geral, uma história de contato bem semelhante com a sociedade não-indígena e por enfrentarem no cotidiano, praticamente, os mesmos conflitos” (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 76).

Os eixos norteadores do curso da Licenciatura Intercultural são a *diversidade* e a *sustentabilidade*, importantes referências para o desenvolvimento de todo o trabalho no curso e, também, para o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa. De acordo com o projeto político pedagógico da Licenciatura Intercultural, esses eixos são “definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos” (UFG, 2006, p. 11).

Os princípios pedagógicos da Licenciatura Intercultural são a *transdisciplinaridade* e a *interculturalidade*, compreendidos “de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber”, como propõem Pimentel da Silva e Mendes Rocha (2006, p.101). Ainda segundo a autora e o autor, neste contexto,

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

Estes eixos e princípios se concretizam na orientação temática das matrizes curriculares do curso de Licenciatura Intercultural da UFG, que se organizam em função de *Temas Contextuais*, e não de disciplinas, temas esses delineados por demandas específicas das comunidades indígenas através de suas lideranças, dentre elas professores e professoras indígenas, em áreas de conhecimentos que envolvem saberes indígenas e não-indígenas sobre a *cultura*, a *natureza* e a *linguagem*. Em outras palavras, as matrizes curriculares do curso são constituídas por *Temas Contextuais* que visam dar significado para os diferentes tipos de conhecimentos que se fazem relevantes para os projetos de vida e sustentabilidades dos povos indígenas brasileiros na contemporaneidade (cf. UFG, 2006, para maiores detalhes).

As matrizes curriculares da Licenciatura Intercultural são compostas, ainda, por estudos que visam complementar os *Temas Contextuais*, chamados de *Estudos Complementares*, onde se situa, mais precisamente, o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa. Segundo o projeto político-pedagógico da Licenciatura Intercultural (UFG, 2006, p.58), os *Estudos Complementares*

[t]êm por objetivo oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios. Compõem esses estudos: 1) o acesso às tecnologias da informação básica, que busca ampliar o contato com a informação mais ampla e dos diversos conhecimentos; 2) o estudo do inglês<sup>1</sup>, que oferece aos alunos oportunidades de ampliação de seus conhecimentos e de acesso ao mundo globalizado, de forma crítica, ou seja, sem perder de vista os processos de assimilação cultural; 3) o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. A língua portuguesa é, não só, uma das principais áreas do currículo da escola indígena, mas também uma das línguas de ensino, o meio através do qual o conhecimento é

---

<sup>1</sup> Para uma experiência inovadora de ensino de “Inglês Intercultural” também desenvolvida no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, remeto o leitor e a leitora ao trabalho de COTRIM (2011).

discutido, estudado e produzido; e 4) o estudo das línguas indígenas com ênfase em sua manutenção e em sua modernidade. Analisar e estudar as línguas indígenas em seus diversos aspectos vai ajudar os professores a concebê-las como línguas de cultura, de ciências etc. Os estudos complementares, portanto, contribuem com a construção dos currículos escolares, que deverão propor o ensino de línguas numa perspectiva sociológica.

Faz-se importante destacar que a introdução do *Estudo Complementar: Português Intercultural* nas matrizes curriculares do curso de Licenciatura Intercultural da UFG deu-se a partir de demanda expressa pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas logo na primeira etapa de estudos presenciais na UFG, no primeiro semestre de 2007. No semestre seguinte, este estudo já fazia parte das matrizes.

Contudo, se por um lado os objetivos iniciais, e gerais, e os princípios pedagógicos do curso como um todo e, particularmente, das aulas de língua portuguesa na Licenciatura se apresentaram inicialmente como bastante claros, por outro, grandes desafios se impuseram (e ainda se impõem) no que diz respeito à elaboração do currículo específico para turmas tão heterogêneas, à seleção de temas relevantes e contextualizados de trabalho, aos objetivos e às estratégias de trabalho, ao material, à avaliação e, principalmente, às complexas relações entre os povos indígenas e a língua portuguesa no Brasil, refletidas na sala de aula através de outras importantes demandas dos professores e professoras indígenas em relação ao uso da língua portuguesa.

No que se segue, busco, assim, apontar e problematizar sinteticamente alguns destes aspectos que considero importantes no enfrentamento desses desafios e que têm norteado especificamente a construção curricular específica do Português Intercultural no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

Estas reflexões se originaram e têm se desenvolvido principalmente a partir do fecundo diálogo estabelecido com os professores e as professoras indígenas, tanto em sala de aula como em suas comunidades, verdadeiras arenas de aprendizado mútuo. Esses aspectos se referem, principalmente, às dimensões políticas, éticas e morais da educação, em geral, e da educação linguística, especificamente, que devem estar presentes desde a fase de seu planejamento até sua execução.

Neste sentido, o ponto central da proposta de trabalho com a língua portuguesa se fundamenta no reconhecimento dos professores e das professoras indígenas, acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural, como sujeitos do processo educativo que, num contexto intercultural, tem por dever levar em consideração e implementar suas vozes, historicamente silenciadas, através de suas demandas contemporâneas. É a partir de suas demandas e expectativas em relação a este estudo que o currículo das aulas de Português Intercultural tem se emergido, pautado em marcos referenciais como a *autonomia*, a *auto-representação* e a *autodeterminação* indígenas que, por sua vez, fundamentam a seleção e a abordagem de gêneros textuais, orais e escritos, mais próximos das necessidades comunicativas interculturais destes professores e professoras.

## **1. O enfrentamento de conflitos políticos, éticos e morais: as vozes indígenas como alternativa viável para a fundamentação do currículo do Português Intercultural**

Desde os primeiros encontros nas aulas de *Português Intercultural*, os professores e as professoras indígenas deixaram muito claro através de suas opiniões e reflexões que o estudo da língua portuguesa num curso superior, ou o exercício de práticas comunicativas nessa língua no âmbito da Licenciatura Intercultural, não poderia desconsiderar os contextos sócio-

históricos violentos que impuseram a língua portuguesa em suas práticas linguísticas societárias e que, ao mesmo tempo, este estudo deveria estar situado e pautado nos contextos políticos, econômicos e socioculturais mais amplos da interculturalidade contemporânea nos quais se localizam suas comunidades e nos quais cada um e cada uma daqueles/as estudantes indígenas eram agentes muito importantes. Era precisamente nesses contextos que a língua portuguesa se fazia/faz necessária.

Estas dimensões do conflito inerente à tarefa docente de “ensinar português” para professores e professoras indígenas, tornam-se bastante nítidas nas vozes de dois professores indígenas, representativas, por sua vez, das vozes de todos os outros professores e professoras indígenas estudantes da Licenciatura Intercultural da UFG (cf. NASCIMENTO 2012 para a abordagem detalhada das demandas dos professores e professoras indígenas em relação ao estudo da língua portuguesa na UFG), apresentadas a seguir :

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

*(Professor Luís Pereira Kurikalá Karajá – Entrevista oral, janeiro de 2008)*

*Portanto isso então, os jovens indígenas têm direito de estudar a língua portuguesa, porque hoje em dia não existe mais a luta pela terra, com burduna, arco e fecha. Por isso atualmente é importante estudar a língua portuguesa na universidade e na escola indígena também, porque sabemos que atualmente a luta pela terra é caneta, caderno e a língua portuguesa para defender os direitos dos povos.*

*(Professor Reinaldo Tapirapé – Produção escrita sobre a importância da língua portuguesa para os povos indígenas na contemporaneidade, julho de 2008)*

Estas falas explicitam de forma representativa o tênue espaço entre as inúmeras formas de violências acometidas contra os povos indígenas brasileiros, muitas delas perpassadas pela língua portuguesa e pela educação escolar, e as demandas contemporâneas desses povos pelo uso desta língua para interlocução com a sociedade não-indígena de forma autônoma e impõem a seguinte questão: *como visionar e praticar uma educação mais responsável linguística e culturalmente, através do trabalho com práticas comunicativas numa língua hegemônica para professores e professoras indígenas em formação superior específica, considerando a realidade pós-colonial intercultural em que se encontram a maioria de suas comunidades atualmente e sem perder de vista os inúmeros processos políticos e sociais destrutivos e coercitivos pelos quais passaram e passam os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais envolvendo a imposição da língua portuguesa?* Ou, nas palavras de McCarty (2008, p. 141),

[c]omo resolver a tensão entre línguas de comunicação mais ampla como ferramentas para o empoderamento e o acesso internacional [e mesmo nacional, o que é mais urgentemente!] e o desejo de manter as línguas locais como centrais para as identidades indígenas e a sobrevivência cultural?

Neste contexto, compreendo a educação cultural e linguisticamente responsiva, conforme Hall (2008, p. 47), como uma educação

baseada na premissa básica que considera os diferentes mundos que os diferentes aprendizes linguística e culturalmente trazem consigo para a sala de aula como sendo ricos receptáculos de recursos a serem considerados e não como origens de privações e, conseqüentemente, como obstáculos a serem superados.

Contudo, se a perspectiva culturalmente sensível e responsável faz-se útil neste contexto, as respostas às questões propostas acima, a meu ver inevitavelmente complexas, devem considerar, ainda, a realidade pós-colonial e intercultural em que se situam os professores e professoras indígenas, assim como suas comunidades, e os conflitos gerados neste contexto. Além disso, a busca por alternativas viáveis e sensíveis àquelas questões passa inevitavelmente, creio eu, por dimensões que vão além do ensino de uma língua como meio de comunicação apenas, e impõe outra grande questão sobre *quais as responsabilidades éticas e morais de um trabalho como este*, pois como enfatizam Johnston e Buzzeli (2008, p. 95), através de uma longa, mas importante, citação:

Como outros tipos de ensino, a educação linguística é fundamentalmente e, alguns argumentariam, primariamente moral por natureza. Por “moral”, queremos dizer que ela envolve crenças e decisões cruciais, também difíceis e ambíguas, sobre o que é bom para os alunos/as e para outros/as. As dimensões morais do ensino são inerentes a certos fatos fundamentais. Primeiro, todo ensino objetiva modificar as pessoas; há uma assunção implícita de que a mudança é para melhor. Segundo, há limitações sobre o grau com que a ciência, a pesquisa e fatos objetivos sobre o ensino e a aprendizagem podem guiar as professoras nas decisões que tomam; a maior parte do trabalho das professoras em salas de aulas reais é baseada em suas próprias crenças sobre o que é certo e bom para seus alunos – ou seja, está enraizado em valores morais. Terceiro, como em quaisquer outras relações entre seres humanos, as relações entre uma professora e seus alunos são morais por natureza, girando em torno de questões chave como confiança e respeito. O poder inato que diferencia a professora e seus alunos apenas reforça este fato básico. O cenário moral de uma sala de aula de língua se torna ainda mais complexo do que outros contextos pelo fato de o ensino de línguas, por definição, ocorrer na interseção entre diferentes fronteiras nacionais, culturais e políticas, revelando frequentemente conjuntos de valores radicalmente diferentes. Além disso, as diferentes culturas e sistemas de valores explicitados em sala de aula, assim como os indivíduos que fazem parte da educação linguística, não estão igualmente posicionados em termos de capital cultural, mas, exatamente pelo contrário, normalmente estão em relações desiguais que frequentemente envolvem raça, gênero, orientação sexual e outras diferenças cruciais.

A partir do exposto, compreendo que reconhecer a dimensão moral, política e ética do ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas, significa reconhecer que as decisões, difíceis e ambíguas, sobre esta prática devam

ser compartilhadas com os/as próprios/as sujeitos do processo, ou seja, com os professores e as professoras indígenas para que, a partir de suas próprias experiências, anseios e expectativas, determinem eles e elas o que é melhor para si e para seus povos, definindo, assim, os objetivos e os rumos da proposta de ensino e tornando mais equilibrada a relação entre professor, i.e. de matriz cultural historicamente dominante e opressora, e alunos/as, i.e. de matrizes culturais historicamente minorizadas e silenciadas.

Além disto, adotando as reflexões de Freire (2005, p. 67), acredito que a razão de ser de uma educação que se propõe libertadora num contexto intercultural está em seu próprio impulso inicial conciliador, “[d]aí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Segundo o educador, este impulso só é possível através do diálogo, concebido como

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Porque é encontro de homens [e mulheres] que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens [e mulheres] (FREIRE, 2005, p. 91, destaques no original, acréscimos meus).

Coerentemente com esta concepção de educação, entendo, ainda conforme a inspiração de Freire (2005, p. 96-97, destaques meus), que o diálogo começa, em seus termos, na busca do “conteúdo programático” a ser implementado,

[d]aí que, para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, **mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.**

Acredito, assim, que somente a partir do posicionamento ativo dos professores e professoras indígenas no diálogo intercultural e de sua legitimação como partícipes de propostas educativas a eles e a elas direcionadas é que se pode vislumbrar a desestabilização das posições dos capitais culturais em jogo na sociedade, que se refletem em sala de aula e, assim, construir um caminho para a própria contestação da desigualdade.

O reconhecimento das demandas dos professores e professoras indígenas e a localização de suas vozes no centro do programa de estudos de língua portuguesa na Licenciatura Intercultural é também o reconhecimento da possibilidade de que essas pessoas falem por si mesmas e não sejam simplesmente representadas e, conseqüentemente, mais uma vez silenciadas (LINCOLN & GUBA, 2006, p. 187; SPIVACK, 1988), é ainda uma tentativa de fomentar o desafio identificado por Moita Lopes (2006, p. 86) de, no processo de produção do conhecimento na contemporaneidade, “colaborar para que se abram alternativas

sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” e fortalecer a autonomia desses professores e professoras indígenas, tanto no domínio do uso da língua portuguesa, como em sua participação ativa nas arenas sócio-políticas, econômicas, epistemológicas etc. interculturais.

Desta forma, para a elaboração da proposta de trabalho aqui apresentada para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, síntese das experiências desenvolvidas ao longo dos últimos cinco anos, busquei ouvir, compreender e, em toda medida, atender aos anseios e expectativas dos professores e das professoras indígenas com quem tenho trabalhado e, considerando a concepção freireana, organizar, ampliar, problematizar e potencializar as percepções, expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas, para então “devolver-lhes” através do trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa.

Sinteticamente, as demandas dos professores e professoras indígenas possibilitaram a emergência de algumas concepções e diretrizes, tomadas como base para a elaboração curricular das aulas de *Português Intercultural*. Dentre elas, destaca-se a necessidade de ressignificação desta língua, através de sua concepção como *língua de relações interculturais* e não mais como língua de assimilação e/ou integração e/ou civilização que, em todos e quaisquer casos, sempre gerou perdas e violências de toda ordem para os povos indígenas. Perdas e violências essas inequivocamente impulsionadas pela educação escolar destinada aos povos indígenas ao longo de suas histórias.

Concebida contemporaneamente como língua de relações interculturais, a língua portuguesa, ainda mais bem definida e abordada em termos da *apropriação-para-resistência* (cf. OLIVEIRA & PINTO, 2011) de suas práticas e usos, torna-se mais uma importante ferramenta na luta dos povos indígenas por seus projetos mais amplos de vida e de futuro, situando-se nos *marcos referenciais da autonomia, da autodeterminação e da auto-representação indígenas*, notadamente nas situações de interlocução intercultural (cf. NASCIMENTO, 2012). Essa concepção da língua portuguesa assume ainda, conforme Shin e Kubota (2008, p. 216-217, destaques meus), que

[a]pesar de as noções tradicionais de língua como um sistema abstrato de regras terem sido e ainda serem úteis para explicar alguns aspectos do ensino e da aprendizagem de línguas, elas não são as mais úteis para explicar o papel da língua e da educação na construção e na contestação da desigualdade. [...] Além disso, a partir desta perspectiva, *é mais significativa ver o ensino de língua como um processo de construção de um repertório linguístico, do que como a aquisição de formas alvo e prestar atenção em como os/as estudantes lidam com diferentes tipos de recursos linguísticos disponíveis a eles/elas para se moverem em múltiplas comunidades a que pertencem, no atual contexto global*”.

Da mesma forma, tendo em vista a heterogeneidade cultural e linguística constitutiva dos povos representados no curso por seus professores e professoras indígenas, tornou-se fundamental uma concepção de bilinguismo capaz de abarcar as diferentes práticas e usos das línguas pelos/as estudantes indígenas. Em suma, para o trabalho com o *Português Intercultural* no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, a concepção de bilinguismo assumida necessita i) reconhecer e incluir os diferentes usos dos repertórios linguísticos, assim como os diferentes processos de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa; ii) reconhecer a *origem* do uso compulsório de práticas comunicativas em língua portuguesa pelos povos indígenas brasileiros nas relações de poder assimétrico e opressor que marcaram a longa história das relações entre indígenas e não-indígenas no Brasil e, ainda, iii) reconhecer que, na *contemporaneidade* das relações interculturais, a língua portuguesa pode se tornar um

importante meio de acesso às instâncias decisórias de poder e, antes de tudo, emergir como um direito político (e não mais como um meio de assimilação à sociedade nacional) dos povos indígenas, principalmente de suas lideranças enquanto agentes interculturais.

A concepção de bilinguismo adotada assume, assim, que, num contexto intercultural, os objetivos do ensino a serem alcançados no que se refere às práticas comunicativas devam se pautar, acima de tudo, nos contextos específicos e reais de uso da língua não-materna. Em outras palavras, o objetivo da educação linguística numa perspectiva bilíngue intercultural deve contribuir para que os/as aprendizes se tornem agentes interculturais, capazes de atuar de maneira ativa no meio em que vivem e de negociarem de forma mais autônoma suas relações com agentes de outros meios, e não se tornarem “falantes nativos/as” da língua não-materna, noção esta que, se não fosse idealizada e improdutiva para o mundo real, serviria apenas para maximizar sentimentos de auto-desvalia e de insegurança comunicativa (cf. HOUSE, 2007).

Nesta concepção ampla de bilinguismo são ainda inseridas as práticas comunicativas dos professores e professoras indígenas dos povos Tapuia e Karajá Xambioá a quem normalmente se atribui o *status* de monolíngues ou em vias de um monolinguismo em língua portuguesa. A atenção às percepções dos acadêmicos e acadêmicas indígenas revelou a necessidade de se repensar, também, categorias tidas como pressupostas pelos estudos da linguagem. Coerentemente com as avaliações dos professores e professoras indígenas Tapuia, por exemplo, o “*Português Tapuia*” seria a verdadeira primeira língua de seu povo, sendo o português próximo ao “padrão escolar”, se não uma segunda língua, ao menos uma variedade muito distante das práticas comunicativas cotidianas intraculturais. No caso do povo Karajá Xambioá, que tem usado predominantemente práticas comunicativas em língua portuguesa, a língua Karajá continua sendo a referência identitária, sendo considerada a “língua materna” deste povo, mesmo que seja em língua portuguesa que se dêem as primeiras interações comunicativas, situação que tenho compreendido como de “bilinguismo identitário” (cf. NASCIMENTO, 2012, p. 242).

Além dos fundamentos para a (re)concepção de categorias como língua, primeira e segunda línguas, língua materna, bilinguismo etc., as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas permitiram, ainda, a emergência de diretrizes importantes para o trabalho com prática comunicativas em língua portuguesa no âmbito do curso de Licenciatura Intercultural. Em síntese, as demandas, expectativas e interesses em relação ao estudo desta língua são apresentadas no Quadro 1, abaixo, elaborados em termos de diretrizes mais amplas e diretrizes específicas para a elaboração curricular.

| <b>Diretrizes para a abordagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas aulas de <i>Português Intercultural</i></b>                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DIRETRIZES MAIS AMPLAS</b>                                                                                                                          | <b>DIRETRIZES MAIS ESPECÍFICAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para defesa e auto-gestão de interesses das comunidades indígenas</b> | Para conhecer e reivindicar direitos; Para defender a si e a comunidade; Para falar com autoridades; Para defesa do território; Para melhor conhecimento das leis; Para defender e preservar a cultura e as tradições; Para auto-gestão de projetos, investimentos e negociações financeiras                  |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas para interlocução intercultural</b>                                   | Para comunicação com a sociedade não-indígena de maneira geral; Para comunicação com a sociedade não-indígena através da escrita oficial e não-oficial; Para viajar pelo Brasil; Para comunicação com outros povos indígenas; Para ser um articulador das relações entre indígenas e não-indígenas/lideranças |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas em contexto profissional</b>                                          | Para ensinar português nas escolas e nas comunidades indígenas; Para outras atividades profissionais dentro ou fora das aldeias                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ampliação dos repertórios e da (meta)reflexão linguísticos no que concerne às dimensões da interação verbal: leitura, escrita, oralidade e reflexão sociolinguística</b> | Para falar e escrever com mais segurança; Para ampliação do vocabulário em língua portuguesa; Para bom desempenho na escrita/vida acadêmica; Para conhecimento do funcionamento da gramática da língua portuguesa, bem como da metalinguagem a ela referente; Como suporte para o aprendizado de outras línguas; Para o conhecimento de uma gama maior de práticas escritas (gêneros textuais) e dos processos de organização global do texto (coerência e coesão) |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas com autonomia</b>                                                                          | Para romper com a relação de submissão em relação à sociedade não-indígena; Para auto-representação; Para evitar discriminação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência no acesso à informação e aos conhecimentos produzidos e de circulação em contextos interculturais</b>                | Para levar conhecimentos não-indígenas para a comunidade; Para acesso aos meios de informação; Para compreender melhor o mundo do não-indígena; Para aquisição/ampliação de saberes e conhecimentos                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Ampliação dos repertórios linguísticos para agência em práticas comunicativas que podem colaborar com a melhoria das condições de vida</b>                               | Para uma vida melhor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Quadro 1 – Diretrizes indígenas para o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa na Licenciatura Intercultural da UFG

Como fica claro a partir da observação do quadro anterior, para o trabalho com o *Português Intercultural* são os contextos sociais, políticos e econômicos nos quais a “língua portuguesa” se faz necessária aos professores e professoras indígenas da Licenciatura Intercultural que se tornam as categorias mais importantes para a elaboração das bases de trabalho e, com referência a estas categorias, a situação dos povos indígenas de maneira geral se apresenta bem semelhante. Indistintamente, seja a língua portuguesa a primeira, segunda ou terceira língua das comunidades indígenas, acredito que as causas e as consequências do conflito sociolinguístico vivenciado por estas populações sejam, se não as mesmas, bastante semelhantes.

Estas constatações, embasadas pelas interações com os professores e professoras indígenas ao longo do trabalho de cinco anos, com diferentes turmas, não têm como objetivo, obviamente, minimizar as especificidades e as dificuldades impostas pelos processos de aprendizagem pelos alunos e alunas pertencentes a diferentes povos, portanto imersos em diferentes realidades sociolinguísticas. A busca por pontos de convergência na diversidade vivida e apresentada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas é, a meu ver, uma necessidade imposta pela tarefa de se pensar e desenvolver um trabalho de educação linguística que, inerentemente, envolve difíceis e complexas escolhas e seleções. Assim, na medida do possível, estou buscando embasar tais decisões em aspectos que me parecem comuns às diferentes realidades indígenas representadas no curso da Licenciatura Intercultural. Neste sentido, suas demandas pelo domínio de práticas comunicativas em língua portuguesa, de maneira geral, visam colaborar com um **projeto de resistência sócio-político e cultural** mais amplo de **auto-representação, autonomia e autodeterminação indígenas** perante a sociedade não-indígena, ainda detentora das instâncias decisórias às quais são submetidas as populações indígenas brasileiras, decisões estas que são formuladas e difundidas em língua portuguesa.

Partindo da assunção de que a proposta de trabalho com o *Português Intercultural* não pode se desvincular do contexto em que se dão as práticas comunicativas reais dos professores e professoras indígenas, a consideração da situação diglôssica indica como

alternativa viável e mais sensível o trabalho pautado em práticas comunicativas em língua portuguesa que não interfiram nos contextos próprios das línguas indígenas e que priorize situações de uso geradas e necessárias nas relações interculturais.

Outro ponto importante a se considerar é o fato de que os acadêmicos e acadêmicas indígenas quando se ingressam no curso de Licenciatura Intercultural já interagem através de diferentes práticas comunicativas em língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, provavelmente pelos papéis sociais que desempenham em suas comunidades, não só como professores e professoras bilíngues, mas também, e cada vez mais, como importantes agentes interculturais na representação de suas comunidades em arenas supra-locais.

Desta forma, o trabalho com o *Português Intercultural* não necessita se pautar no ensino de estruturas comunicativas básicas e sim na apropriação, ampliação e aprofundamento de outros usos e práticas comunicativas que se impõem a estes professores e professoras indígenas na contemporaneidade. Essas práticas e usos, obviamente, surgem como uma necessidade a partir dos contextos que a língua portuguesa ocupa especialmente nas relações interculturais nos quais eles e elas se engajam.

A partir do diálogo com os professores e professoras indígenas pude indentificar alguns domínios discursivos nos quais a língua portuguesa, e mais especificamente práticas mais prestigiadas socialmente, se fazem necessárias. Neste contexto, compreendo conforme Romaine (1995, p. 30, tradução minha), que um domínio de uso lingüístico seja “uma abstração que se refere a uma esfera de atividade que representa uma combinação de relações entre tempos, contextos e papéis específicos”. Segundo a autora, em cada domínio pode haver pressões de diferentes naturezas, i.e. econômicas, administrativas, culturais, políticas e religiosas, operando nas decisões concernentes ao uso das línguas e das variedades linguísticas nas diferentes sociedades (ROMAINE, 1995, p. 31).

Nesta mesma direção, Marcuschi (2010, p. 24-25, destaque no original) assim define domínio discursivo:

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. [...] Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, à vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Partindo das expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas (sintetizadas no Quadro 1, supra), alguns dos domínios em que a língua portuguesa se faz necessária e justifica sua consideração numa proposta de estudo, emergiram-se como os mais recorrentes e, por isso, mais importantes para a partir deles se identificarem as práticas comunicativas a serem abordadas nos cursos de *Português Intercultural*.

Estes domínios, de maneira geral, indicam usos mais recorrentes da língua portuguesa nas relações entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena brasileira e, mais precisamente, as práticas comunicativas necessárias aos professores e professoras indígenas, e podem assim ser sumarizados: *domínios político-administrativos, domínios institucionais de acesso a bens e serviços públicos, domínios jurídicos, domínio escolar/acadêmico, domínios jornalísticos, midiáticos e de veiculação de informações, domínios de criação artística e expressão subjetiva*.

Obviamente, esses domínios não correspondem a todas as situações em que a língua portuguesa é usada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas. Trata-se mais de um critério, difícil, mas necessário, em termos de elaboração de uma proposta educativa. Acredito, contudo, que são os que refletem, de maneira geral, suas demandas e expectativas para o uso

seguro e autônomo dessa língua em instâncias interculturais, merecendo, por isso, maior atenção na proposta de trabalho com o *Português Intercultural*.

Os domínios e as diretrizes apontados pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas tornam ainda evidente que os recursos linguísticos demandados para a comunicação intercultural referem-se tanto à modalidade oral como à modalidade escrita dessa língua. No caso da dimensão oral, os recursos demandados referem-se prioritariamente a contextos de usos públicos dessa língua, nas diversas arenas de interlocução intercultural, como em reuniões, conferências, debates, aulas, palestras, etc., em que as habilidades de apresentarem seus conhecimentos, pontos de vista e de defenderem seus direitos são extremamente importantes.

No que se refere às práticas escritas em língua portuguesa, uma das principais demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, cabe reconhecer, conforme D'Angelis (2007, p. 13) que

[o] bilinguismo tornou-se uma necessidade para as comunidades indígenas à medida em que os contatos e relações com a sociedade dominante foram se intensificando. A intensificação das relações também modifica as exigências do domínio bilíngue, de modo que, de um primeiro momento em que à comunidade basta ter um único 'intérprete' chega-se a um ponto em que todo membro da aldeia precisa ser bilíngue. Como o "falar Português", também o ler e escrever (o Português) torna-se, em algum momento, uma necessidade coletiva de uma comunidade indígena em contato permanente com a sociedade brasileira. Pressionadas por documentos (oficiais ou não) a liberar parte de suas terras aos invasores, ou obrigadas a conviver com o registro escrito de contas e haveres (seja de seringalistas na Amazônia, seja de bodegueiros, no Sul), as comunidades passam a sentir necessidade de dominar esse instrumento pelo qual, percebem, começam a ser manipuladas e prejudicadas.

No caso dos professores e professoras indígenas, a responsabilidade em relação às práticas escritas em língua portuguesa se potencializam e se ampliam, uma vez que, conforme mencionado reiteradamente, são eles e elas os principais agentes de interlocução com a sociedade não-indígena e, como não poderia deixar de ser, aqueles/as cuja tarefa profissional necessariamente impõe o domínio de práticas escritas nesta língua, para si próprios/as e para seus alunos e alunas. As pressões comunitárias e profissionais fazem, assim, com que o domínio de práticas escritas em língua portuguesa tornem-se uma prioridade em seu estudo.

Neste contexto, para os cursos de *Português Intercultural*, acredito que a concepção mais adequada para a abordagem de práticas escritas seja a do desenvolvimento de competências concernentes às **práticas de letramento**, compreendido conforme Kleiman (1995, p. 18), como "o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Para a implementação das práticas de letramento no âmbito das atividades do *Português Intercultural*, torna-se fundamental, como etapa prévia, a consideração dos principais contextos de uso significativo da modalidade escrita da língua portuguesa situados nos contextos socioculturais mais amplos dos professores e professoras indígenas na atualidade, para que se identifiquem o que Kleiman (1995, p. 40) define como **eventos de letramento**, ou seja, "as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas." Também para esta dimensão da proposta aqui apresentada, as percepções, expectativas e demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, apresentados

na seção anterior, tornam-se as bases para a abordagem das práticas comunicativas escritas em língua portuguesa no currículo dos cursos, como buscarei apresentar no capítulo seguinte.

A assunção da concepção de letramento para o trabalho com práticas escritas num contexto educativo apresenta-se como mais adequada, pois visa ao trabalho com práticas reais e situadas de escrita e, conforme sintetizam Kleiman e Signorini (2001, p. 238), permite a abordagem de

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Considerando-se, no entanto, o contexto mais amplo em que se inserem os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, à concepção de letramento adotada deve incluir a concepção de interculturalidade, um dos princípios pedagógicos do curso e a própria situação sociocultural em que se originam as demandas dos professores e professoras indígenas em relação às práticas comunicativas escritas. Neste sentido, a proposta de Heyward (2004, p. 50) de um **letramento intercultural** seria, a meu ver, a que melhor consegue abarcar os propósitos mais gerais dos cursos de *Português Intercultural*. Conforme o autor, a concepção de letramento intercultural pode ser definida como a interseção das “compreensões, competências, atitudes, proficiência linguística, participação e identidades que possibilitam a participação bem sucedida num contexto transcultural”. A partir desta concepção

uma pessoa letrada interculturalmente [...] possui as compreensões, competências, atitudes e identidades necessárias para viver e atuar em um contexto transcultural ou pluralista. Esta pessoa tem o *background* necessário para efetivamente ‘ler’ uma segunda cultura, para interpretar seus símbolos e negociar seus significados no contexto prático do dia a dia (HEYWARD, 2004, p. 51).

Faz-se importante enfatizar, neste contexto, que a proposta aqui apresentada refere-se ao trabalho específico com práticas escritas em língua portuguesa, concebida como uma língua de relações interculturais, nos cursos do *Estudo Complementar: Português Intercultural*. O objetivo mais amplo do curso de Licenciatura Intercultural é, contudo, que os professores e professoras indígenas, especialmente para quem a língua portuguesa é uma língua não-materna, desenvolvam e fortaleçam competências relacionadas às práticas de letramento, assim como da oralidade, também em suas línguas indígenas, objetivos para os quais outros *Temas Contextuais* e *Estudos Complementares* foram devidamente planejados.

Neste sentido, se considerados os objetivos mais amplos do curso de Licenciatura Intercultural da UFG como um todo, a concepção que melhor os define seria a de **biletramento**, compreendida conforme Hornberger (2001, p. 26) como

toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas em torno do material escrito. Um indivíduo, uma situação e uma sociedade podem todos ser biletrados: cada um deles pode ser uma instância de biletramento. [Situada] ao longo de uma série de contínuos que definem os contextos de biletramento (*continuum* micro e macro, *continuum* oral e escrito e *continuum* monolíngue e bilíngue), a realização do biletramento individual (*continuum* de recepção e produção, *continuum* de língua oral e língua escrita e *continuum* de transferência de primeira língua e segunda

língua) e os meios de biletamento (*continuum* de exposição simultânea e sucessiva, *continuum* de estrutura similar e dissimilar e *continuum* de escrita convergente e divergente). Quanto mais os contextos de aprendizagem dos indivíduos permitem que eles usufruam de todos os aspectos dos contínuos, maiores são as chances de realização de um completo biletamento.

Considerando o princípio pedagógico da transdisciplinaridade adotado pelo curso de Licenciatura Intercultural da UFG, faz-se ainda importante compreender que as práticas comunicativas abordadas no trabalho com o Português *Intercultural*, sejam na modalidade escrita ou na modalidade oral, originadas nas demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, não se desvinculam dos contextos sociais, políticos, econômicos e interculturais em que se situam. De fato, o trabalho com os professores e professoras indígenas me fez compreender que abordar a língua portuguesa de maneira significativa só seria possível se as práticas comunicativas demandadas fossem abordadas de forma contextualizada, ou seja, aprendi com eles e elas que seria muito difícil abordar tais práticas sem relacioná-las com outros aspectos de suas realidades, como a luta pelos direitos de maneira geral, pelo território, pela auto-representação, a preservação de suas culturas e línguas originárias etc.

Desta forma, a proposta curricular a ser apresentada para o trabalho com o Português *Intercultural* busca se pautar em temas contextualizados que propiciem a abordagem das competências apontadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas o que, por sua vez, possibilita a abordagem dos **gêneros textuais** de maior relevância de acordo com cada tema proposto.

Neste contexto, a noção de gênero textual é compreendida conforme Marcuschi (2010, p.19) como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que se referem aos “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23) e que “operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Considerando-se, assim, as demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, bem como os domínios discursivos e os usos da língua portuguesa delas emergentes, é possível a identificação de diversos gêneros textuais a serem abordados no trabalho com o Português *Intercultural*, tanto orais como escritos, tais como: debates; palestras; seminários; aulas; documentos e correspondências oficiais e não-oficiais: ofícios, cartas, bilhetes, memorandos, projetos, leis, relatórios, atas, comprovantes de negociações financeiras, recibos; planos de aulas; listas; reportagens; artigos acadêmicos; artigos de opinião; resumos; resenhas; monografias; relatos de experiência; músicas; poemas; contos; questionários; gêneros de instrução metalinguística (gramática, dicionário) dentre outros, a serem abordados tanto em termos de sua compreensão como de sua produção. A figura 1 a seguir sintetiza os principais pontos considerados na elaboração e na implementação da proposta curricular para as aulas de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG.

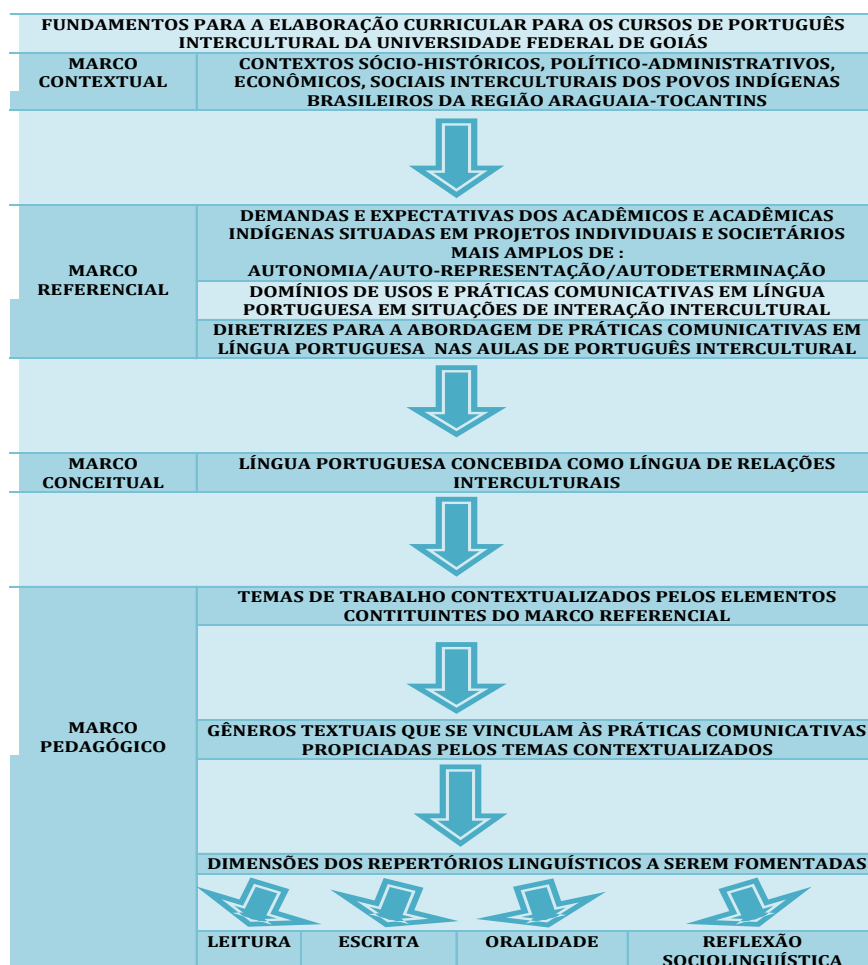


Figura 1: Fundamentos para a elaboração curricular para os cursos de *Português Intercultural*

Na seção seguinte, busco, então, apresentar a proposta curricular para os cursos de *Português Intercultural* da Licenciatura Intercultural da UFG, considerando as concepções apresentadas nesta seção de maneira que corresponda com as expectativas e demandas dos professores e professoras indígenas.

## 2. Uma proposta curricular para o estudo da língua portuguesa informada pelas demandas indígenas

No contexto sócio-histórico mais amplo em que se desenvolvem as reflexões em torno da elaboração curricular para cursos direcionados a professores e professoras indígenas, a postura aqui assumida como mais coerente é a de compartilhar as deliberações necessárias, através da consideração e da implementação das vozes desses professores e professoras, que materializam suas demandas e expectativas em relação ao estudo da língua portuguesa. Neste sentido, as respostas às questões “o quê?”, “por quê?” e “para quê?”, inerentes ao processo deliberativo curricular, são informadas por seus/suas principais sujeitos.

Numa dimensão sociocultural macro, esta posição encontra respaldo nas proposições de Lincoln e Guba (2006), Moita Lopes (2006) e Spivak (1988), que problematizam as interseções entre relações de poder, representação e pesquisa e, no contexto educativo, nas propostas de Freire (2005) e Giroux (1997, 1999), que enfatizam a necessidade de que as vozes e as experiências dos/as estudantes sejam consideradas no processo educativo, como já mencionadas ao decorrer deste trabalho, além das proposições mais específicas concernentes

à elaboração curricular, apresentadas brevemente nesta seção. Assim, a partir de uma concepção de currículo como construção sócio-histórica perpassada por relações de poder e assumindo sua dimensão deliberativa, pautada nas vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da UFG, foi elaborada a proposta curricular apresentada a seguir para as aulas de *Português Intercultural*, distribuídas em oito dos dez semestres totais do curso de Licenciatura Intercultural.

| <b>Proposta de currículo para os cursos de <i>Português Intercultural</i> da Licenciatura Intercultural da UFG</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Matriz Básica de Formação de Professores e Professoras Indígenas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <b>MARCOS REFERENCIAIS:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| <b>AUTONOMIA/ AUTORREPRESENTAÇÃO/AUTODETERMINAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
| <b>1- Estudo complementar: <i>Português Intercultural I</i></b><br><b>TEMA DE TRABALHO:</b> As experiências e histórias de vida de cada um e cada uma: auto-representação e autoria indígenas<br><b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre as relações entre as línguas indígenas e a língua portuguesa no Brasil a partir das experiências sociolinguísticas e perspectivas dos acadêmicos e acadêmicas e de suas comunidades;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para relatos da experiência sociolinguística;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para produção de textos de opinião sobre atitudes linguísticas;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas orais e escritas para produção de textos narrativos a partir da experiência e da memória compartilhadas socialmente;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em usos mais formais;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas de planejamento, produção e reescrita de textos em língua portuguesa;</li> <li>- Familiarização com noção de Gêneros Textuais, bem como com os gêneros textuais <i>relato de experiência</i>, <i>artigo</i> e <i>texto de opinião/dissertativo</i>, <i>narrativas com base na memória social</i>;</li> <li>- Desenvolvimento e ampliação da reflexão sociolinguística a partir de fenômenos linguísticos apresentados através das produções escritas e orais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas;</li> <li>- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;</li> <li>- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.</li> </ul> <b>PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:</b> Relato de experiência; artigo; narrativa de memória; texto de opinião; Relatório |  |
| <b>2 - Estudo complementar: <i>Português Intercultural II</i></b><br><b>TEMA DE TRABALHO:</b> <i>Continuum oralidade-escrita em contextos bilíngues/bidialectais interculturais</i><br><b>OBJETIVOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre relação entre a fala e a escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas, bem como sobre as principais características de cada um desses meios de interação e as relações que se estabelecem entre essas modalidades em contextos interculturais assimétricos e diglóticos;</li> <li>- Refletir sobre os diferentes graus de formalidade das línguas portuguesa e indígenas em diferentes práticas linguísticas interculturais orais e escritas e os reflexos nas estruturas linguísticas;</li> <li>- Apropriação de formas características de usos mais formais da escrita e da fala em língua portuguesa;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas concernentes às produções de correspondências oficiais e não-oficiais em língua portuguesa;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em usos mais formais;</li> <li>- Apropriação/ampliação de práticas de planejamento, produção e reescrita de textos em língua portuguesa em usos mais formais;</li> <li>- Ampliação da noção de Gêneros Textuais e suas funções sociais, através da abordagem de gêneros textuais como verbete, debate, palestra, bilhete, notícia, ofício, conto, carta, requerimento,</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |

memorando, recibo, ata, declaração, relatório;

- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** verbete, debate, palestra, bilhete, notícia, ofício, conto, carta, requerimento, memorando, recibo, ata, declaração, relatório, conto, relatório

### **3- Estudo complementar: Português Intercultural III**

**TEMA DE TRABALHO:** *Leitura, autoria e argumentação*

#### **OBJETIVOS:**

- Refletir sobre as experiências individuais de leitura e de autoria em contextos interculturais;
- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura autônoma, contribuindo para que os acadêmicos e acadêmicas, na leitura de textos em diferentes gêneros, se tornem capazes de identificar temas e assuntos dos textos, identificar teses e argumentos dos textos; identificar estratégias argumentativas dos textos; articular as estratégias argumentativas dos textos com as posições ideológicas de seus autores;
- Estabelecer inter-relações e interações entre diferentes textos;
- Refletir sobre os recursos argumentativos das diferentes línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras;
- Ampliar/desenvolver as habilidades para produção de textos argumentativos;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** Relato de experiência, artigo de opinião, biografia, reportagem, lei, relatório.

### **Matrizes Específicas de Formação de Professores e Professoras Indígenas: Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura**

#### **MARCOS REFERENCIAIS:**

#### **AUTONOMIA/ AUTORREPRESENTAÇÃO/AUTODETERMINAÇÃO**

### **4: Estudo Complementar: Português Intercultural IV**

**TEMA CONTEXTUAL:** *Produção de informação e povos indígenas brasileiros*

#### **OBJETIVOS:**

- Refletir sobre os contextos de produção e recepção de textos informativos de circulação pública referentes à realidade indígena brasileira, bem como sobre o acesso aos meios de comunicação contemporâneos e seu impacto nas comunidades indígenas brasileiras;
- Refletir sobre a relação entre informação e conhecimento a partir da perspectiva indígena;
- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura de textos informativos e para a identificação de sua informatividade, bem como para a avaliação de informações apresentadas nos textos;
- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a produção de textos informativos;
- Contribuir com o acesso aos meios de informação de maneira crítica através da reflexão sobre aspectos ideológicos vinculados aos textos informativos de circulação pública sobre os povos indígenas brasileiros;
- Refletir sobre a representação dos indígenas em textos midiáticos no Brasil;
- Contribuir com a apropriação de meios técnicos para produção e difusão de saberes e outras formas simbólicas indígenas;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos apresentados nas produções dos acadêmicos e acadêmicas indígenas;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** verbete; reportagem, notícia, editorial, textos instrucionais, artigo de opinião, relatório.

### **5- Estudo Complementar: Português Intercultural V**

**TEMA DE TRABALHO:** *A escrita acadêmica indígena em contexto intercultural*

**OBJETIVOS:**

- Identificação das funções interativas dos gêneros resumo e resenha em contexto intercultural;
- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura e produção de gêneros textuais usados em contexto acadêmico, com especial ênfase em resumos e resenhas;
- Ampliar/desenvolver práticas necessárias para a leitura, interpretação, síntese, sistematização e avaliação de informações de textos-fonte, através de resumos e resenhas;
- Estabelecer relações entre os gêneros acadêmicos resumo e resenha com práticas linguísticas orais, como narrativas de fatos e avaliações de outros textos;
- Ampliar/desenvolver práticas de inferência de conteúdos de textos-fonte a partir da leitura de resumos e resenhas;
- Ampliar/desenvolver a capacidade de relacionar, citar e referenciar textos, inclusive orais, para a produção de resumos e resenhas;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros textuais abordados;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** Resumo, resenha, artigos de opinião, artigos acadêmicos, verbete, textos instrucionais, sinopse de filme, relatório.

**6- Estudo Complementar: Português Intercultural VI**

**TEMA DE TRABALHO:** *Argumentação para defesa de direitos indígenas*

**OBJETIVOS:**

- Ampliar e aprofundar a reflexão sobre a capacidade argumentativa das línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras;
- Ampliar/desenvolver práticas de produção de textos argumentativos escritos e orais;
- Ampliar/desenvolver práticas de produção de argumentação oral em contextos públicos;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros abordados;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;
- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** textos instrucionais-metalinguísticos; artigo de opinião, notícia, projeto de lei, reportagem, carta argumentativa, relatório.

**4-Português Intercultural VII**

**TEMA DE TRABALHO:** *Linguagem e arte em contextos interculturais*

**OBJETIVOS:**

- Refletir sobre o uso da linguagem para manifestação estética e artística na língua portuguesa e nas línguas indígenas;
- Refletir sobre as diferentes concepções de arte e estética através da linguagem, em contextos interculturais, em diferentes línguas;
- Apresentar gêneros textuais artísticos em língua portuguesa, bem como analisar os principais recursos linguísticos empregados;
- Estimular a reflexão sobre gêneros textuais artísticos em línguas indígenas, bem como sua produção;
- Problematização da representação indígena em obras literárias não-indígenas;
- Estimular a autoria e a auto-representação indígena através da produção de textos escritos estéticos/artísticos/literários;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão sociolinguística a partir de diferentes usos da língua portuguesa;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** artigo, canto, mito, conto, poema, romance, relato de experiência, narrativas de memória, relatório.

**8- Estudo Complementar: Português Intercultural VIII****TEMA CONTEXTUAL:** Conhecimentos e *escrita acadêmica indígena em contexto intercultural***OBJETIVOS:**

- Refletir sobre as formas e as finalidades da produção e da divulgação de conhecimento nas diferentes culturas;
- Refletir sobre e problematizar a oposição dicotômica entre conhecimento científico e conhecimento tradicional indígena: suas origens, estratégias de legitimação e consequências;
- Refletir sobre a escrita de textos para divulgação de conhecimento com ênfase em produção acadêmica indígena;
- Ampliar/desenvolver práticas de produção de textos escritos de divulgação de conhecimentos produzidos sistematicamente em contexto acadêmico, com ênfase em artigos, trabalho monográfico, projetos e relatórios;
- Estimular a reflexão sobre novas/outras possibilidades de sistematização e divulgação de conhecimentos produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas;
- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos dos gêneros abordados;
- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;
- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;
- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

**PRINCIPAIS GÊNEROS TEXTUAIS ABORDADOS:** artigos de divulgação de conhecimento, artigo de opinião, textos instrucionais, relatório, monografia, resumo, resenha.**3. Conclusão**

O objetivo maior deste trabalho foi o de apresentar a possibilidade de que propostas e práticas educativas sejam informadas pelas demandas, expectativas e interesses dos/as principais sujeitos dos processos a elas concernentes, os estudantes e as estudantes.

No contexto em que este trabalho foi desenvolvido, a atenção, o respeito e implementação das vozes dos estudantes e das estudantes indígenas, através de suas demandas e percepções quanto à aprendizagem da língua portuguesa num curso específico de formação superior intercultural, tornam-se, acredito, etapa prévia, necessária e imprescindível, pois, para além de serem, de fato, os/as maiores interessados/as, tratam-se de sujeitos cujas vozes foram e, em muitas dimensões de suas vidas, continuam sendo sistematicamente apagadas, obliteradas e não ouvidas, através de processos e estratégias dos quais a instituição escolar em língua portuguesa sempre foi grande catalisadora.

Dado que os processos de apagamento da voz diferente não ocorrem num vácuo sociocultural, mas, pelo contrário, exatamente por conta das diferenças socioculturais, facilmente se constata a necessidade de localização dessas vozes em enquadres mais amplos, como na arena das relações de poder perpassadas pela linguagem e das dimensões éticas e morais que se fazem presentes em qualquer proposta educativa, mas que muitas vezes são também obliteradas.

Faz-se, ainda, importante esclarecer que a sugestão de currículo para o trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa contextualizadas em conformidade com os interesses dos professores e professoras indígenas, como apresentada anteriormente, foi construída com base na participação dos atuais acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG, o que não significa que seja a melhor opção para os futuros estudantes e suas comunidades, pois, retomando a ênfase de López e Sichra (2006, p. 138),

[a] educação intercultural bilíngue não pode ser entendida como um modelo rígido, [...] e sim como uma estratégia educativa que deve ser adequada e diferenciada, em sua execução, às características sociolinguísticas e

socioculturais dos educandos e de suas comunidades. Sua flexibilidade e sua abertura também estão relacionadas com a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural.

Disso se segue que a elaboração de currículos para programas de estudos e de formação numa perspectiva intercultural deve considerar e procurar atender as demandas de cada grupo de maneira específica, flexível e diferenciada, especialmente quando direcionadas a povos indígenas brasileiros, dada a imensa diversidade sociolinguística e cultural que apresentam. Com isto, busco enfatizar que o mais importante não é o currículo em si, mas como a sua elaboração é feita, considerando e legitimando as vozes e demandas do/s sujeitos ao qual se destina.

De fato, acredito que sejam a flexibilidade e a abertura ao contingencial, ao conjuntural, aliadas às demandas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, os critérios mais importantes na elaboração e na implementação de uma proposta curricular direcionada à heterogeneidade cultural constitutiva das salas de aula, como são as da Licenciatura Intercultural da UFG.

No caso da proposta apresentada anteriormente, estas flexibilidade e abertura se refletem, por exemplo, na generalidade dos objetivos concernentes à apropriação e à ampliação dos recursos linguístico-comunicativos vinculados às dimensões da interação verbal que se materializam através da escrita da leitura, da oralidade e da reflexão sociolinguística. Além disso, os gêneros textuais que podem ser abordados, muito embora embasados pelos temas contextualizados, são muitas vezes retomados em diferentes cursos, repensados, colaborando, também, com o aprofundamento e as novas possibilidades de suas configurações. Assim, não há, nem deve haver, fixidez nas propostas gerais, devendo estas estarem abertas a, por exemplo, o que os acadêmicos e acadêmicas considerarem importante num determinado momento do trabalho e, assim, às muitas possibilidades de trabalho nelas não previstas.

### Referências bibliográficas

- COTRIM, R. G. P. M. **Romwaihku Akwê-Xerente, Português, English: Diálogo Intercultural no Ensino-Aprendizagem do Inglês (L3) para professores indígenas.** Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2011.
- D'ANGELIS, W. R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional.** Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- HALL, J. K. Language education and culture. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 45-55.
- HEYWARD, M. **Intercultural literacy and the international school.** Ph.D. Thesis. University of Tasmania, 2004.
- HORNBERGER, N. H.; HULT, F. M. Educational linguistics. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2<sup>nd</sup> Edition, vol. 4, Oxford: Elsevier, 2006, p.76-81.

- HOUSE, J. What is an 'intercultural speaker'?. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. (eds.). **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht: Springer, 2007, p. 7-21.
- JOHNSTON, B.; BUZZELLI, C. The moral dimensions of language education. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 95 – 106.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (orga.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (orgas.). **O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2<sup>a</sup> ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 169 -192.
- LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. Educação em áreas indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNÁIZ, I. (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue**. Brasília: Unesco, Secad/MEC; Buenos Aires: IPE, 2006. p. 126-152.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgas.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
- MCCARTY, T. L. Language education planning and policies by and for indigenous peoples. In: **Encyclopedia of language and education**, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p.137- 150.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. Educação intercultural como possibilidade de descolonização do saber. In: NASCIMENTO, A. C.; FERREIRA, E. M. L.; COLMAN, R. S.; KRAS, S. M. (orgas.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009, p. 76-79.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação bilingue intercultural entre povos indígenas brasileiros. **Revista UFG**, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105.
- NASCIMENTO, A. M. **Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural**. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Goiânia: FL/UFG, 2012. Disponível em: < <http://www.etnolinguistica.org/tese:nascimento-2012>>. Acesso em 14 de abril de 2012.
- ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2nd Ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- SHIN, H.; KUBOTA, R. Post-colonialism and globalization in language education. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 206 – 219.
- SPIVACK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C. GROSSBERG, L. (eds.) **Marxism and the interpretation of culture**. Hampshire: Macmillan Education, 1988, p. 271-313.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: UFG, 2006.