



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**FIAR E TECER: LINHAS CULTURAIS PARA
TESSITURA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

RODRIANA DIAS COELHO COSTA

Brasília-DF
2020

**FIAR E TECER: LINHAS CULTURAIS PARA
TESSITURA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

RODRIANA DIAS COELHO COSTA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB).

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento

Orientador: Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva

RODRIANA DIAS COELHO COSTA

**FIAR E TECER: LINHAS CULTURAIS PARA
TESSITURA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Letramento e Sociedade, para obtenção do título de doutor.

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr.: Kleber Aparecido da Silva (UnB)

Prof. Dr.: André Marques do Nascimento (UFG)

Profa. Dra.: Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (FE/UnB)

Profa. Dra.: Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)

Profa. Dra.: Maria Luiza Ortiz Alvarez (UnB)

Brasília - DF
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

DF441f DIAS COELHO COSTA, RODRIANA
FIAR E TECER: LINHAS CULTURAIS PARA TESSITURA DO ENSINO
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL / RODRIANA
DIAS COELHO COSTA; orientador KLEBER APARECIDO DA SILVA. -
Brasília, 2020.
288 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL. 2.
INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO INDÍGENA . 3.
(INTER)CULTURALIDADE NO CONTEXTO ESTRANGEIRO. 4.
CRITICIDADE . 5. PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS .
I. APARECIDO DA SILVA, KLEBER , orient. II. Título.

Surge uma bolsa, nasce uma tese

Esta seria apenas mais uma bolsa... Utilizada nas compras do mercado ou nos corredores da universidade, ou talvez, simplesmente esquecida em alguma gaveta.

Esta seria apenas mais uma bolsa, não fossem as mãos cuidadosas e amorosas da camponesa que coletou com cuidado e precisão algodões, brancos e ganga, ambos rústicos com seus caroços resistentes.

A camponesa, minha mãe!

Algodão colhido, era a hora de descaroçar, de cardar e finalmente fiar e trazer à existência, linhas, brancas e cruas, cuidadosamente enroladas em um pedacinho de papel que, com a habilidade da fiandeira toma a forma de novelos de linhas, em formato de bolas.

A fiandeira, amiga da minha mãe!

Finalizado o trabalho de fiar era o momento de tecer. A tecelã já aguardava ansiosa pelas linhas de algodão. Com a lançadeira, ela joga a linha de um lado e bate firmemente o tear dando forma e textura ao tecido. Depois de horas em pé com a habilidade e coordenação motora invejáveis, a tecelã finaliza sua obra prima... Um tecido impecável. A tecelã, Dona Divina, outra mulher querida da família que, com seu trabalho primoroso, traz uma tradição secular.

Então, posso afirmar, com convicção: não é apenas mais uma bolsa. Ela não é qualquer uma. Em meio ao contexto da tradição, fui observando o artesanato feito pelas mãos trabalhadoras de mulheres como estas mulheres e me vi ali, tecendo, ou talvez, tecida, pelos grãos não só de algodões, mas, também, de aprendizados e experiências docentes de uma professora em formação.

A trajetória de uma professora de Língua Portuguesa, inspirada pelas artes de fiar e tecer, que aliou seu fazer docente ao fazer artesanal. Transitei por contextos interculturais diversos em que as realidades indígena e estrangeira fizeram-me repensar minha própria realidade e minhas práticas de ensino; fizeram-me compreender o mundo como possibilidades diversas.

Por fim, a costureira, com sua habilidade em juntar tecidos, combinar cores e agregar harmonia às peças tão distintas, une o tecido artesanal ao industrializado. Ela mede os tecidos, corta os retalhos, prepara um forro para unir os dois lados, a fim de formar um desenho coerente com o desenho feito pela tecelã.

A professora observa atentamente o fazer artesanal em que tecidos distintos, produzidos de maneiras diferentes, são combinados através da habilidade da costureira artesã que tende, a partir de suas experiências, produzir um produto final.

A costureira, minha tia Penha!

E assim surge uma bolsa.

Inspirada, ao longo da vida, por este processo criativo do estado da arte, em colher, fiar, tecer, costurar, despertei-me para trabalhar em contextos também distintos, tendo a Língua Portuguesa como o forro para habilidades de ensinar em âmbitos interculturais e (inter)culturais. Transitei entre lugares, aprendi a trabalhar como uma camponesa que colhe contextos, como uma fiandeira de possibilidades, tecelã de metodologias, costureira de práticas vivenciadas em contextos distintos...

Nasce uma tese.

Aos meus amados, Evaldo Costa, Felipe Dias e Evaldo Júnior.

Agradeço

*A **Deus**, meu Criador, que me sustenta em dias turbulentos e me orienta pela vida. Obrigada Senhor Jesus por ter intercedido por mim, em todos os momentos em que a ansiedade e angústia tentavam me paralisar. Agradeço pela saúde do corpo, da mente e do espírito.*

*Ao meu amado, companheiro de todas as horas, **Evaldo Costa**. Obrigada por me apoiar sempre, por suportar as minhas incertezas nessa trajetória. Agradeço pelas palavras, pelo afago dos seus abraços, pelo carinho, pelas muitas xícaras de café...por tudo. Te amo sempre!*

*Ao meu primogênito, amado filho, **Evaldo Júnior**. Obrigada pelas discussões que me fizeram refletir sobre tudo, pela amizade, pelos abraços e por sempre secar minhas lágrimas nos momentos mais intensos dessa trajetória. Te amo eternamente!*

*Ao meu caçula, amado filho, **Felipe Dias**. Obrigada pelo companheirismo, pela tranquilidade de ver o mundo, pelos abraços, pelo carinho e amizade. Agradeço por sempre dizer que dará certo, por acreditar que tudo ficará bem. Te amo eternamente!*

*Ao meu orientador, **Kléber Silva**, pela orientação e pela amizade. Agradeço pela confiança depositada em mim.*

*Às mulheres da minha vida, minha mãe, **Nilva Coelho**, minha sogra, **Terezinha Costa** e minha avó, **Maria José** (em memória) o meu carinho e respeito eterno.*

À minha querida mãe pelo amor incondicional, pelo carinho e por me ensinar a enfrentar a vida com honestidade e dedicação.

À minha sogra querida por ter me acolhido como filha, por me acompanhar em todos momentos especiais da minha vida.

À minha avozinha Maria por ter sido um exemplo de perseverança, numa época de difíceis condições de ser mulher.

Ao meu querido pai, **Eurípedes Dias**, exemplo de ser humano, coração bondoso.
Obrigada por eu ter só recordações e momentos felizes ao lado do senhor.

Ao meu sogro, querido, **Sr. Manoel da Costa**, pelo acolhimento paternal, pela a
alegria sempre estampada no rosto.

Aos meus irmãos queridos, **José Welinton Coelho e Ediberton Coelho**, pelo amor
fraternal, companheirismo e carinho de sempre.

A minha cunhada e amiga, **Rosana Tinoco**, pela amizade sincera e
companheirismo. Exemplo de amizade e alegria de viver.

A minha prima e amiga, **Juliana Coelho**, pelas conversas, encontros e longos
telefonemas.

A minha amiga, **Mirian Cerqueira**, pelas longas conversas, pelas orientações,
pelos referenciais teóricos, por conselhos, pela amizade sincera e pelo abraço.

A minha amiga, **Márcia Zago**, pela amizade sincera, pelas orações, pelos
conselhos e pelo companheirismo.

Ao meu amigo, **Marino Zago**, pela amizade sincera e companheirismo.

Ao meu amigo, **Renato Rocha**, pela amizade sincera e companheirismo.

A minha amiga, **Ana Paula Rocha**, por compartilhar momentos de alegria e
amizade.

A minha amiga, **Helenice Faria**, pelo apoio durante essa trajetória. Agradeço
pela amizade, pelas discussões teóricas e pelas orientações nos momentos de incertezas.

Ao Meu amigo, **Juscelino do Nascimento**, pelos direcionamentos, discussões
teóricas, boas conversas e desabafos.

As minhas amizades acadêmicas conquistadas durante as aulas da pós-
graduação, **Romar, Gláucia, Juliana**, por compartilhar conhecimentos e partilhar
experiências.

Ao meu amigo, **Onésimo Ferraz**, pela amizade, discussões teóricas e
companheirismo.

À **Tatiana Nogueira** pelas sugestões, orientações e arguições que me fez mudar
de trajetória muitas vezes.

Aos membros do grupo de pesquisa **Gecal**, pelas reuniões produtivas, pelas
discussões e reflexões.

*As minhas amigas acadêmicas, **Maria de Lurdes Nazário**, **Lilian Abram**, pelas conversas e discussões relevantes e reflexivas.*

*A minha amiga, **Suety Líbia**, pela amizade sincera, pelas discussões teóricas e pela contribuição artística que sempre me inspira.*

*As **professoras e amigas**, **Cecília Santanchè** e **Maria Serena Felici**, por me acolherem em Pescara-Itália durante o meu doutorado-Sanduíche. Agradeço imensamente pelo carinho e amizade.*

*Aos **alunos e alunas italianos** que participaram desta empreitada. Agradeço pelo acolhimento e carinho.*

*As minhas amigas e companheiras, **Eloisa Oliveira Lima**, **Fabiana Gomes** e **Ana Azevedo** pela amizade, pelos momentos alegres que vocês proporcionavam para amenizar a saudade da família e de casa. Obrigada meninas por fazer da Itália um pedacinho do Brasil.*

*Ao nosso amigo italiano, **Ludovico**, por nos acolher em seu país, pelas pizzas e pelos jogos de cartas, no momentos mais frios.*

A todos/as professor/as do Núcleo Takinahaky pelo apoio e por colaborar com as minhas mudanças epistêmicas e conseqüentemente, meu posicionamento crítico. Com vocês as minhas certezas se tornaram menos incertas.

*À querida **Ana Paula** e à coordenação do Núcleo Takinahaky pela parceria e disponibilidade para que esta pesquisa fosse realizada.*

*Aos **alunos e alunas indígenas** pelo exemplo de união, de amor a família e as tradições. Agradeço, a cada minuto que estive em sala de aula, aprendendo com vocês.*

*Às professoras **Vânia Casseb-Galvão** e a **Kátia Chulata** pela a oportunidade de participar do projeto “Ensino de Português ao redor do mundo”. Agradeço pela oportunidade e confiança depositada em mim.*

Às professoras, **Mônica Veloso Borges e Ormezinda Ribeiro (Aya), Cátia Martins** por participarem da banca de qualificação, bem como, pelas sugestões e arguições para o refinamento do trabalho.

À **Banca de defesa**, pela leitura, arguição e colaboração científica.

Em especial, à **Dona Divina**, tecilã inspiradora e a minha querida tia, **Maria da Penha**, costureira e artista em transformar matéria-prima em obras-primas.

À **Capex** pelo apoio financeiro que proporcionou um caminho de possibilidades para alçar o acesso aos diversos conhecimentos.

RESUMO

A presente pesquisa desdobra-se em dois eixos macros, centrados: (1) na problematização da noção de “Interculturalidade” no ensino-aprendizado do Português Brasileiro como segunda língua para alunos/as acadêmicos/as indígenas e como língua estrangeira para alunos/as acadêmicos/as italianos/as; (2) e na minha formação docente como professora de português em contextos Intercultural e (Inter)cultural, representada nesta tese através de práticas de ensino e experiências vivenciadas por meio desse processo de ensino-aprendizagem. Para a investigação científica, partimos das seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se configura a Interculturalidade no ensino de português no contexto indígena?; 2) Como se estabelece a (Inter)culturalidade no ensino de português no contexto estrangeiro/italiano? ; 3) De que maneira a criticidade pode contribuir com o ensino Intercultural e (Inter)cultural? Desse modo, nos apoiamos nos conceitos teóricos na concepção de cultura (CUCHE, 1999, WARNIER, 2000) e apontamos a importância da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 1996, RAJAGOPALAN, 2003), bem como, nas práticas de letramentos no ensino (STREET, 2006), e ainda, lançamos mão do viés crítico a partir da Análise de Discurso Crítico (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) para fomentar a análise dos dados. Apoiada à fundamentação teórica supracitada, trabalhamos em dois âmbitos de ensino distintos. No ensino de português para indígenas a metodologia foi direcionada partir do ensino de português como segunda língua, com o uso de um questionário com ênfase nas perguntas sobre interculturalidade e criticidade. No ensino de português como língua estrangeira, utilizamos como instrumento de coleta, textos escritos, bem como questionários e atividades realizadas em sala de aula. Os principais objetivos deste estudo centram-se na investigação da concepção de "Interculturalidade" no contexto de ensino de português como língua adicional, para discentes indígenas e italianos e no uso da criticidade no ensino entre culturas. O presente estudo ilustra dois contextos de ensino distintos do português como língua adicional e, tende a contribuir para os estudos sobre práticas de ensino em situações em que as culturas são cernes das práticas docentes. As implicações desta pesquisa tendem a problematizar o uso acurado do termo “interculturalidade” no ensino de línguas, de modo geral, com o intuito de afastar seu uso epistêmico de maneira genérica e/ou generalizada.

Palavras-chave: Português Brasileiro; ensino; práticas docentes; interculturalidade e (inter)culturalidade

ABSTRACT

This research unfolds in two macro axes, centered on: (1) the problematization of the notion of “Interculturality” in the teaching and learning of Brazilian Portuguese as a second language for indigenous academic students and as a foreign language for Italian students. /at; (2) and in my teacher education as a Portuguese teacher in Intercultural and (Inter) cultural contexts, represented in this thesis through teaching practices and experiences through this teaching-learning process. For scientific research, we start from the following research questions: 1) How is Interculturality configured in the teaching of Portuguese in the indigenous context?; 2) How is (Inter) culturality established in the teaching of Portuguese in a foreign / Italian context?; 3) How can criticality contribute to Intercultural and (Inter) cultural teaching? Thus, we support the theoretical concepts in the conception of culture (CUCHE, 1999, WARNIER, 2000) and point out the importance of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996, RAJAGOPALAN, 2003), as well as in literacy practices in teaching (STREET , 2006), and still, we use the critical bias from the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) to promote the data analysis. Supported by the aforementioned theoretical foundation, we work in two distinct teaching areas. In teaching Portuguese to indigenous people, the methodology was based on teaching Portuguese as a second language, using a questionnaire with questions about interculturality and criticality. In teaching Portuguese as a foreign language, we use texts written from activities carried out in the classroom as a collection instrument. The main objectives of this study focus on investigating the concept of "Interculturality" in the context of teaching Portuguese as an additional language, for indigenous and Italian students, and on the use of criticality in teaching between cultures. The present study illustrates two teaching contexts distinct from Portuguese as an additional language and tends to contribute to studies on teaching practices in situations where cultures are at the heart of teaching practices. The implications of this research tend to problematize the accurate use of the term “interculturality” in language teaching, in general, in order to rule out its epistemic use in a generic and / or generalized way.

Keywords: Brazilian Portuguese; teaching; teaching practices; interculturality and (inter) culturality.

IRE IMARAGODAE KOBORIDO WOE¹

Awu imaragodae, ire udo pobe imeardae mugu pemegawo ewugeje, ire to pui: (1) boe pegareu, mare imeardae mugumode jiwu keje, mare brae ere erduware jiboe mugudo meriri keje erduwawo boe jokodumode du bogae, awu boe brae boe-pegareuge erduware jiboe tada, awu boe erduwamode jiboe, boe erduware jiboe, brae ewadaru pawadaru pegareu rema, parduwakare pamago pemegawo ji, du kodire pegare boedoge ipare, boedoge areme emugure bapera kejeuge brae eiadoda erduwawo dubogae, mare awu brae ewadaru pegare brae-pegareugei jamedu. (2) Imugure baperakeje duji ma iorduwawo inoba iromode iwo boe erduwawo brae ewadaruji awu boe brae boe-pegareuge ero jiboe tada, awu imaragodae keje, boe erore pui tuiorduwawo, boe erokigodure pui tuiorduiwawo, awu boe erduwa-erduware keje duji. Aino du kodi, pare pamugudo awu ere bapera towujeugei emeardae keje noba emeardaere boe eroiaji. (CUCHE, 1999, WARNIER, 2000), boe brae boe-pegareu eroiaji (NASCIMENTO, 2012; WALHS, 2005), pare boe erdudo inoba pemegare awu brae ewadaru boere tuiku tugu keje duji, boe emago pegawo pui ma jorduwawo du bogae (MOITA LOPES,1996, RAJAGOPALAN, 2003), boere boe etore erduwawo awu letramento duji (STREET, 2006), pamagore jamedu, awu boe emago pega mare boere tuioku tugu jiwu boe emago pega duji (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), boe aidugoduwo tuwo tuioku tugu boe brae ere tuwujeu keje. Boewo turokagado tuiordumode boe brae boe-pegareuge eroiaji du bogae, pamagore boe erduwawo brae ewadaruji mare boewo tuioku tugu brae emagoi tuwadaru pegareuji duji. Aino.

Mugure awu imaragodae keje iwadaru kurireuge reo: Brae emure pagabo ewadaru, jorduwado, Ure jorduwadou o roia, Boe eiamedu eno roia; boe brae boe pagareuge jamedu eno roia.

¹ O presente resumo foi traduzido do português para a língua indígena Boe Bororo, pela aluna indígena Adelina Ikuietaga e pelo aluno Lauro Pariko Ekureu da etnia Bororo, da Licenciatura Intercultural Indígena, da UFG.

ABSTRACT

Il presente lavoro si sviluppa su due macrotemi principali, focalizzati: 1) sulla problematizzazione del concetto di interculturalità nell'insegnamento-apprendimento del portoghese brasiliano come lingua seconda per studenti e accademici indigeni del Brasile e come lingua straniera per studenti italiani; 2) nella mia formazione di docente di lingua portoghese in contesto interculturale e (inter)culturale, formazione proiettata, in questa tesi, attraverso la rappresentazione di pratiche di insegnamento e apprendimento. Per la ricerca scientifica, partiamo dalle seguenti domande di ricerca: 1) Come si configura l'interculturalità nell'insegnamento del portoghese nel contesto indigeno? 2) Come si stabilisce la (inter) culturalità nell'insegnamento del portoghese in un contesto straniero / italiano? ; 3) In che modo la criticità può contribuire all'educazione interculturale e (inter) culturale? Per i concetti teorici basilari, mi baso sulla teoria di cultura (CUCHE, 1999, WARNIER, 2000) e su quello, fondamentale, di Linguistica Applicata (MOITA LOPES, 1996, RAJAGOPALAN, 2003) così come sulle pratiche di alfabetizzazione nell'insegnamento (STREET, 2006), e uso l'approccio critico dell'analisi del discorso (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) per favorire l'analisi dei dati. Supportato dalla summenzionata base teorica, lavoriamo in due distinte aree di insegnamento. Nell'insegnamento del portoghese agli indigeni, la metodologia si basava sull'insegnamento del portoghese come seconda lingua, utilizzando un questionario con domande su interculturalità e criticità. Nell'insegnamento del portoghese come lingua straniera, usiamo i testi scritti dalle attività svolte in classe come strumento di raccolta. Gli obiettivi principali di questo studio si concentrano sull'indagine del concetto di "interculturalità" nel contesto dell'insegnamento del portoghese come lingua aggiuntiva, per gli studenti indigeni e italiani, e sull'uso della criticità nell'insegnamento tra le culture. Il presente studio illustra due contesti di insegnamento distinti dal portoghese come lingua aggiuntiva e tende a contribuire agli studi sulle pratiche di insegnamento in situazioni in cui le culture sono al centro delle pratiche di insegnamento. Le implicazioni di questa ricerca tendono a problematizzare l'uso accurato del termine "interculturalità" nell'insegnamento delle lingue, in generale, al fine di escluderne l'uso epistemico in modo generico e / o generalizzato.

Parole-chiave: Portoghese Brasiliano, insegnamento, pratiche docenti, Interculturalità e (Inter)culturalità.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Concepção de cultura, segundo Warnier (2000) -----	64
Quadro 2 - Modos e estratégias de operações das ideologias-----	89
Quadro 3 - Algumas abordagens a partir de meados dos séculos XIX até o século XXI--- -----	96
Quadro 4 -Dados extralinguísticos dos(as) discentes italianos(as)-----	117
Quadro 5 - Demonstrativo das aulas ministradas-----	120
Quadro 6 - Representação dos Temas Contextuais-----	173
Quadro 7 - Concepções sobre Educação Intercultural-----	177
Quadro 8 - Concepções sobre criticidade-----	180
Quadro 9 - Por que você escolheu o PB como língua estrangeira?-----	220
Quadro 10 - Você estuda outras línguas? Quais? -----	221
Quadro 11 - Quais diferenças culturais e/ou linguísticas que você percebeu entre o português e o italiano? -----	222
Quadro 12 - Você já visitou o Brasil? Se você tivesse que definir o Brasil, quais adjetivos usaria?-----	222
Quadro 13 - Você tem dificuldades para aprender o Português Brasileiro? Quais são as estratégias que utiliza para aprender essa língua?-----	223
Quadro 14 - Relatos de opinião a partir do vídeo “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”- -----	226
Quadro 15 - Reflexões sobre a temática ministrada-----	230
Quadro 16 - Textos provenientes do questionário das alunas do primeiro ano-----	233
Quadro 17 - Textos provenientes do questionário dos(as) alunos(as) do segundo ano---- -----	235
Quadro 18 -Texto proveniente do questionário do aluno do terceiro ano-----	235
Quadro 19 - Texto proveniente do questionário da aluna de especialização-----	236
Quadro 20 - Texto do Grupo 1-----	237
Quadro 21 - Texto do Grupo 2 -----	239
Quadro 22 - Texto do Grupo 3-----	239
Quadro 23 - Texto do Grupo 4-----	240
Esquema 1 - Processos de aprendizagem mediante práticas de letramentos críticos---	77
Gráfico 1 - Distribuição populacional dos povos indígenas-----	128

ABREVIÇÕES E SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

ANAI – Associação Nacional de Apoio ao Índio

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CPI – Acre Comissão Pró-índio do Acre

COPIAR – Conselho de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima

COPIPE – Organização de Professores Indígenas do Pernambuco

CPI-SP – Comissão Pró-índio de São Paulo

CRE – Associação das Universidades Europeias

CRUE – Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

EUA – Estados Unidos da América

EURASHE – *European Association of Institutions of Higher Education*

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

HD – Histórico-Discursiva

IBGE – Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

ITC – Comitê Intertribal

JMPI – I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas

L2 – Segunda língua

L1 – Língua materna

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LC – Linguística Crítica

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LE – Língua estrangeira

LiC – Linguística de *corpus*

MEC – Ministério da Educação

NDI – Núcleo de Direitos Indígenas

NEL – Novos Estudos do Letramento

OPAN – Operação Anchieta

OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLA – Português como Língua Adicional

PLE – Português Língua Estrangeira

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SC – Sociocognitiva

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UE – União Europeia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	23
A PESQUISA: A ARTE DE TECER -----	23

CAPÍTULO 1

FIOS DIVERSOS: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS -----	35
1.1 CRITICIDADE: UM PONTO CRUCIAL À TESSITURA DAS DISCUSSÕE	37
1.2 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	42
1.2.1 Gramáticas no ensino do PB: um ponto em destaque	47
1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PRIMEIROS PASSOS PARA AÇÕES INTERCULTURAIS E (INTER)CULTURAIS	51
1.3.1 Diversidade cultural	57
1.3.2 Noção de cultura(s): caminhos linguisticamente convergentes e divergentes	60
1.4 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E FIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)	66
1.4.1 Práticas sociais e Letramento Crítico	70
1.4.2 Construtos da Análise de Discurso Crítica: do texto às ideologias	79
1.4.2.1 Modos de operação da ideologia na cultura de massa	89
1.5 ARREMATANDO OS PONTOS	92

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA: FIOS PARA TECER A PESQUISA -----	94
2.1 ALGUNS FIOS PARA TECER DIFERENTES METODOLOGIAS	95
2.2 CENÁRIOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
2.2.1 Contexto indígena	102
2.2.1.1 Participantes da pesquisa	105
2.2.1.2 Processos metodológicos	106
2.2.1.3 Instrumentos de pesquisa	106
2.2.1.4 Do questionário	107
2.2.1.5 Das observações pedagógicas às atividades	107
2.2.2 Contexto italiano	108
2.2.2.1 Participantes da pesquisa	108
2.2.2.2 Procedimentos metodológicos	109

2.2.2.3 Instrumentos de pesquisa-----	112
2.2.2.4 Das observações de campo-----	112
2.2.2.5 Do questionário-----	116
2.2.2.6 Dos seminários-----	117
2.2.2.7 Das aulas-----	120
2.2.2.8 Dos relatos dos(das) discentes-----	123
2.2.2.9 Das entrevistas-----	125
2.3 ARREMATANDO OS PONTOS-----	125

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO INDÍGENA: DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE-----	127
3.1 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL-----	127
3.2 INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA: PONTOS DE PARTIDA-----	131
3.2.1 Do pensamento colonial ao decolonial pedagógico-----	134
3.2.2 Interculturalidade-----	142
3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO-----	146
3.4 CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO NÚCLEO TAKINAHAKY-----	152
3.4.1 Hierarquização de saberes: princípios de transdisciplinaridade-----	155
3.5 FIOS DE DIVERSIDADE E BILINGUISMO NO ENSINO DE PORTUGUÊS-----	159
3.5.1 Desafios no ensino de português intercultural para indígenas-----	167
3.5.2 Proposta de ensino de Português por Temas Contextuais-----	171
3.6 ALGUMAS PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENSINO DE PB INTERCULTURAL-----	175
3.6.1 Questionário: concepções de interculturalidade e criticidade-----	177
3.6.2 Aula: gênero textual resumo-----	182
3.6.3 Aula: gênero textual resenha-----	183
3.7 REVISITANDO ALGUNS PONTOS-----	187
3.8 ARREMATANDO OS PONTOS-----	181

CAPÍTULO 4

(INTER)CULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO	-----
ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA -----	188
4.1 CONTEXTO ITALIANO: IMPORTANTES ACORDOS EUROPEUS À LUZ DAS	
POLÍTICAS DA DIVERSIDADE-----	191
4.2 PERSPECTIVA (INTER)CULTURAL DE ENSINO-----	199
4.2.1 Ensino de PB como língua estrangeira pelo viés (Inter)cultural-----	208
4.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA	
DOCENTE NA ITÁLIA-----	213
4.3.1 Università degli Studi "G. d'Annunzio: estrutura organizacional e curricular----	215
4.3.2 Ensino de PB como Língua Estrangeira: pesquisa de campo-----	218
4.3.2.1 Ensino (Inter)cultural do PB: uma descrição pelo viés Crítico-----	219
4.3.2.2 Primeiras observações-----	220
4.3.2.3 Os questionários -----	221
4.3.2.4 Os seminários -----	225
4.3.2.5 As aulas -----	225
4.3.2.6 A avaliação: revisitando o tema-----	229
4.3.2.6.1 Descrição de atividade avaliativa-----	229
4.4 EIXOS DE ANÁLISE: REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS À LUZ DA ADC----	
-----	232
4.4.1 Questionário: primeiros fios de análise-----	233
4.4.2 Seminários e aulas: segundos fios de análise-----	237
4.4.3 Revisitando o tema: terceiros fios de análise-----	241
4.5 ARREMATANDO OS PONTOS-----	247

CAPÍTULO 5

FIOS DERRADEIROS: RELATOS REFLEXIVOS DOCENTES NO ENSINO DE	
PB EM CONTEXTOS INTERCULTURAL E (INTER)CULTURAL -----	
-----	250
5.1 ESTRANHAMENTO: PRIMEIRO CONTATO INTERCULTURAL-----	253
5.1.1 Ensino de Português como segunda língua: primeiras experiências-----	255
5.2 EPIFANIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PB COMO LÍNGUA	
ESTRANGEIRA-----	258

5.3 CATARSE: FIOS CONCLUSIVOS-----	259
5.4 ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INTERCULTURALIDADE-----	261
5.4.1 Como se configura a Interculturalidade no ensino de Português no contexto indígena?-----	264
5.4.2 Como se estabelece (Inter)culturalidade no ensino de Português no contexto estrangeiro/italiano?-----	265
5.4.3 De que maneira a criticidade pode contribuir com o ensino Intercultural e (Inter)cultural?-----	266
5.2 ARREIMATE FINAL-----	270
REFERÊNCIAS-----	272

APRESENTAÇÃO

A PESQUISA: A ARTE DE TECER

Este estudo foi concebido *in natura*, assim como um algodão retirado do algodoeiro, cru, com “imperfeições” naturais, com caroços, bruto. Faço essa analogia por observar meu processo de reflexão e escrita como o ato de tecer, cujos primeiros passos são árduos e exaustivos por demandarem muito refinamento até tecer um tecido consistente. Assim foi meu processo de escrita nesta tese, em que fazer e desfazer era algo muito recorrente, bem como trocar de linha, ter perspicácia para trocar de tom e muita cautela com os acabamentos.

Tal processo inicia-se em meados de outubro de 2015, anterior a este doutoramento. Ingressei mediante um processo seletivo no enquadramento funcional como professora temporária de ensino de Português como segunda língua, ou melhor, de Português Intercultural, no curso superior direcionado à Formação de professoras e professores indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG), *Campus* Samambaia, Goiânia, situado em um espaço acadêmico denominado Núcleo Takinahakỹ.

Até aquele momento, minha experiência com ensino de Português se limitava à modalidade materna e minha vivência com os povos indígenas se restringia a uma participação como monitora numa aula no Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, quando ainda era graduanda e, posteriormente, na realização de pesquisas bibliográficas com o *corpus* de línguas indígenas, como parte de meu trabalho de dissertação de mestrado². Logo, era minha primeira atuação como docente no ensino de Português num viés Intercultural.

Mesmo com experiência restrita, aceitei o desafio de aprender a desaprender e reaprender com os(as) acadêmicos(as) indígenas, com suas culturas e com meus(minhas) colegas professores(as) veteranos(as) no ensino Intercultural. Culturas que influíram e influem em minhas práticas docentes.

² COSTA, R. D. C. **Um mapeamento da função sujeito numa perspectiva Tipológico-gramatical**, 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4443/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rodriana%20Dias%20Coelho%20Costa%20-%202014.pdf>. Acessado em: out. 2019.

No ano de ingresso como docente no ensino Intercultural, tive a oportunidade de ir à Aldeia Carretão (GO), do povo Tapuia, para participar da Etapa de Estudos em Terra Indígena, que se realizou de 19 a 24 de outubro de 2015, com graduandos(as) indígenas ingressos(as) em 2014.

As atividades realizadas em terras indígenas, geralmente, são direcionadas ao desenvolvimento de atividades, como: PIBID³, Projeto Extraescolar⁴, Estágio docente, dentre outras atividades complementares, como seminários, debates etc.

Nesse contexto, eu concebia todas essas experiências como um processo de formação docente de construção, desconstrução, reconstrução tautológica, o qual influiu, depois de um tempo, em minha vida como professora de Português em outro contexto de ensino de Português, o estrangeiro.

Durante dois anos e em meados desse período, ingressei no doutorado, mais precisamente, no segundo semestre de 2016. A partir daí, comecei a desenvolver minha pesquisa na área de Português como língua adicional/L2 no contexto de Educação Intercultural sob o viés da criticidade. Nesse caminho de ensino e muitas aprendizagens, conheci um arcabouço teórico transdisciplinar que transitava da Linguística para Antropologia, para História e para outras áreas. Essa perspectiva de concepção dos conhecimentos impulsionou-me pela busca por uma responsabilidade crítica que convergiu e divergiu de minhas concepções culturais – um estranhamento⁵ que me enveredou para uma verdadeira epifania⁶ que, posteriormente se instaurou numa catarse⁷.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

⁴ Projetos direcionados à escola e à comunidade indígenas, não se limitam à pesquisa. Esses projetos são “realizados por grupo de aluno/professor indígena de cada escola, sob a orientação de docentes do Curso de Educação Intercultural, assessorados por especialistas indígenas. A finalidade desse trabalho é envolver jovens e crianças em atividades que contribuam com a auto-estima dos participantes, assim como com a melhoria de vida. Visam: 1) a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; 2) a conservação e uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; 3) a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; 4) a produção de documentários e pequenos filmes; e outros (PPP, 2006, p. 63-64).

⁵ O termo estranhamento é concebido a partir do não reconhecimento do espaço que ocupa, como sentido restrito da palavra.

⁶ “(...) visto que a ela é um estado de plenitude, ou seja, instantes de revelação máxima sobre os enigmas da vida. (MASSAUD MOISÉS, 2004, p. 157). “Os cientistas de modo geral anseiam alcançar momentos epifânicos – iluminação plena sobre o objeto pesquisado.” (PADUA, 2011, p. 46).

⁷ O termo catarse é bastante estudado pelos segmentos da Filosofia, Psicologia e Literatura. Do ponto de vista Aristotélico, “o termo catarse é visto como um fenômeno capaz de descarregar tensões emocionais por meio da experiência vivenciada”, como elemento de depuração de certas paixões humanas. “Para a psicanálise, a catarse configura-se como uma espécie de desbloqueio do conflito no inconsciente da pessoa”. “No âmbito literário, [...] pode depurar a mente, os sentidos e as emoções através da transcendência pela leitura e escrita. Purgação porque expeli sentimentos de raiva, dor, mágoas, revoltas, entre outros, bloqueados pela consciência humana” (PADUA, 2011, p. 41).

Para fins de sistematização deste estudo, no contexto de minhas práticas docentes, organizamos esses momentos da seguinte forma: i) estranhamento: contato e primeiras experiências como docente na educação Intercultural indígena, ii) epifania: um retorno a Educação Intercultural indígena depois de uma experiência internacional, iii) catarse: práticas docentes no contexto Intercultural indígena depois de um estudo reflexivo. Os referidos momentos são detalhados nas considerações finais desta tese.

Esses processos de estranhamento, epifania e catarse só foram possíveis no decurso das experiências vivenciadas durante minha formação como docente na área de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, Português Brasileiro como língua não materna, que se inicia na Educação Intercultural para formação de professores(as) indígenas, no Núcleo Takinahakỹ (UFG), perpassa as experiências com o PB como língua estrangeira, na Itália, e, de volta para o contexto indígena, Núcleo Takinahakỹ (UFG), conclui esse ciclo.

Justifico que, mesmo este trabalho sendo de cunho individual, adotei a primeira pessoa do plural (nós) como pessoa discursiva em momentos específicos, não com o intuito de ser modesta ou de “falsa modéstia”, mas com a pretensão de ser coerente com a linha de discussão escolhida, uma vez que, para escrever a presente tese, consultei vários autores, juntamente com meu orientador, amigos e colegas pesquisadores que deram vozes às nossas discussões e inquietações durante esse processo de tecelagem. Entretanto, em momentos específicos, que discorro sobre minha prática docente, nos contextos de segunda língua (L2) e estrangeira (LE), uso a primeira pessoa do singular, uma vez que, a pretensão é de tentar ser coerente com o fazer científico e docente. Nesse sentido, a minha voz e as várias vozes presentes neste trabalho corroboram em pontos divergentes e convergentes para a tessitura das ideias aqui inscritas, o que dá cor e vitalidade às discussões.

A motivação para a elaboração deste estudo tem como ponto de partida a minha experiência vivenciada no ensino de Português como segunda língua no contexto da Educação Intercultural para indígenas. Essa foi a força impulsionadora que me moveu em busca de perceber outros mundos.

Esse processo me fez pensar na valorização da minha própria cultura, fez-me perceber as mulheres inspiradoras presentes em minha vida, minha mãe (Nilva), minha avó materna (Maria) e minha sogra (Terezinha), que me motivaram a pensar e refletir sobre a cultura de suas mocidades entre elementos culturais de um contexto único e feminino, o cenário das camponesas, das fiandeiras, das tecelãs, das costureiras, das

cozinheiras “de mão cheia” e das doceiras, o que não as limitaram a trabalhar no campo, manuseando a enxada ou ordenhar, bem como ser administradoras de suas próprias vidas. Mulheres à frente de seu tempo, inspiradoras. Todo esse cenário fez-me recordar e refletir sobre meu pertencimento étnico, na tentativa de valorizar e reviver minha cultura, uma vez que compreendi que os povos indígenas se despertaram para essas ações ao longo de muitas lutas, que refletem na revitalização e valorização de suas culturas e saberes tradicionais, contra a hegemonia imposta pela globalização, tecnologia e pelo sistema capitalista.

Metaforicamente, a tessitura de um trabalho como este é semelhante ao fiar e tecer um tecido. Há muitas linhas, mãos firmes e empenhadas a fazer e desfazer cada *carreirinha* com maior precisão, a fim de concretizar um produto limpo, consistente, honesto e que agrada quem o ler. Na lançadeira, em pé, num exercício corporal de braços e pernas, a tecelã lança a linha para dar cor e desenho à forma do tecido, ao barulho do tear.

Parto dessa perspectiva por acreditar que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p. 09). Pelo pensamento freireano, as leituras que temos de mundo estão inseridas em nossas experiências individuais e culturais e, depois de um tempo, são sistematizadas pelo mundo das palavras – essa é a concepção de letramento que adotamos e que permeia a pesquisa. Logo, a valorização dos saberes culturais deveria preceder a sistematização dos conhecimentos ocidentais ensinados na escola, cada vez mais homogeneizados pela “ditadura” da globalização e da tecnologia. Entretanto, é preciso ressaltar a importância dos usos da tecnologia numa era globalizada, na contemporaneidade, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas. Bem como assegura Nascimento⁸, que nos chama a atenção para o fato da globalização e suas forças e seus efeitos, esse processo não são unidirecionais, uma vez que os povos indígenas têm se apropriado e ressignificado seus processos de forma ativa, em benefício de suas lutas.

A cultura a qual pertencço, que modela minha identidade continuamente, caracteriza-se como distinta de outras culturas, como a dos povos indígenas e da cultura dos povos italianos, cito esses por serem participantes diretos deste estudo. Culturas essas, que dispõem de diferentes costumes e práticas de letramentos emergentes de suas comunidades. Compreender a cultura do “outro” é estar disposto a se silenciar diante do

⁸ Durante uma comunicação pessoal, na Universidade de Brasília, em 28 de fevereiro de 2020.

desconhecido e não julgá-lo por não entender os princípios que regem o comportamento distinto do regido pelo “eu”.

Esses contextos entrelaçam diversos conhecimentos envolvidos no processo sociocultural e linguístico os quais influem nas práticas de letramentos. Como afirma Freire sobre sua realidade de letramento, ainda criança: “Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além da madura” (FREIRE, 2001, p. 10).

A declaração do autor mostra a relação de cores e o processo de desenvolvimento do fruto, que corrobora com a leitura de mundo e a leitura da palavra que podem ocorrer em qualquer parte do mundo, mesmo que o fruto seja diferente.

Este estudo está permeado de culturas, pelo menos em *lócus*: as culturas indígenas, as culturas italianas e a minha cultura (mulher brasileira e, sobretudo, do interior de Goiás - Pires do Rio). As práticas docentes estão impregnadas pela minha cultura, que são direcionadas e moldadas de acordo com o contexto de ensino, isto é, as práticas de letramentos presentes no ensino são atuantes a partir dos interesses dos(das) aprendizes, indígenas e italianos(as). Tais contextos acionam uma postura de não hierarquização dos conhecimentos, independentemente da nacionalidade, da cultura, da classe socioeconômica, da etnia dos italianos(as) aprendizes, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem visa constante contato com diversos conhecimentos (PIMENTEL DA SILVA, 2016b).

Nas culturas, de modo geral, a educação, escolar (institucionalizada) e social (manifestações religiosas, costumes, valores, regras cívicas e familiar etc.) são inerentes às culturas e possuem sua importância frente ao ensino-aprendizagem do(da) aprendiz, bem como afirma Freire (2001, p. 13), “o fato de ele (estudante) necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem”.

As práticas de letramentos têm diferentes elementos envolvidos nesse processo de ensino Intercultural e (Inter)cultural⁹, assim como os conhecimentos do cotidiano como ferramentas utilizadas para salientar o processo de criatividade e criticidade do(da)

⁹ O termo “intercultural” é adotado com representações gráficas distintas por acreditarmos que Intercultural refere-se à educação indígena, assim como a outras comunidades tradicionais e (inter)cultural é utilizado, aqui, para o contexto de ensino estrangeiro, numa perspectiva ocidental do termo.

discente. Logo, este trabalho perpassa por várias culturas e visões de mundo, uma vez que a cultura artesanal me representa como goiana, em contato com as diferentes culturas dos povos indígenas e as culturas italianas. Todo esse cenário fortalece o cerne desta pesquisa que se manifesta pela interculturalidade e (inter)culturalidade em prol do acesso aos conhecimentos do “outro”, respeitando as diferenças e seus modos e objetivos de vida.

Assim, não poderia ignorar as opiniões e reflexões tecidas por todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse processo, tendo como premissa as manifestações culturais e as relações interpessoais conquistadas durante o processo de escrita desta tese.

Da mesma forma, como quem conversa em volta de uma lançadeira/tear no processo de construir os fios e o tecido como produto final, pensei nesta tese como um processo de criação relacionada ao trabalho de fiar e tecer. Ao pensar na relação dos processos envolvidos na transformação do algodão em coberta e na cultura da escrita, que parte das letras e das linguagens para a construção de uma tese, esses contextos culturais me despertaram para a minha cultura, inserida na cultura brasileira, assim como as outras culturas, pontos centrais desta pesquisa.

O despertar para a minha cultura, vivenciada pelas mulheres de minha família, foi algo instigado por meio de todas as discussões e monólogos que tive e continuo tendo durante a tessitura deste estudo e pela angústia de não ter aprendido a fiar fios de algodão ou tecer como as mulheres da minha família. Mas, assim, ouço atenta às instruções dessas mulheres para tentar transformar o algodão/letras num processo de fiar e tecer numa tese coerente e que tenha a função de aquecer discussões e reflexões de quem a lê.

Nesse percurso, a partir de várias vozes, compreendi, como num processo de epifania, que os fios das “Interculturalidades” não são iguais e, sobretudo, possuem texturas e processos incompatíveis de se entrelaçar, nos contextos indígena e italiano. Logo, como a criatividade de uma experiente artesã, assumo a posição de professora-pesquisadora de Português que transita por dois contextos de ensino distintos, entrelugares, para tecer uma tese que tenha dois lados distintos, mas que se completam pela prática docente.

Por nos conduzir pela hipótese de que a “interculturalidade” é um conceito epistêmico concebido distintamente a depender do âmbito de ensino, usamos a distinção com apoio do uso de parênteses como recurso diferenciador da palavra grafada, ou seja, Interculturalidade (ensino indígena) e (Inter)culturalidade (ensino estrangeiro).

Todas essas experiências suscitaram muitas reflexões que culminaram nas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como se configura a Interculturalidade no ensino de português no contexto indígena?

2) Como se estabelece (Inter)culturalidade no ensino de português no contexto estrangeiro/italiano?

3) De que maneira a criticidade pode contribuir com o ensino Intercultural e (Inter)cultural?

Essas indagações originaram-se das inquietações sobre o ensino de Português numa perspectiva “Intercultural”, ao percebermos que o termo deveria ser concebido distintamente, a depender do contexto de ensino e de seus(suas) aprendizes. Nesse sentido, o uso do termo ensino ou Educação Intercultural como uma terminologia conceitual única e genérica não poderia ser compatível, uma vez que notamos a existência de diferenças epistêmicas e ideológicas entre o ensino para indígenas e para estrangeiros/italianos.

Sendo assim, neste estudo, os espaços de ensino de Português transitam de um lado por uma perspectiva bilíngue, diferenciada e Intercultural, apoiada nos pressupostos da decolonialidade e criticidade, para o ensino de segunda língua para indígenas e, por outro lado, o ensino de Português como língua estrangeira, com base na Linguística Aplicada Crítica, para alunos estrangeiros (italianos). Ambos os contextos de ensino são discutidos com o objetivo investigativo de delimitar o âmbito de pertencimento do ensino Intercultural e (Inter)cultural, em dois espaços opostos.

Nossa hipótese é de que a “interculturalidade” apresenta-se como distinta nos dois contextos apresentados, bem como sua incompatibilidade metodológica, epistêmica, social e cultural. Isso é que motivou uma pesquisadora-professora de Português a transitar de um lado com uma prática e de outro com outra prática.

Os contextos de ensino de Português como língua adicional (L2 e LE) não foram escolhidos aleatoriamente, pois justificam-se por minhas experiências como professora e pesquisadora durante a elaboração desta pesquisa, em que transitei por esses caminhos de diversidades culturais, com o sentimento de incertezas e incompreensão da concepção de “Interculturalidade” tão utilizada nas abordagens de ensino de Português para indígenas e para estrangeiros.

O que trago para este estudo é um levantamento teórico sobre a Interculturalidade para o contexto indígena e para o contexto estrangeiro/italiano com o intuito de apresentar e identificar suas especificidades em cada situação de ensino do PB.

Sendo assim, esta pesquisa desdobra-se em dois eixos macros, centrados: (1) na problematização da noção de “Interculturalidade” no ensino-aprendizado do Português Brasileiro como segunda língua para alunos(as) acadêmicos(as) indígenas e como língua estrangeira para alunos(as) acadêmicos(as) italianos; e (2) algumas reflexões êmicas como professora de português em contextos Intercultural indígena e (Inter)cultural italiano, que possui suas práticas modificadas, no transcorrer de experiências vivenciadas nesse processo de ensino-aprendizagem.

A experiência de dois anos como professora de Português como segunda língua para indígenas, na UFG, provocou uma transformação nos segmentos pessoais, bem como em minhas concepções sobre os conhecimentos que eu imaginava ter. O contato com a diversidade cultural me proporcionou novas possibilidades de entender as diferenças, começando pela tentativa de romper com certos paradigmas, muitos socialmente cristalizados pelas ideologias dominantes.

A experiência de ensino no contexto de língua estrangeira ocorreu no decorrer desta pesquisa, quando fui contemplada com uma bolsa de estudos (doutorado-sanduíche)¹⁰ para a Itália, onde tive a oportunidade de ter contato com um contexto (Inter)cultural no ensino de PB como língua estrangeira, muito distinto da Interculturalidade na educação superior indígena. Esse foi outro momento de muito aprendizado, que não poderia ficar excluído deste estudo, fez-me desvelar um olhar sobre possibilidades de ensino e questionar a noção de (Inter)culturalidade no âmbito de ensino-aprendizagem do Português como LE.

Desse modo, deparei-me como dois contextos distintos de ensino-aprendizagem do Português, que renderam materiais muito relevantes para pensar possibilidades de ensino no âmbito de diversidade cultural. Penso que a partir dessa exposição, o ensino de

¹⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta pesquisa de doutorado (*stricto sensu*) foi efetuada na modalidade doutorado-sanduíche, integrante de um projeto maior intitulado “Rede de Estudos do Português Brasileiro ao Redor do Mundo na Promoção, Difusão e Valorização do Português Brasileiro em Comunidades Minoritárias: Aspectos Sociais, Políticos e Linguísticos”, cuja coordenadora geral é a Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina Casseb-Galvão (UFG/CNPq); professor Dr. Kléber Aparecido da Silva foi o orientador desta pesquisa de doutorado no Brasil e a Prof.^a Dr.^a Kátia de Abreu Chulata, orientadora na Itália (Universidade de Pescara – Itália).

Português como língua adicional, tanto para indígenas quanto para italianos, justifica-se pela necessidade de abordar as culturas como fios que rompem com nuances uniformes em uma discussão, para um ensino mais democrático, emancipatório, crítico e reflexivo, em prol da humanização do(da) discente.

Nesse sentido, nossa hipótese, como mencionada anteriormente, é que o ensino de Português, assim como o ensino de outras línguas, parte de concepções distintas de Interculturalidade e (Inter)culturalidade, muitas vezes não problematizadas ou sequer teoricamente diferenciadas. Logo, temos como campo de investigação dois contextos distintos. Outra hipótese centra-se nas abordagens críticas, em ambos os contextos, como uma possibilidade de promover caminhos alternativos de ensino-aprendizagem centrados num processo reflexivo, a fim de alcançar certa criticidade, mas com propósitos e perspectivas distintas.

A tese que sustentamos centra-se na afirmação de que o ensino de Português Brasileiro como língua adicional (/L2/LE) pode ocorrer fundamentado em uma perspectiva reflexiva e crítica para uma possível transformação de posicionamento frente ao mundo do “outro”. Contudo, a noção de “interculturalidade” é concebida de maneira diferente nesses dois contextos em questão.

Nossas hipóteses são sustentadas pelas experiências vivenciadas por mim, autora desta tese, que durante as práticas docentes com alunos(as) do curso de formação superior indígena por dois anos e, no curso de Português como língua estrangeira para estudantes italianos(as), no âmbito de curso superior, por seis meses, transitei por distintos lugares de ensino. Tais experiências são motivadoras para que o ensino-aprendizagem seja cada vez mais um processo para a humanização dos(das) aprendizes não indígenas alocados numa posição de vários segmentos dominantes e de prestígio.

É importante salientar que não coadunamos com uma proposta de inclusão em prol da pacificação, como uma solução pedagógica de aculturação¹¹. Logo, reconhecemos a incompatibilidade entre os espaços de ensino para indígenas e para italianos.

Como consequência dessas reflexões, consideramos que, mesmo que os(as) alunos(as) italianos(as) estejam numa posição de prestígio, recorrendo à aprendizagem da língua pela justificativa de um “bilinguismo de elite”, é preciso considerar a ideia de que a instituição acadêmica é um espaço de formação humana, ou seja, um lugar propício para a discussão de temas relacionados às diferenças sociais, culturais e étnicas pela

¹¹ Assimilar-se à cultura do outro e rejeitar a própria cultura.

erradicação dos estereótipos pela promoção da alteridade, e que o ensino de língua é um espaço propício para promover essas discussões. Ponderação que vai de encontro à aceitação de padrões dominantes de cultura e ideologia.

Nesse sentido, no contexto de LE ensinamos ensinar o PB como abordagem crítica, em que as noções de (Inter)culturalidade são endossadas na criticidade, protagonista de discussões socioculturais de desigualdade, a fim de elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem coerente com uma visão sob o viés crítico que visa desfazer e desmitificar estereótipos e formas de discriminação.

Assim, temos como objetivo principal, a partir de minha experiência docente, problematizar e delinear as noções de Interculturalidade de (Inter)culturalidade no ensino de Português Brasileiro em contexto de língua adicional.

Como objetivos específicos, pretendemos, por meio do ensino-aprendizagem de Português no contexto de língua estrangeira, estimular a formação reflexiva e crítica dos(as) alunos(as) italianos(as) sobre a temática indígena, a fim de desmitificar para além dos estereótipos, em busca de uma mudança de posição discursiva. Já o contexto indígena nos proporcionou uma gama de reflexões. A proposta de ensino partiu das premissas da educação Intercultural, bilíngue e diferenciada, por meio das demandas e visão epistêmica do “meu” mundo e do mundo do “outro”, na tentativa de discutir mais profundamente o conceito de “interculturalidade” em contextos assimétricos.

Concebemos a relação interpessoal a partir das postulações de Albó (2005, p. 48), que propõe dois polos principais, “o da própria identidade e o da identidade do ‘outro’ diferente”, como princípios pedagógicos.

Durante todo esse processo de tecer, desfazer, fazer, pensei na seleção das linhas de pensamento com base na análise de minha trajetória docente, desde o primeiro contato com o ensino de Português para discentes indígenas numa perspectiva Intercultural, e pude identificar as inquietações decorrentes desse processo, considerando o primeiro contato com os(as) alunos(as) indígenas (em 2015-2017), depois como os(as) alunos(as) italianos(as) (2017/2) e o retorno ao contexto de ensino indígena (2019). Essa trajetória foi crucial para perceber os alinhamentos de mundos.

Para a tecelagem deste estudo, separamos as linhas de pensamento de acordo com as discussões, estruturando-as em cinco capítulos, cujas temáticas são: 1 Primeiros fios: implicações teóricas; 2 Metodologia: fios para tecer a pesquisa; 3 O ensino de Português no contexto indígena: da diversidade à Interculturalidade; 4 (Inter)culturalidade no ensino

de Português como língua estrangeira: uma abordagem crítica; e 5 Fios derradeiros: relatos reflexivos docentes no ensino de PB em contextos Intercultural e (Inter)cultural.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos teóricos, a fim de delinear os pontos principais que compuseram as implicações relevantes para as discussões que perpassam este estudo. Os conceitos teóricos tiveram implicações nas discussões como uma base teórica da qual pudéssemos pensar em outros paradigmas. O primeiro capítulo estrutura-se pelas temáticas centradas em teorias de relevante importância para a discussão metalinguística, como uma maneira de ressaltar a relevância dos construtos teóricos sobre criticidade, com o intuito de almejar a possibilidade de rupturas de paradigmas dominantes. Logo depois, abordamos o conceito de ensino de Português como língua adicional e, para salientar essas possibilidades educacionais, lançamos mão de uma discussão sobre políticas linguísticas como princípios que instigam a abordagem de cultura no ensino de língua. Desse modo, apoiamos nos conceitos teóricos na concepção de cultura (CUCHE, 1999, WARNIER, 2000), na importância da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, RAJAGOPALAN, 2003) e práticas de letramentos no ensino (STREET, 2006). Lançamos mão do viés de análise crítica a partir da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) para fomentar a análise dos dados.

No Capítulo 2, dedicado à metodologia, tecemos algumas considerações sobre as principais abordagens de ensino de línguas, bem como apresentamos nossa posição e os passos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Logo em seguida, discorreremos, sucintamente, sobre os cenários em que a pesquisa foi desenvolvida, no Brasil e na Itália. Identificamos, também, os participantes que colaboraram com este projeto de doutoramento. No contexto de pesquisa de campo, foram mostrados o contexto indígena e o contexto italiano separadamente, a fim de preservar suas especificidades. E, por fim, arrematamos os pontos com uma discussão sob o aspecto geral das ideias principais expostas no capítulo.

No Capítulo 3, recorreremos a uma discussão sobre o ensino Intercultural de Português como segunda língua para discentes acadêmicos(as) indígenas. Nessa seção, abordamos uma discussão sobre a diversidade cultural, tendo em vista o construto da Interculturalidade e suas especificidades sob a égide da criticidade que voga uma pedagogia decolonial. Posteriormente, relatamos uma experiência docente, baseada em uma prática docente com o intuito de averiguar o ensino Intercultural nesse âmbito de

ensino indígena, bem como, verificar as noções de Interculturalidade e criticidade expressas pelos (as) discentes indígenas.

No Capítulo 4, debruçamo-nos no ensino (Inter)cultural do Português como língua estrangeira, no contexto italiano. Num primeiro momento, detivemo-nos em uma investigação sobre o conceito epistêmico de (Inter)culturalidade no ensino de LE. Num segundo momento, apresentamos algumas práticas realizadas, com base na pesquisa de campo efetivadas na Itália, no contexto acadêmico, na tentativa de alçar criticidade e reflexão por meio da abordagem crítica.

Nas considerações finais, últimos fios, denominado de Capítulo 5, trazemos um relato de experiência êmica no espaço das práticas docentes desempenhadas em dois contextos distintos de ensino e, logo a seguir, tentamos elencar algumas respostas para as perguntas de pesquisa que guiaram nossas inquietações.

No âmbito do ensino de Português Brasileiro, procuramos identificar as diferenças epistêmicas da concepção de Interculturalidade e (Inter)culturalidade, com o intuito de distinguir os diferentes usos epistêmicos no ensino de línguas adicionais. Entretanto, não temos a pretensão de alçar nenhum juízo de valor, mas de apresentar diferentes possibilidades de ensino nos âmbitos indígena e italiano, visto que, no desenrolar das investigações, notamos as diferenças entre Interculturalidade e (Inter)culturalidade como perspectivas epistemológicas para fins educacionais adequadas às demandas distintas, como fios distantes.

CAPÍTULO 1

FIOS DIVERSOS: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

“Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.”

(Marina Colasanti, A moça tecelã)

Dizem que uma artesã “prendada” ou habilidosa é aquela que faz uma arte com matéria-primas incoerentes, incompatíveis e que desafiam a criatividade. Essa assertiva é uma parte de meu pensamento como pesquisadora-professora de Português que transita por “entre-lugares” desconexos, mas que se inspira na habilidade criadora de uma habilidosa artesã na tentativa de fazer um bom trabalho, coerente e honesto, em contextos distintos.

Esses “entre-lugares”¹² fazem parte da minha infinda formação docente, que me coloca em constantes desafios. Nessa direção, trazemos para este capítulo fios diversos, de espessuras e cores distintas, como uma cesta de opções teóricas para serem usadas quando couberem às discussões tecidas nesta tese. Tais linhas teóricas tendem a propiciar ao(à) leitor(a) uma reflexão sobre os contextos em que a presente pesquisa é desenvolvida, bem como as perspectivas adotadas para a sua composição.

As linhas de fundamentação teórica, aqui apresentadas, guiam as posições epistemológicas que se entrecruzam nas discussões, com exceção da discussão sobre Interculturalidade e (Inter)culturalidade, uma vez que nossa investigação científica busca “possíveis” respostas para entender as concepções epistêmicas de um ensino “intercultural” em contextos distintos de ensino, como o indígena brasileiro e o estrangeiro italiano.

Iniciamos nosso arranjo teórico a partir de uma discussão epistêmica sobre o termo crítico, tendo em vista o frequente uso em combinações teóricas nos estudos das áreas das humanas. Nesse sentido, apresentaremos uma breve discussão sobre os construtos da criticidade, com o intuito de salientar, posteriormente, sua relevância nas práticas de ensino.

A pesquisa acadêmica, de modo geral, demanda por princípios que delineiam um fazer científico. Entretanto, na área da Linguagem, longe da pretensão de percorrer um

¹² Concebemos “entre-lugares” em referência à posição que ocupa o(a) docente em suas práticas pedagógicas, o(a) qual transita de um contexto de ensino a outro tendo sua identidade questionada a todo tempo numa sociedade globalizada (BHABHA, 2013).

caminho positivista, propomo-nos a realizar este trabalho com base na criticidade e na reflexibilidade teórica, metodológica e epistemológica, a fim de olhar a ciência como exequível no cotidiano institucional e educacional, sensível às necessidades e às limitações do ser humano e, ao mesmo tempo, apta a cumprir o caráter criterioso que demanda uma pesquisa científica.

Sob esse prisma, adotamos, nesse primeiro momento, uma postura metalinguística, em que discorremos sobre a distinção dos termos “definição” e “conceito” com o intuito de entender sua relevância na ruptura de paradigmas, assunto que perpassa este estudo. Temos em vista que, para desconstrução de um determinado paradigma, é necessário ter uma base/referência como fundamento para sustentar outras possibilidades, outros conceitos.

Os termos “conceito” e “definição” são categorias distintas, relevantes para discussão sobre os aportes teóricos da criticidade reflexiva. Segundo Carraher (2002), o termo “conceito” exige reflexão, análise e observação, ao passo que a “definição” é uma maneira de descrever por meio de atributos carregados de critérios. Carraher (2002, p. 99) assevera que a linguagem parte dos conceitos necessários ao dia a dia das pessoas.

Nossas conversas diárias [...] são caracterizadas pelo uso natural e constante de conceitos. [...] é impossível discutir o que lemos no jornal de hoje sem fazer referência a todos os termos que envolvem o conceito. O mundo sem conceitos seria um mundo sem linguagem, sem comunicação, e sem explicações dos fenômenos que nele ocorrem. Os conceitos são ingredientes indispensáveis para o pensamento reflexivo para a ciência e para todas as outras expressões da inteligência humana, na arte, na cultura popular e nas interações sociais.

O autor citado apresenta uma discussão conceitual, ou melhor, terminológica relevante para reflexão da importância do “conceito” e seus desdobramentos numa discussão científica que inicia nos usos da linguagem pela sociedade. Logo, para discutirmos um conceito é preciso respaldar-se em uma posição crítica e também empírica, que considere a dimensão cultural concretizada nas práticas sociais cotidianas.

Tal postura científica vai de encontro com a concepção de um *realismo ingênuo* que, segundo Carraher (2002), consiste na apropriação dos conceitos como se fossem características de ideias ou fatos reais dos objetos e eventos vivenciados por meio das próprias experiências. Esse pensamento tende a negar outras possibilidades de conceber os fenômenos de distintas maneiras e/ou perspectivas, restringindo sua habilidade de analisar o mundo reflexivamente; ao contrário da postura crítica que não concebe as ideias como fatos, porque esses não são passíveis de ser problematizados e discutidos.

Sendo assim, apropriamo-nos de uma base, como conceito, considerando os aspectos culturais, políticos e sociais, a fim de delinear um senso crítico, ensejando outras possibilidades inerentes aos acontecimentos teóricos e empíricos embasados em discussões reflexivas e críticas com o intuito de alcançar caminhos alternativos.

Numa linha classificatória, os conceitos podem ser simples e abstratos. Seguindo as postulações de Carraher (2002), o conceito simples consiste em uma definição baseada em uma descrição de atributos criteriosais, como, por exemplo, uma figura geométrica não poderá ser questionada quanto a sua forma de ser, da mesma maneira que o léxico *mesa* não será confundido com o léxico *cadeira*. Por outro lado, o conceito abstrato é complexo e não possui atributos criteriosais que correspondam a objetos e situações concretas, como, por exemplo, os termos *cultura* ou *felicidade*.

Nessa linha sucinta de apresentação, os conceitos tomam forma e são partes de uma discussão situada em um contexto específico, em que o concebemos em detrimento da definição, uma vez que o conceito é passível de problematizações cruciais para compreender a discussão feita no decorrer desta pesquisa.

Questionamos, a seguir, a conceptualização de crítico e sua implicação no contexto dos estudos linguísticos e nas abordagens metodológicas de ensino, uma vez que tal conceito é bastante recorrente nos estudos contemporâneos, assim como nos veículos sociais e midiáticos.

1.1 CRITICIDADE: UM PONTO CRUCIAL À TESSITURA DAS DISCUSSÕES

O termo “crítico” ultimamente vem sendo utilizado com muita frequência no meio social, científico e acadêmico, principalmente. No entanto, o mais problemático é o contexto e a sua concepção de uso, considerando as “ondas de modismos” e “oportunistas” capitalistas da globalização a serviço do mercado. Essa perspectiva suscita uma discussão problemática, que divide opiniões em função de divergências ideológicas.

O nosso propósito em abordar esse tema centra-se na discussão da concepção de *crítico*, visando à criticidade em detrimento de seu essencialismo ou fundamentalismo tão impregnados nos contextos contemporâneos. Logo, devemos considerar que o agente de criticidade é inerentemente um ser contraditório, fragmentado e em constante construção e desconstrução. Assim, muitas vezes, reproduzimos discursos sem pensar em nossas

próprias práticas como docente, mas, sobretudo, como sujeitos agentes de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, seria incongruente se, por exemplo, uma pessoa dita cristã se sustentasse na postulação bíblica de que “todos somos pecadores” e, por isso, não tivesse que se responsabilizar por suas atitudes criminosas. Da mesma forma, não devemos nos sustentar no princípio de que somos *humanos* e, por isso, podemos ser incoerentes em nossas diferentes práticas. Tais afirmações são simplórias, mas pertinentes para refletirmos o contexto e o conceito de criticidade que sustentam nossas discussões.

O surgimento do termo crítico nos estudos linguísticos se consolidou em meados de 1980 no campo disciplinar. Nesse período, “se toma consciência de que a reflexão sobre as línguas é, *per se*, uma forma de intervenção sobre elas” (LAGARES, 2018, p. 19).

Barthes (1999) afirma que há duas críticas que paralelamente partem do contexto francês: a crítica universitária e a crítica ideológica. A primeira está relacionada ao método positivista, sendo objetiva; enquanto a segunda está pautada na interpretação em ideologias, como o existencialismo, marxismo, psicanálise, fenomenologia, sendo subjetiva. Ambas as críticas podem se relacionar e, em alguns pontos de discussão, bem como afirma Barthes (1999, p. 49): “a crítica positivista estabelecerá e descobrirá os “fatos” (já que tal é sua exigência) e deixaria a outra crítica livre para interpretá-los, ou mais exatamente “fazê-los significar” por referência a um sistema ideológico declarado”.

Segundo o supracitado autor, entre essas críticas não há, necessariamente, uma divisão de trabalhos que diferencia um método e uma ideologia, mas “uma concorrência real de duas ideologias”. Destaca ainda que a universitária por ser positivista não pode ser considerada ultrapassada uma vez que ela se adapta, “em suma, o que é recusado é a *análise imanente*: tudo é Aceitável”.

Desse modo, as discussões sobre o conceito “Crítico” não são recentes, embora sua propagação atual seja efetiva e atuante. Paulo Freire (2015), renomado estudioso brasileiro, já elucidava sobre a criticidade ao relacionar política e educação como processos críticos de humanização, que surgem como mecanismos de poder e que modelam conceitos e pensamentos numa sociedade.

O pensador crítico consegue extrair as intenções e os interesses mais ocultos com base no conhecimento de um discurso e/ou ação incoerente com o contexto apresentado (CARRAHER, 2002).

Diante de uma nova perspectiva de olhar o mundo, surgem vários avanços e desafios tendo como enfoque a criticidade, a qual concebemos como um processo de problematização, reflexão, autorreflexão e práticas inseridas em um *continuum*.

Na atualidade, a globalização e a tecnologia digital são fatores decisivos que promovem o desenvolvimento crítico como uma habilidade, conforme afirma Monte Mór (2013). Sendo assim, no contexto educacional, “no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, [...] há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos”. A criticidade tem sido evocada há muito tempo como um “antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional” (MONTE MÓR, 2013, p. 31).

Nesse aspecto, em que o ensino crítico é discutido na teoria, Monte Mór (2013) sugere uma aproximação da universidade com a educação básica tendo em vista algumas barreiras que impedem essa relação, segundo algumas leituras. Tais impedimentos estão relacionados a fatores, como: (i) desenvolvimento crítico sendo considerado um trabalho que se realiza posteriormente à consolidação do conhecimento linguístico, (ii) ausência de uma proposta curricular, metodológica ou didática para ser trabalhada na formação escolar e universitária e (iii) interpretação de que os estudos críticos não apresentam novidades teóricas nesse contexto. Acrescentamos, ainda, a importância de elaborar possibilidades de propostas de ensino que instiguem os(as) estudantes a uma reflexão que os(as) conduzam, pelo menos, a resquícios de criticidade, tanto em contextos de ensino popular quanto em contextos elitizados, nos âmbitos de educação básica e superior.

Segundo Carraher (2002, p. 124), a preocupação excessiva dos(as) educadores(as) com a transmissão de conhecimentos em vez de desenvolvimento do raciocínio do(a) discente, tem resultado em textos, em todos os níveis educacionais, visivelmente desprovidos de oportunidade de reflexão. O conhecimento é tratado como um conjunto de fatos que cada discente deveria aprender e tais fatos considerados, conceitualmente, não problemáticos.

O autor citado, Carraher (2002, p. 124), conclui que, prototipicamente, “o bom aluno não questiona as ideias básicas; ele assimila as respostas certas, não conhece a existência de alternativas, acata as referências do livro e do professor como única verdade, não explora outros pontos de vistas que contrariam a visão prestigiada pelos educadores”.

Tal realidade parecem ser mazelas remanescentes de uma “educação bancária¹³”, acrítica, centrada no professor como único detentor do conhecimento, como conceitua Paulo Freire.

Nesse cenário, podemos perceber os diversos fatores problemáticos que o setor educacional brasileiro, de modo geral, enfrenta. As lacunas, de modo geral, encontradas no processo de ensino-aprendizagem de Português são proeminentes, principalmente em se tratando das dificuldades de leitura e escrita nos níveis de escolarização, habilidades nas quais os(as) alunos(as) deveriam ter proficiência.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua não materna, a situação é ainda mais complexa, visto que as práticas de ensino centram-se na estrutura da língua em detrimento da reflexão sobre a realidade cultural em prol de uma criticidade.

Percebemos que, ao adicionar o termo *crítico* a uma ideia, incorporam-se valores reflexivos, que nem sempre são contemplados profundamente. Nesse sentido, em muitos contextos, o referido termo é utilizado como uma prática essencialista, teórica, fundamentalista, politicamente aceita.

Deter-nos-emos na aplicabilidade desta criticidade defendida nos pressupostos teóricos, dos quais lançamos mão para a elaboração de uma discussão teórica que nos leve a uma *práxis*. Tal posição parte da tentativa de realizar uma união estável entre a teoria e prática contextualizada ao meio educacional, por meio dos ensinamentos Intercultural e (Inter)cultural pelo viés crítico.

O abismo entre a teoria e a prática pode ser reflexo estabelecido pela real necessidade de criticidade na formação de professores(as) o que repercute, diretamente, na formação de discentes-cidadãos críticos e reflexivos. Mas, qual seria a importância da criticidade para o ensino em contextos distintos de diversidade cultural? Esse é um ponto que direciona todo nosso estudo, em busca de possíveis respostas para o ensino-aprendizagem de Português, nos contextos de ensino Intercultural para indígena, como segunda língua, e o ensino (Inter)cultural para italiano, como língua estrangeira.

Para a problematização e discussão dos assuntos que circunscrevem esta tese, iniciamos nossa trajetória científica pelos recortes histórico e teórico da criticidade

¹³ Educação Bancária é uma concepção criticada por Freire, pela qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (FREIRE, 1980, p. 67).

inerentes aos movimentos sociais da América Latina, tendo como ponto de partida as discussões sobre a educação de indígenas do Brasil.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que os ensinamentos Intercultural e (Inter)cultural, baseados em criticidade, contribuem, de maneiras distintas, tanto para o ensino do PB como segunda língua, quanto para o PB como língua estrangeira, tendo em vista as demandas e objetivos de ensino-aprendizagem situados.

Com aplicação de abordagens que incitam à reflexão, valorizam as culturas e partem do conhecimento do(a) aprendiz, podemos lançar mão de pressupostos inovadores, na tentativa de promover uma educação libertadora e emancipatória.

O ensino de Português por Tema Contextual¹⁴ é uma iniciativa transdisciplinar no ensino Intercultural indígena, uma vez que o tema pertence à realidade do(a) discente e/ou que precisa ser por ele(a) conhecido e que lhe permite refletir sobre uma problemática além do que é pré-estabelecido, contextualizada em um Projeto Político Pedagógico mais amplo, do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG. Os Temas Contextuais, concretizados pelos gêneros textuais, não são limitados a uma única maneira de pensar ou saber. Logo, tal abordagem não fragmenta os conhecimentos, não os limita a cada área do saber devido a seu caráter transdisciplinar.

Nesse sentido, a nossa hipótese é que o ensino de língua por gêneros textuais, inserido numa proposta crítica, tendo como pilares a Interculturalidade e a (Inter)culturalidade na perspectiva da criticidade, pode ser um caminho para alcançar uma formação do sujeito-crítico não submisso que reivindica seus direitos, bem como amplia seu olhar em respeito à visão de mundo do “outro” e utiliza a linguagem como prática social para a reflexão crítica. Uma vez que “a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacionais”, indígena e não indígena (MONTE MÓR, 2013, p. 31).

Os movimentos e pensamentos críticos surgem como práticas revolucionárias, não se sujeitando a uma ideologia dominante geralmente, pertencente e/ou articulada em/por uma classe dominante. Muitas vezes, as abordagens críticas, como a Interculturalidade

¹⁴ 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 e suas interações. 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 (NASCIMENTO, 2013, p. 97)”.

crítica e a decolonialidade, são exemplos dessas práticas e cerne das discussões sobre ensino de PB como língua adicional no âmbito de ensino indígena.

No bojo dos ensinamentos Intercultural e (Inter)cultural críticos, discorreremos a seguir algumas fundamentações teóricas e conceituais do ensino de Português Brasileiro como língua adicional, com o intuito de situar as discussões a partir de suas limitações teóricas.

A concepção de língua adicional tem crucial importância neste estudo, haja vista que o termo interculturalidade e (Inter)culturalidade parte de uma visão sobre a diversidade cultural e o trato que se dá a ela. Nesse sentido, língua adicional é um todo composto por uma língua materna e outras adjungidas, como discutiremos na seção a seguir.

1.2 ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

O ensino de língua, de modo geral, suscita muitas discussões terminológicas e epistêmicas, capazes de causar convergência e divergência entre os teóricos aplicados da área da linguagem e ensino, especificamente. Trazemos para este espaço algumas reflexões sobre o termo língua adicional, a fim de delimitar o conceito de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA), mais especificamente, do Português Brasileiro (PB).

Discorreremos sobre as concepções adotadas de língua adicional como ponto de partida para o embasamento teórico no ensino-aprendizagem de Português e suas possibilidades epistêmicas pertencentes a um contexto discursivo em construção na resistência epistêmica, política e cultural – o Português Intercultural¹⁵ Indígena (contexto de L2) – e o ensino (Inter)cultural¹⁶ de Português no contexto de Português como Língua Estrangeira (LE). Nessa perspectiva, apresentamos o ensino de Português como língua adicional inserida em dois contextos distintos em todos os segmentos. Logo, o conceito de Interculturalidade e (Inter)culturalidade são abordados de maneiras distintas, uma vez que apresentamos um estudo investigativo, com o intuito de averiguar as diferenças epistêmicas de atuação entre os dois contextos de ensino (discorridas no Capítulo 3 e no Capítulo 4).

¹⁵ Segundo Nascimento (2012, p. 15), “a língua portuguesa se apresenta como um importante meio de comunicação intercultural, seja com a sociedade não-indígena e/ou com outros povos indígenas”.

¹⁶ Concebemos a grafia (Inter)culturalidade para o espaço de ensino de LE em contraste como interculturalidade no ensino de L2, visto que são termos que se ressignificam em contextos distintos de atuação cultural, ideológica, epistêmica e política.

Como já mencionado, nossa intenção centra-se em dois eixos investigativos e analíticos: 1) nos ensinamentos de PLA em contextos acadêmicos numa perspectiva intercultural e crítica; 2) e na construção e formação de práticas docentes numa visão êmica. Ambos são em contexto de ensino de Português e constituem dois espaços situados e distintos de atuação acadêmica.

Leffa e Irala (2014, p. 32) discutem sobre a definição de Língua Adicional com suporte na ideia de que todo falante possui pelo menos uma língua (L1), podendo ser essa a língua materna e, por isso, a(s) língua(s) aprendidas seriam acrescidas. Os autores afirmam que “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico [...], ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua) [...] os objetivos para os quais o aluno estuda a língua”. Segundo esses estudiosos a proposta é que se adote um conceito maior, abrangente, o de língua adicional.

Coadunamos com a proposta de um conceito abrangente, visto que o termo língua adicional por si só abarca um conjunto linguístico geral. Entretanto, adotamos esse conceito para mostrar que todas as línguas que não são maternas podem ser adicionais, não pela “vantagem” de simplificar o processo envolvido no ensino-aprendizagem de uma determinada língua, mas por ensejar um ponto de partida único, o ensino de uma determinada língua que não a materna¹⁷.

Desse modo, partimos do conceito de língua adicional, num primeiro momento, a fim de contextualizá-la e situá-la num determinado contexto geográfico, linguístico, cultural e interpessoal. Logo, não percebemos o termo abrangente como propósito de homogeneização/simplificação mas, sobretudo, como uma alternativa conceitual que resolve conflitos epistemológicos relacionados às limitações teóricas relevantes para as pesquisas científicas. Tal assertiva se justifica por conceber o termo adicional como coerente e passível de ser utilizado; entretanto, a heterogeneidade encontrada nas especificidades linguísticas é fulcral para o ensino de línguas e não pode ser apagado.

O ensino de Português como língua adicional pode ocorrer em contexto de língua estrangeira (LE); neste estudo, para italianos e, como segunda língua (L2), para indígenas do ponto de vista conceitual. No entanto, numa perspectiva de prática de ensino-aprendizagem, tal ensino deve ser discutido e posicionado como um fazer problematizador, cuja ação situada determina se o adicional se refere à modalidade de

¹⁷ Não pretendemos simplificar o conceito de língua materna, já que reconhecemos haver concepções diversas, o que demandaria outra pesquisa, tendo como objeto de pesquisa tal investigação epistêmica.

“língua estrangeira”, “herança”, “acolhimento”, “segunda língua” e/ou de “língua do vizinho”, etc., dentre outras nomenclaturas ocidentalizadas ou não, cruciais para situar o interlocutor sobre o contexto de ensino.

Nesse sentido, partimos do conceito de língua adicional entendido como uma língua aditiva que pode ramificar-se¹⁸, neste estudo, em segunda língua¹⁹ (L2) e língua estrangeira (LE). O enfoque dado à língua adicional, nessas duas concepções, está relacionado ao contexto cultural em que estão inseridas, em referência ao Brasil e a Itália, dois países de geografia e diversidades culturais distintas. A língua adicional pode ser usada como um hiperônimo da segunda língua e língua estrangeira.

Almeida Filho (2007) parte da definição entre L1 (língua adquirida na infância, como também pode ser a língua de uso preferencial do falante) e L2 (segunda língua ou outras línguas). Ainda segundo Almeida Filho (2007), o termo L2 é usado em referência à segunda língua e também como outras línguas ou, ainda, língua estrangeira. De modo geral, o autor supracitado situa a segunda língua (L2) no mesmo campo conceitual e semântico de Língua Adicional.

Ao tentar delimitar conceitualmente a terminologia de segunda língua (L2), esbarra-se na complexidade, presente no contexto brasileiro de, por exemplo, um aluno indígena dominar mais de uma língua, sendo o PB a terceira ou quarta língua (se não uma posição mais distante), como citam alguns autores (LEFFA; IRALA, 2014). Entretanto, o termo segunda língua (L2) geralmente se contrapõe à língua materna também considerada L1, isto é, tais terminologias não estão necessariamente relacionadas à posição ordinal das línguas; se assim o fosse, haver-se-ia de postular uma gama de nomenclaturas condizentes com a quantidade e ordenamento de línguas aprendidas pelo falante.

Nesse raciocínio, adotamos a terminologia segunda língua (L2) como valor semântico correspondente a outra língua aprendida/não materna; quando “a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Toda essa discussão está inter-relacionada com a realidade indígena no Brasil, em que a educação bilíngue é muito presente no ensino de línguas e que corrobora para

¹⁸ O termo “ramificar” é usado aqui em analogia ao caule, em referência ao português brasileiro cujos galhos são as diferentes modalidades de seu ensino-aprendizagem, manuseados pela mesma camponesa.

¹⁹ O conceito de segunda não está relacionado à concepção de numeração ordinal que suscita a etimologia do termo lexical, mas para referir-se ao contexto de língua não materna.

concepção de segunda língua (L2), em referência à língua de dominância em diferentes situações comunicativas e, ainda, a não posição ordinal do termo. Essas relações conceituais apresentadas acima não são dicotômicas, uma vez que, num contexto plurilíngue e pluricultural, os conceitos se tornam secundários ao contexto das complexidades sociolinguísticas, o que discutimos mais adiante.

Por outro lado, a definição de Língua Estrangeira (LE) é menos problematizadora, uma vez que, *a priori*, está associada às questões geográficas fomentadas por conceitos ocidentalizados já cristalizados. No entanto, a geografia não é um critério fomentador para conceituar o termo LE, se partirmos da Língua Portuguesa nos países lusófonos como exemplo. Logo, julgamos ser um critério não confiável.

Leffa e Irala (2014, p. 31) postulam um conceito de LE mais coerente em que “se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira”; por exemplo, o ensino de Português para italianos na Itália.

De modo bastante sucinto, voltando ao contexto geográfico, a Língua Portuguesa não deixa seu *status* nos países lusófonos. Por mais que haja estudos que afirmam que as línguas faladas nesses países são distintas, acreditamos haver o fortalecimento por meio de políticas linguísticas que elaboram normas/padrões linguísticos, a fim de valorizar a língua portuguesa nos países lusófonos ou haver lusofalantes, considerando as variedades africanas, brasileiras e europeias de uma mesma língua.

Concebemos o Português Brasileiro como uma *variedade independente*²⁰ falada no Brasil, consolidado por sua gramática (PERINI, 2010; CASTILHO, 2012), diferente em graus linguísticos e culturais de outras variedades do Português, como europeu e africano. Logo, o português é concebido aqui, sem adentrar as questões políticas e ideológicas que circundam a temática propriamente dita, como uma língua falada em quatro continentes do mundo²¹. Portanto, o lugar de onde falamos é o Brasil, logo o português em discussão é o Português Brasileiro em interface com as especificidades dos contextos em ensino, por imersão (L2) e não imersão (LE).

Nesse sentido, consideraremos o PB como língua estrangeira no contexto de uso na Itália, onde os acadêmicos aprendem o Português Brasileiro sem imersão direta. Por

²⁰ Para um estudo de contrastes identitários entre PE e PB, ver Biderman (2001).

²¹ “Portugal (Europeu), Brasil (Americano), Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (Africano), Timor Leste (Oceania), Macau, Malaca, Goa, Damão e Diu (Asiático)”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 25).

outro lado, o PB como segunda língua no Brasil é aprendido e/ou adquirido²² por acadêmicos e acadêmicas indígenas no contexto de imersão direta, elencando um Português Intercultural – língua de relações comunicativas entre falantes de várias línguas indígenas que concebem o PB como instrumento de resistência e de sobrevivência. Logo, os indígenas, de modo geral, utilizam o PB em suas relações sociais fora e, em algumas situações, dentro de suas aldeias com função comunicativa.

Tais situações são diversas e merecem um olhar mais cauteloso, uma vez que estamos tratando do ensino do PB como língua adicional, nas modalidades de segunda língua e língua estrangeira, no contexto de imersão e não imersão com comunidades ideológica, política e epistemicamente distintas, não são passíveis de comparações ou qualquer juízo de valores.

Desse modo, não se trata de uma situação de modalidade e contexto, visto que há uma discussão política e ideológica de ensino que perpassa a colonialidade do ser, do poder e do saber que está disseminada em séculos históricos de submissão e juízos de valores que não são invisibilizados neste estudo, uma vez que estamos transitando *historicamente* no território cujos atores anteriores têm a simbologia do “colonizado” (Índigena-América Latina)²³ e do “colonizador” (Italianos-Europeu) situados na contemporaneidade. Logo, é pertinente ressaltar que o ensino crítico de Português é o protagonista deste estudo, fundamentado em experiências docentes que fomentaram uma experiência de ensino no contexto italiano pelo viés (Inter)cultural e crítico.

O ensino de Português adicional, nessas duas perspectivas, está ancorado nos princípios das concepções de diversidade cultural para o respeito às diferenças.

A seguir, trazemos à discussão a importância das gramáticas para o ensino de PB no contextos indígena e italiano. O adendo teórico se justifica pela necessidade de abordagem de ensino nos contextos de diversidade cultural, com aplicação de abordagem crítica e estudo da língua em sua forma e função, o que faz as questões linguísticas sobressaírem sem anular a relevância das normas gramaticais.

²² As diferenças cognitivas de aquisição e/ou de aprendizagem do PB no contexto indígena brasileiro caracteriza-se a partir de uma complexidade sociolinguística. A depender dos povos e seus acordos de organização cultural e educacional familiar, a aprendizagem do PB pode ocorrer em diversas faixas etárias, simultaneamente à língua materna, bem como já na fase adulta.

²³ Pode-se pensar na “superação” dessa questão histórica de repressão e subjugação, mas é preciso reconhecer que ainda hoje, no século XXI, as comunidades indígenas e os latinos precisam lutar contra os estereótipos implantados no imaginário dos mais favorecidos (racial e socioeconômico) e dos europeus, resquícios da colonização.

Assim sendo, apresentamos, na seção a seguir, uma breve discussão sobre a importância das gramáticas para o ensino de PB e algumas discussões epistêmicas, como base para compreensão textual sugestionadora de possíveis interpretações; e, posteriormente, discussões reflexivas, bem como a produção discursiva.

1.2.1 Gramáticas no ensino do PB: um ponto em destaque

Quando se fala em ensino de língua, remete-se logo ao pensamento das pedagogias e todos os métodos de ensino-aprendizagem que fazem que o objetivo final da aprendizagem de uma língua seja alcançado. Nesse sentido, concebemos que cada corrente linguística tem seus méritos, sua responsabilidade científica e suas adequações congruentes com seus objetivos de pesquisa e de ensino-aprendizagem. Entretanto, sabe-se que todas essas correntes teóricas têm seu fundamento numa visão ocidental e, muitas vezes, apresentam uma postura eurocêntrica, que demanda complementação que promova discussões não ocidentalizadas em prol da reflexão crítica.

Nessa direção, o estudo de língua está ancorado na estrutura, na função e nas práticas sociais as quais permeiam os discursos. Logo, as gramáticas têm suas estruturas explicativas e suas funcionalidades; por sua vez, a discussão (Inter)cultural e crítica possuem as suas. Nesse sentido, o ensino de Português como língua estrangeira no contexto de não imersão enfrenta vários desafios, distintos do cenário de ensino indígena por imersão.

Podemos pensar na importância do ensino da gramática da língua numa perspectiva normativa ou prescritiva (manuais de gramática e dicionários), associando tal importância ao uso da língua como práticas comunicativas centradas nos discursos críticos que promovam a reflexão.

O uso de materiais prescritivos de língua portuguesa no ensino de PB como língua estrangeira é muito recorrente. Já no contexto de ensino de L2 para indígenas, num contexto Intercultural, as gramáticas normativas ou prescritivas são usadas em contextos específicos, propícios às oficinas de produção escrita, revisão e reescrita.

Num contexto geral, podemos falar em gramática normativa ou prescritiva e gramática descritiva como duas linhas teóricas que estão em constante conflito no ensino-aprendizagem de determinada língua e que, ainda, suscita discussões entre gramáticos e linguistas.

Logo, é relevante ressaltar que na maioria dos cursos regulares de Letras, no ensino de Língua Portuguesa e Linguística, a gramática normativa é rechaçada enquanto que novas propostas comunicativas são enaltecidas como única possibilidade de fomento às metodologias e didáticas.

Há uma disputa entre os métodos antigos, nos quais se insere a gramática normativa, e os métodos novos nos quais a comunicação é a protagonista. Entretanto, devemos ser “capazes de cotejar o velho e o novo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.10), a fim de conhecermos e compararmos as possibilidades de ensino, uma vez que a gramática normativa tem função no ensino de uma determinada língua, assim como as gramáticas descritivas ou da oralidade.

Bechara (2014, p. 20) afirma que “é um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas”. Segundo o referido autor, “a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva”. Considerando as postulações de Bechara (2014), acreditamos que ambas as gramáticas têm sua importância e relevância dentro do ensino de Português, ou seja, há explicações sobre a língua na normativa que instiga uma pesquisa na descritiva.

Bechara (2014) faz uma discussão relevante quanto ao uso da gramática, quando afirma que a gramática é um termo polissêmico. Desse modo, o autor apresenta dois conceitos usuais na atualidade para dicotomizar uma discussão que é antiga mas ressurge atualmente, debatida entre teóricos linguistas e gramáticos. Esses conceitos são: gramática descritiva e gramática normativa.

Gramática descritiva, disciplina científica, que tem por objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem pretender recomendar um modelo exemplar;

Gramática normativa ou prescritiva, que, por seu turno, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções “corretas” e rejeitando as “incorretas”, ou não recomendadas pela tradição culta (BECHARA, 2014, p. 19-20).

O autor ressalta a importância de assinalar essa dupla finalidade das disciplinas sem levantar sobre elas juízo de valor, a fim de não misturar as tarefas que cada uma desempenha. Ainda segundo o autor, a norma não pode ser uniforme e rígida, mas deve ser elástica e contingente, passível de mudanças, a fim de atender as necessidades sociais específicas da sociedade.

A gramática normativa sofreu modificações importantes no decorrer dos anos, o que não é coerente com afirmação que tenha ficado estática no tempo²⁴, uma vez que a partir do século XIX a gramática normativa começou a operacionalizar novos conceitos e distinções (BECHARA, 2014). É importante ressaltar que em decorrência do conservadorismo inerente à gramática normativa, as mudanças conceituais e gramaticais demandam um tempo maior para ser consolidadas como tradição normativa.

Há alguns linguistas descritivistas, como Perine (2014), que definem a gramática como uma ciência científica, como as demais disciplinas. Numa perspectiva descritivista, funcionalista, Neves (2014) argumenta sobre a importância dos estudos de descrição, em que a língua demonstra seu real funcionamento linguístico e, ainda, a função em detrimento da categoria.

A diretriz central dessa descrição sistemática de usos é resgatar, para reflexão, o papel da gramática na organização discursivo-textual [...] os falantes interagem ativando esses processos; no todo da linguagem, nós falamos, necessariamente, por predicções, fazendo referências (ou seja, animando as predicções e povoando os eventos), jogando com indefinições, acionando junções, evidenciando modalizações. E cabe demonstrar que a gramática é esse mecanismo “constutivo” do fazer da linguagem, e nela, exatamente, repousa o cálculo da produção de sentido do que é enunciado (NEVES, 2014, p. 71).

A reflexão linguística promovida pelos estudos descritivistas são fundamentais para o ensino da língua materna, assim como para o ensino de língua adicional. Acreditamos que a gramática prescritiva tenha função fundamental no ensino, não como um método de memorização de regras e normas mas, sobretudo, como caminho para a normatização da escrita. Entretanto, mesmo com a normatização da escrita, ainda há algumas especificidades entre as línguas lusófonas. Outra observação é que as nomenclaturas são comuns, senão cruciais, a qualquer teoria ou processo de nominalização²⁵.

A gramática descritiva possui várias nomenclaturas para explicar os processos ou mecanismos linguísticos para demonstrar como a língua funciona com base no uso, ao passo que a gramática normativa possui sua nomenclatura para “padronizar” um sistema de escrita, passível de modificações no decorrer do tempo. Como bem ressaltou Evanildo

²⁴ A fim de apresentar um panorama, apresenta-se: Gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira (1936); gramática da língua portuguesa, de João de Barros (1540); Regras *geraes*, breves e compreensivas da melhor ortografia com que se podem evitar erros da língua latina e portugueza, para se ajuntar à parodia de Bento Perreira (1666); e as gramáticas do séculos XVIII, XIX, XX e XXI. (BECHARA, 2014).

²⁵ Processo de dar nomes a coisas ou teorias.

Bechara, os gramáticos, linguistas e intelectuais usufruem dessa norma, a fim de serem reconhecidos pela educação gramatical que lhe foi concedida durante a formação educacional e acadêmica, uma vez que a língua escrita é poder, é também resistência (GNERRE, 1985).

É sabido que a língua é dinâmica e possui aspectos culturais que a tornam fluída, logo as modalidades de escrita e oral possuem suas distinções e contextos específicos de uso.

No ensino de língua estrangeira, a reflexão linguística é muitas vezes um tanto tardia, uma vez que o(a) aprendiz necessita dominar a estrutura da língua e sua função, visto que seu interesse está direcionado à comunicação oral e escrita. Depois dos princípios básicos da língua, em que há proficiência de escuta, estabelece-se o processo de interação e as dúvidas sobre os usos aparecem naturalmente, e é nesse momento que a explicação descritiva cumpre seu papel de maneira crítica e reflexiva. A importância das gramáticas, prescritiva e descritiva, assume finalidades diferentes que culminam em objetivos específicos a cada situação de aprendizagem.

Neste estudo, as gramáticas permanecem disponíveis para serem usadas quando couber, mais especificamente no processo de escrita e reflexão linguística, o que as tornam suportes para a compreensão textual que rege o princípio das reflexões discursivas.

Nos ensinamentos do Português como segunda língua e língua estrangeira, a presença da gramática normativa é pertinente para a produção e revisão textual, quando couber, a fim de sustentar o processo de escrita e reescrita de um texto, por exemplo. Se pensarmos numa dúvida gramatical entre a escrita da conjunção “mais” ou “mas” na produção de sentido de um texto, é preciso que o professor(a) recorra ao domínio da norma para o esclarecimento de quando usar uma ou a outra conjunção, e de por que elas recebem nomes distintos e qual sentido elas podem produzir no texto.

Acreditamos que o estudo da gramática da língua não deve ser mecanicista, porque o ensino de uma determinada língua deve estar inserido dentro de um contexto real de comunicação. Bem como salienta Paulo Freire (2001, p. 17):

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era produzido por mim a tabletes de conhecimento que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora eles próprios, como objetos a serem desvelados e não algo parado cujo perfil eu descrevesse.

A fragmentação do conhecimento, metaforicamente expressa por Freire como sendo “tabletes de conhecimento”, é comumente denominada, no sistema educacional, de disciplinas curriculares, uma vez que todos os saberes são comprimidos em formas disciplinares que impedem uma reflexão crítica do aluno.

A gramática normativa, em nossa concepção de ensino, é um instrumento de consulta, assim como o dicionário, que o professor(a) ou o(a) aluno(a) não precisa memorizar as regras mas, sobretudo, consultá-la, quando necessário. Portanto, privar o(a) discente ao acesso à gramática prescritiva seria uma atitude egoísta, visto que aprendemos a escrever ouvindo as classes gramaticais e todas as relações sintáticas difíceis de recordar, mas que estão disponíveis para informações gramaticais.

Ensinar gramática não significa instrumentalizar o aluno *apenas* para o domínio da língua padrão culta. [...] habilidades de ler, falar e escrever é pensar a gramática como uma ciência que deve ser investigada incessantemente. Portanto, a pesquisa descritiva acerca dos fenômenos linguísticos que ocorrem em diferentes situações de uso da língua, seja na oralidade, seja na escrita, deve apresentar a língua como ela de fato é, e não como muitos tradicionalistas gostariam que ela fosse (ALBUQUERQUE; CECÍLIO, 2016, p. 475).

Em congruência com a argumentação dos autores citados acima, o ensino de Português deve proporcionar ao(à) discente acesso às práticas comunicativas, ou seja, é crucial que o ensino da língua seja pautado na comunicação, tanto na escrita quanto na oralidade.

Dessa forma, a gramática normativa ou prescritiva tende a funcionar como uma ferramenta importante para a padronização da escrita, enquanto que as gramáticas descritivas serão instrumentos de ensino e reflexão linguística para o(a) professor(a) no ensino das modalidades da língua, assim como na abordagem das variedades linguísticas, tão ricas culturalmente, faladas no contexto brasileiro.

Na esteira desses posicionamentos, a seguir, discorreremos a respeito de algumas políticas linguísticas importantes para compreensão da diversidade linguística, bilinguismo e letramento sociocultural tendo os contextos Intercultural e (Inter)cultural, bem como as diferentes práticas de ensino.

1.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PRIMEIROS PASSOS PARA AÇÕES INTERCULTURAIS E (INTER)CULTURAIS

As políticas linguísticas, de modo geral, abrangem várias áreas do conhecimento, tais como política, sociologia, história, linguística, dentre outras que fomentam discussões sobre o engajamento de ações afirmativas que transformam o contexto sócio-histórico-político de uma sociedade frente à desigualdade e à discriminação.

O Estado, dentro de sua Política Externa e Diplomática Cultural, promove internacionalmente políticas linguísticas, a fim de alcançar dois principais propósitos: garantir a afirmação da língua num espaço internacional; e afirmar o Estado num contexto de internacionalização competitiva da política, da economia e da cultura (SILVA, 2011).

As discussões em torno das questões políticas têm suscitado uma temática transdisciplinar pertinente à diversidade e à uniformização promovida pela globalização. Com esse contexto em vista, os países buscam estratégias que contemplem políticas de visibilidade internacional.

A relação entre língua e cultura está estritamente estabelecida, uma vez que as teorias de ensino de línguas estrangeiras são indissociáveis e partem do princípio proposto por Santos (2004). Logo, aprender uma língua, muitas vezes, é se relacionar com aspectos da cultura pertencentes a uma política regida por um Estado.

A intervenção humana no regimento das línguas esteve e, ainda está, ligada a uma relação de poder. Sendo assim, o poder político interfere nas escolhas linguísticas dominantes com intuito de definir a língua que representará o Estado.

Rajagopalan (2013)²⁶ assevera que o termo política linguística, tratado como o binômio política e linguística, está relacionado à militância linguística. Sendo assim, o autor assegura que estudiosos de línguas minoritárias²⁷, muitas vezes, interessados na preservação das línguas, em extinção ou em situação de descaso, variedades linguísticas em situação de discriminação, promovem movimentos para a valorização em forma de políticas linguísticas mas, segundo Rajagopalan, não se trata somente de militância linguística, que também faz parte desse processo.

²⁶ O autor trabalha com o ensino de língua estrangeira, mais precisamente o inglês, a partir de uma postura crítica da Linguística Aplicada.

²⁷ Segundo Altenhofen (2013, p. 94), “por língua minoritária entendo, por isso, a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante. O ‘status político’ constitui, nesta definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a ‘representatividade numérica’ ou o ‘status social’ de seus falantes”.

As políticas linguísticas abrangem um contexto muito complexo. É preciso conhecer suas peculiaridades e seu efetivo campo de atuação e a realidade dos povos envolvidos, bem como suas demandas e reivindicações.

Rajagopalan (2013) assegura que as políticas linguísticas são uma questão pertencente ao ramo da política e das ciências políticas, complementa que *não tem nada ou pouco a ver com a Linguística* e explica que (2013, p. 20):

A confusão em torno da natureza exata do que vem a ser a política linguística se deve ao emprego da palavra *linguística* no termo ‘política linguística’. A palavra *linguística* no caso é um adjetivo que significa “relativo a(s) língua(s)”. Ela não tem nada a ver com a disciplina que se convencionou chamar pelo mesmo nome. A melhor prova disso é que quando traduzido para uma língua não românica como o inglês a palavra *linguistic* dá o lugar para *language* e o resultado é “*language politics*” ou “*politics of language*” (e não ‘*linguistic politics*’). De forma análoga, ‘planejamento linguístico’ se traduz geralmente como ‘*language planning*’.

Nesse sentido, Rajagopalan (2013, p. 20) advoga que “a política pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado”, enquanto que as políticas linguísticas podem ser vistas como a “arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um Estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Tal arte, segundo Rajagopalan (2004), muitas vezes, é negligenciada por linguistas no Brasil, assim como no mundo afora, que desconsideram a política em suas reflexões linguísticas, receosos de que o envolvimento os tenha desviado da objetividade de suas pesquisas, o que desencadeia certa “neutralidade” nas discussões que possuem como cerne as questões inerentes ao contexto social e cultural dos(as) aprendizes de uma determinada língua.

Entretanto, é preciso ressaltar que as linhas de pesquisas possuem seus recortes teóricos e, muitas vezes, não se detêm em questões políticas da linguagem por ter como ênfase a estrutura e funcionamento inerente ao sistema linguístico e não ser o enfoque da pesquisa.

A questão política esteve o tempo todo ao longo da história, mas a área de estudos foi reconhecida institucionalmente há meio século, como afirma Rajagopalan (2013, p. 144).

Nesse contexto de discussão, as políticas linguísticas surgem a partir de interesses políticos e econômicos, sendo essas “*determinações das grandes decisões referentes às*

relações entre as línguas e a sociedade a partir de um planejamento linguístico, práticas antigas como uma nova roupagem” (CALVET, 2007, p. 11).

Segundo Calvet (2007), o termo *language planning* (planejamento linguístico) surgiu em 1959, elaborado por Einer Haugen²⁸, direcionado aos problemas linguísticos da Noruega referente ao resgate da identidade nacional depois de anos de dominação da Dinamarca. Conforme Calvet (2007), Haugen fomentou o tema em 1964, na Universidade da Califórnia, com as discussões de William Bright e o surgimento da Sociolinguística. A relação de língua e sociedade e com o planejamento linguístico sustentava, naquele momento, novas perspectivas teóricas, como a Sociolinguística.

Calvet (2007) elucida que as políticas linguísticas e seu planejamento deram-se num momento em que as discussões sobre sociedade e língua emergiam de uma necessidade de mudança política e social. Tal época congregou vários estudiosos de áreas distintas. Fishman, Ferguson e Das Gupta reuniram-se no *East-West Center* do Havaí para refletirem a respeito dessas questões e organizaram, em 1969, um evento para o qual foram convidados antropólogos, linguistas, sociólogos, economistas, dentre outros estudiosos.

Desse modo, quando se aborda um planejamento linguístico mediante políticas linguísticas, envereda-se por um caminho interdisciplinar, uma vez que discutir aspectos de língua e sociedade exige perpassar por várias áreas do conhecimento.

Ainda segundo o autor supracitado (p. 15), “todas as definições, as relações entre a política linguística e o planejamento linguístico são relações de subordinação”. A afirmação de Calvet (2007) corrobora com a proposta de discussão que guia parte deste estudo, visto que nossa intenção é analisar contextos de ensino-aprendizagem que emergiram de políticas linguísticas a partir da diversidade cultural, para realçar uma proposta Intercultural no contexto indígena.

Nessa ótica, entendemos que a “militância linguística”, independente do contexto de vulnerabilidade linguística, é responsável por impulsionar medidas diretamente intervenientes nas decisões políticas que, conseqüentemente, instauram um planejamento linguístico a fim de solucionar questões sociais cujo cerne sejam questões relacionadas à língua.

Grin (2005, p. 18) caracteriza o termo “política linguística” ou “o ordenamento linguístico” como o campo de investigação teórico e empírico relacionado com as

²⁸ E. Haugen, *Planning in Modern Norway*, in *Anthropological Linguistics*, 1961.

questões de uma política de ensino de línguas. Logo, as políticas linguísticas partem de uma complexidade, em que “a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também o veículo de uma cultura, uma história e uma identidade, é evidente que há desafios simbólicos presentes, que podem mesmo ser preponderantes” (GRIN, 2005, p. 20).

Nessa linha de raciocínio, a implantação de políticas linguísticas é crucial para o acesso de propostas emancipatórias e reflexivas, por envolver determinações que dão abertura para o ensino de Língua Portuguesa, primeiro como o direito ao uso e aprendizagem de outras línguas, depois, como instrumento de poder para comunidades historicamente inviabilizadas, bem como, para visibilizar o PB como língua estrangeira e estreitar acordos entre países.

Segundo Grin (2005, p. 20), as políticas linguísticas devem “estar a serviço do debate político para iluminar as consequências das escolhas que se fazem”. Por outro lado, segundo Rajagopalan (2013, p. 25), as questões sociais “por serem de natureza política, todos os cidadãos têm, ou se não têm, devem ter direito de serem ouvidos e seus votos contados em pé de igualdade com qualquer outro, inclusive o perito com seu mestrado e doutorado”.

Em concordância com essa assertiva, Altenhofen (2013, p.103) parte do conceito de política linguística, enquanto “campo de decisões das relações da sociedade com as línguas” [...] não se restringe às decisões do Estado, mas sim engloba decisões de cidadãos e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever, por se imporem como regra (prescritiva ou proscritiva), e não apenas como atitude linguística”. Nessa perspectiva, coadunamos com tal assertiva, uma vez que acreditamos que, mesmo sob a imposição do Estado para a elaboração de políticas, as pressões e manifestações das comunidades é que são determinantes para o veto ou sancionamento de uma lei, pelo menos, esse é um pressuposto de uma sociedade dita democrática. Rajagopalan (2013, p. 25) afirma que “a democracia é um modo de governança em processo evolutivo constante” e assegura que:

Se o sistema autocrático afasta o cidadão comum e o mantém à margem das decisões, o sistema democrático participativo dá-lhe pleno direito de expressar suas opiniões e veicular seus desejos e suas angústias. No caso de política linguística, a situação segue o princípio idêntico. Da mesma forma que é garantido ao cidadão mais humilde e menos favorecido o direito de escolher o primeiro mandatário de um país democrático, esse mesmo cidadão também tem direito de opinar quando o assunto é uma questão relativa à política linguística. Dito de outra forma, as políticas linguísticas mais sadias e robustas

sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos. A política linguística, no sentido pleno desse termo, tanto pressupõe o livre arbítrio do cidadão quanto se dirige ao cidadão. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37).

A luta pela democracia, seja pela conquista ou manutenção de direitos, é travada também no âmbito discursivo, como afirmam Magalhães, Martins e Resende (2017), o que evidencia a necessária participação da sociedade nas decisões de planejamentos políticos.

A imposição de uma dada língua como única e superior às demais parte de um planejamento político, como por exemplo, o inglês como única língua de ensino em todo território nos Estados Unidos, o que despertou nos habitantes da cidade de Oakland (Califórnia), a maioria de raça negra, revoltada contra as autoridades educacionais, uma vez que a língua falada por eles era o *Ebonics*, e não o inglês (RAJAGOPALAN, 2003). No Brasil, o contexto não é diferente, se pensarmos, atualmente, em aproximadamente 180 línguas indígenas (RODRIGUES, 2002), que convivem com a única língua oficial do país, a Língua Portuguesa, decorrentes de decretos como o Diretório do índio por Marquês de Pombal. Os contextos aqui apresentados são apenas exemplos incipientes, para expor a problemática em que estamos envolvidos. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 57):

Essa nova relação entre as pessoas das diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes se deu como consequência imediata do rompimento das barreiras que até pouco tempo atrás pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósitos nada amigáveis [...] inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais, e as restrições à livre circulação de informações entre países, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante.

Tais fatos suscitam reflexões e ações ativistas sobre o poder da língua frente às demandas sociais, visto que numa era de globalização é inviável mantermos uma posição de *chauvismo*, uma vez que as fronteiras tecnológicas estão abertas e contrariam planejamentos linguísticos essencialmente políticos de proibição de estrangeirismos²⁹, num contexto em que as identidades linguísticas estão inseridas num mundo globalizado. Circunstâncias que não nos silenciam frente às injustiças sociais, assim como outros prejuízos acometidos pela globalização, com por exemplo, a hierarquização de saberes, o eurocentrismo e as políticas de assimilação a fim de estabelecer a hegemonia

²⁹ Projeto de Lei n.º 1676/1999 do deputado Aldo Rebelo.

sociocultural. Tendo em vista, a globalização como uma fase da colonialidade eurocentrada.

A busca pela sustentabilidade cultural em tempos de hegemonização é uma temática que discutimos no contexto de diversidade linguística e sociocultural dos povos indígenas brasileiros. Esse propósito não significa “apenas” uma militância linguística, visto que por meio de demandas sociais podemos encontrar caminhos para refletir e elaborar um planejamento linguístico, a fim de endossar políticas linguísticas por intervenção de emendas e leis, como apontamos posteriormente neste estudo.

Altenhofen (2013, p. 96) ressalta que “a importância de uma política linguística pautada na promoção do respeito à diversidade linguística ‘diz respeito’ não apenas a línguas tradicionalmente minoritárias, mas sim a todas as línguas do mundo, inclusive as tradicionalmente majoritárias, sem exceção”. O autor citado defende a concepção de que as políticas linguísticas possuem amplamente interesses voltados a prerrogativas políticas, independentemente da quantidade numérica de falantes de uma determinada língua, uma vez que o “conceito mais amplo de ‘política linguística’ se justifica pelo anseio de desenvolver a conscientização político-linguística dos cidadãos/as” (ALTENHOFEN, 2013, p. 104).

Diante das discussões sobre políticas linguísticas e seus planejamentos, de modo geral, contemplamos o assunto, mais especificamente nos dois contextos de realização da pesquisa, tendo em vista as respectivas realidades. Sendo assim, apresentamos na próxima seção um breve panorama das diversidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, as quais apontam parte de uma realidade do Brasil que, infelizmente, ainda é desconhecida por grande parcela da população brasileira.

Nesse cenário, as línguas e as culturas tomam frente ao advento de propostas que promovem o contexto social em prol da diversidade, contra as políticas hegemônicas. Logo, a educação e a língua se tornam os pilares centrais que sustentam essas políticas.

1.3.1 Diversidade cultural

Atualmente, a realidade educacional brasileira indígena se encontra num momento atípico. Por um lado, o conhecimento se concentra nas instituições educacionais numa visão etnocêntrica e ocidentalista e, por outro lado, na América Latina e no Brasil, mais especificamente, propagam-se discussões e tensões de movimentos sociais e educacionais que impulsionam a luta pelos direitos à diversidade e, principalmente, pelo

reconhecimento dos saberes tradicionais³⁰ na educação, visando, sobretudo, à equidade e à alteridade. Tal situação emerge de políticas educacionais e linguísticas em busca de novas possibilidades que vão de encontro com o pensamento colonialista. Pensamento esse que se desenvolve em determinados contextos, restringindo-se ao formalismo e à invisibilidade da complexidade do sujeito como autor que age na produção de conhecimento epistêmico, político, social e cultural.

Segundo Santos Bautista (2012), se o conhecimento deve atender ao processo de problematização do sujeito, o trabalho pedagógico deve organizar-se, como problemática emergente do contexto comunicativo, para que a relação sujeito-contexto seja o ponto de encontro do diálogo entre pensamento local/tradicional e pensamento hegemônico/universal, numa relação de equidade.

Pelo diálogo epistêmico, seria possível pensar novas maneiras de organizar o conhecimento nas instituições educacionais, iniciando o pensar pela diversidade cultural para transitar de uma sociedade homogênea para uma sociedade intercultural (SANTOS BAUTISTA, 2012, p. 311).

Entretanto, o sistema educacional brasileiro ainda se embasa em uma perspectiva etnocêntrica que desconsidera, efetivamente, as diversidades culturais em suas manifestações e participações, a contar do multiculturalismo, e que se limita ao reconhecimento das culturas existentes num contexto em que há uma cultura dominante, estendendo à educação escolar indígena. Obviamente, a escola é intrinsecamente uma instituição colonizadora que voga os moldes da hegemonia eurocêntrica.

Atualmente, a geopolítica do conhecimento impõe conceitos e categorias para se pensar o mundo mediante uma noção hegemônica e inclusiva, estabelecendo uma hierarquia de saberes, subordinando as histórias locais ao sentido “universal” de nossas sociedades modernas; assim, há uma valorização e padronização do conhecimento dito científico em detrimento dos conhecimentos tradicionais (SANTOS BAUTISTA, 2012).

Nesse sentido, o diálogo interepistêmico parece ser um caminho para romper com paradigmas e construir outras maneiras de pensar e construir conhecimentos, a fim de debatermos criticamente os “modelos de ensino” e os espaços para a produção de saberes na diversidade cultural.

³⁰ Saberes tradicionais referem-se aos diversos saberes culturais que cada indivíduo constrói ao longo do conhecimento de mundo e de suas experiências.

A América Latina, de modo geral, enfrentou fortes resistências à educação Intercultural³¹, contudo houve avanço nas discussões e enfrentamentos importantes para a consolidação do reconhecimento dos movimentos sociais e indígenas, anteriores aos estudos decoloniais³² e políticas que discutem, criticamente, o pensamento hegemônico e suas metodologias dominantes reproduzidas durante séculos. Em contrapartida, a Europa ainda possui uma política de ensino eurocêntrica que visa à unificação da diversidade cultural em prol do fortalecimento do continente europeu como uma potência econômica, política e educacional. Decorrente desse cenário, a diversidade é inviabilizada por um sistema hegemônico que não contempla o sujeito ativo e seus saberes tradicionais/locais.

No Brasil, se comparado a outros países da América Latina, a discussão sobre educação intercultural é relativamente nova, por prevalecer, ainda, uma educação alienada (alheamento) que não se concentra no conhecimento e no protagonismo do sujeito, mas na forma como uma maneira de formalizar e uniformizar toda educação, contemplando uma única maneira de ensinar e aprender (FREIRE, 1979). Entretanto, se comparado com a Europa, o Brasil está à frente da discussão acerca de questões sobre diversidade cultural em busca da equidade e alteridade.

No contexto brasileiro, a educação e o ensino de Português como segunda língua, direcionados às comunidades indígenas, em escolas nas aldeias, estão distantes da realidade de uma Educação Intercultural e diferenciada, como amparado pelas leis previstas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, relacionadas aos direitos dos povos indígenas. Entretanto, o ensino de PB como língua estrangeira enfrenta outros desafios que envolvem também políticas linguísticas por intervenção de acordos governamentais, bilaterais ou multilaterais, que parecem pautados em certos esterótipos advindos de uma postura essencialista.

Em suma, para discutir sobre a diversidade cultural, partimos da noção de cultura com o intuito de apontar políticas linguísticas na América Latina que refletem na educação indígena do Brasil e as políticas que envolvem os acordos internacionais sobre o ensino-aprendizagem do PB como língua estrangeira para alunos estrangeiros na Itália. Tais perspectivas educacionais são vistas sob o paradigma da diversidade linguística e sociocultural dos indígenas brasileiros, bem como sob o paradigma dos(as) estudantes

³¹ “El concepto de *Interculturalidad* tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación” (WALSH, 2005, p. 47).

³² São abordagens teóricas que postulam uma visão diferente e contrariam a colonialidade na modernidade.

italianos(as) frente à cultura e à língua brasileira, tendo em vista, suas diferenças ideológicas, políticas, epistemológicas e culturais, bem como a concepção de (Inter)culturalidade e Interculturalidade no ensino de línguas (detalhados distintamente nos Capítulos 3 e 4).

A seguir, discorreremos, brevemente, sobre a noção de cultura, com início em um panorama genealógico, e as possibilidades futuras considerando aspectos convergentes e divergentes na sociedade contemporânea/pós-moderna, bem como os aspectos globalização e tecnologia para o consumo de bens culturais frente às culturas tradicionais.

1.3.2 Noção de cultura(s): caminhos linguisticamente convergentes e divergentes

A ideia de cultura rende uma discussão complexa, extensa e, ao mesmo tempo, interessante para a reflexão conceptual a partir das diversas correntes de pensamentos que circundam as áreas de Ciências Sociais, de Antropologia e das Ciências Etnológicas, dentre outras.

A noção de cultura(s) perpassa por tempos de globalização e tecnologia na pós-modernidade, em uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001) na qual a identidade cultural do sujeito é fragmentada (HALL, 2001). Entretanto, não temos pretensão de desbruçarmos longamente sobre a concepção de cultura, visto que são reflexões não consensuais entre os principais pensadores das Ciências Sociais.

Nesse sentido, fazemos um breve percurso a fim de delinear algumas menções sobre a noção de culturas, ressaltando pontos convergentes e divergentes que fomentam, posteriormente, nossa discussão sobre diversidade cultural nos âmbitos de ensino de PB.

Partimos da genealogia da noção de cultura, segundo Cuche (1999), a fim de expor sua origem e evolução semântica nas Ciências Sociais. Segundo o citado autor, no início do século XVI, o termo cultura pertencia ao campo semântico relacionado ao cultivo da terra, e somente na metade do referido século é que o termo foi ressignificado para um sentido figurado para referir-se à faculdade de cultura, ainda pouco conhecido até a metade do século XVII.

A partir daí, aproximadamente, no século XVIII, na França, onde o tema já existia, passou a ganhar o sentido moderno da palavra. Ainda conforme o autor, a evolução da palavra cultura se deu começando por aspectos linguísticos presentes na metonímia “*da cultura como estado à cultura como ação*” e na metáfora “*da cultura da terra para a*

cultura do espírito". Posteriormente, no século XVIII, a concepção de cultura ganhou um sentido iluminista:

A palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época. Se o movimento Iluminista nasceu na Inglaterra, ele encontrou sua língua e seu vocábulo na França. Ele terá uma grande repercussão na Europa Ocidental [...] O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente. (CUCHE, 1999, p. 21)

A noção de cultura com base em diversidades culturais foi mencionada a partir de 1774, por Johann Gottfried Herder, precursor na discussão do reconhecimento da *riqueza da humanidade e contra o universalismo uniformizante do Iluminismo* (CUCHE, 1999, p. 27).

Derivado do latim *civilis*, o vocábulo *civilização* foi adotado inicialmente pela França e, no fim do século XVIII, pela Inglaterra, no sentido de progresso e desenvolvimento humano, para o refinamento da ordem “por oposição entre a barbárie e a selvageria”, como afirma Thompson (2011, p. 167). No século XIX, o termo *civilização*³³, dependendo do contexto, era utilizado como equivalente à cultura. Assim, inicia-se o contexto moderno de exploração e a corrida pelas invasões de terras e, conseqüentemente, a constituição das colônias.

Nos séculos XIX e XX, o impasse entre França-Alemanha permanece, e surge o termo cultura nos sentidos universal e particular, ou seja, cultura da humanidade, “que estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas” (CUCHE, 1999, p. 31).

Nesse mesmo século, foram criadas duas áreas das ciências que contribuíram para seu desenvolvimento e discussão, a Sociologia e a Etnologia. A primeira se ocupa dos estudos das sociedades humanas, enquanto a segunda está relacionada à Sociologia como uma metodologia de observação e análise das sociedades humanas e, conseqüentemente, suas culturas.

Segundo Thompson (2011), com a ascensão da Antropologia no fim do século XIX, a concepção clássica de cultura deu lugar a outras concepções antropológicas. O

³³ "Civilização" é definida por Cuche (1999, p. 22) como um conceito unitário e só é usado então no singular. Foi empregada a partir do século XVIII, como refinamento de costumes e processo de arrancar a humanidade da ignorância e da irracionalidade. A França utiliza o termo cultura e a Alemanha o termo civilização, ambas aplicadas no mesmo contexto linguístico.

citado autor discorre sobre duas linhas teóricas do termo, a saber: a *concepção descritiva* e a *concepção simbólica*. A primeira refere-se a um diverso conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico. Por outro lado, a segunda concepção de cultura interessa-se pelo simbolismo; como os fenômenos culturais são fenômenos simbólicos, ou seja, “o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica” (THOMPSON, 2011, p. 166).

Thompson (2011) parte da *concepção estrutural* de cultura, em que os fenômenos culturais são concebidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural dá-se a partir da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas.

O primeiro conceito de cultura na Etnologia, sob a concepção descritiva, foi cunhado pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor, em que assevera que “a cultura e a civilização tomados em seu sentido etnológico mais vasto são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR, 1871, p. 1 *apud* CUCHE, 1999, p. 35). Assim, para Tylor (1871 *apud* CUCHE, 1999, p. 35), numa perspectiva evolucionista, a cultura é uma expressão da totalidade do homem, possui dimensão coletiva e é adquirida socialmente, constituindo-se “*o todo mais complexo*”.

A concepção simbólica de cultura, como registra Thompson (2011), foi abordada pelo antropólogo Clifford Geertz (2008), cuja obra “Interpretação das culturas” apresenta uma discussão que implica na natureza antropológica, e descreve o conceito de cultura como “semiótico” ao invés de “simbólico”, mas essa diferença de terminologia não se desvencilha da investigação simbólica e interpretativa das ações simbólicas.

Franz Boas (2005), importante estudioso para a Antropologia, abriu caminhos para estudos e reflexões sobre a cultura na Antropologia Moderna. O autor foi contra as concepções e métodos, como o evolucionismo (a cultura como universal e parte de uma evolução natural), o difusionismo (a diversidade cultural humana explicada através da ideia de difusão) e a periodização (comparar e reconstruir os estágios das evoluções culturais a partir de um parâmetro), comuns à época. Em contrapartida, Boas postulou o relativismo cultural como método e instrumento de pesquisa.

Boas (2005) adota uma visão particularista da cultura, ou melhor, das culturas, uma vez que considera que cada cultura é única e possui sua organização social e

geográfica, fator fonte das diferenças culturais. Boas (2005), antropólogo de formação interdisciplinar, ao transitar por outras áreas do conhecimento, como a Física, a Geografia e a Antropologia, estudou e vivenciou as experiências etnológicas. Com fundamento em expedições em comunidades originárias ou indígenas, Boas postula o relativismo cultural como um instrumento metodológico e, sobretudo, para auxiliar nas questões levantadas pela humanidade intrínsecas à diversidade cultural, ou seja, “cultura como o elemento explicativo da diversidade humana” (BOAS, 2005, p. 18)

O relativismo cultural possui como fundamento o reconhecimento nas particularidades que cada ser humano ver e compreender o mundo, tendo em vista a cultura que adquiriu desde quando nasceu – ligados “aos grilhões da tradição” (BOAS, 2005, p. 18).

Em *Mirror for Man*, ao mencionar o antropólogo social americano Clyde Kluckhohn (1905-1960), Geertz (2008, p. 4) define cultura como:

(1) "o modo de vida global de um povo"; (2) "o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo"; (3) "uma forma de pensar, sentir e acreditar"; (4) "uma abstração do comportamento"; (5) "uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente"; (6) "um celeiro de aprendizagem em comum"; (7) "um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes"; (8) "comportamento aprendido"; (9) "um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento"; (10) "um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens"; (11) "um precipitado da história".

Geertz (2008) afirma que a concepção acima se caracteriza como uma difusão teórica, comprimida, mesmo que o autor tenha realizado um trabalho extenso para chegar a um conceito. Cultura, segundo Geertz (2008), parte da ideia de Marx Weber, de que o ser humano é preso em teias que ele próprio constrói, sendo assim, a noção de cultura para Geertz está relacionada ao semiótico, em que o sujeito está preso às teias (cultura) de significado e à sua análise. Nesse sentido, o autor parte de uma ciência interpretativa em busca de significados.

Warnier (2000) afirma que a cultura se caracteriza por seus modos de transmissão ao longo da tradição³⁴. As culturas, ainda segundo o autor, são singulares,

³⁴ A tradição é definida como o que persiste de um passado para o presente e que continua agindo e sendo aceito pelos sujeitos que a recebem e a transmitem de geração a geração (POUILLON, 1991, p. 70 *apud* WARNIER, 2000).

extraordinariamente diversas e podem ser geográfica e socialmente localizadas e desempenham uma função muito importante de guiar os sujeitos, como uma bússola.

Coadunamos com Warnier (2000, p. 23), quando afirma que as línguas e as culturas mudam, pois estão *imersas nas turbulências históricas*; portanto, as línguas se integram a essas mudanças mediante as orientações culturais num movimento recíproco. Logo, os saberes culturais e saberes linguísticos podem ser concebidos como indissociáveis, por exercer influências mútuas.

As várias culturas têm coexistido ao longo da visão do multiculturalismo que se rende ao reconhecimento e à convivência simultânea da diversidade mas, em contrapartida, considera a existência de uma cultura dominante.

No Quadro 1, o autor estabelece uma relação de distinção entre as concepções de cultura, tendo em vista a tradição e os mercados de bens culturais.

Quadro 1 – Concepção de cultura, segundo Warnier (2000)

Cultura – Tradição	Mercados de Bens Culturais
Produto de uma tradição que exige um aprendizado intenso e, geralmente, faz parte das práticas sociais de uma comunidade, como exemplo: artesanato, culinária, rituais, cerimônias religiosas, ritos de passagem, dentre outras culturas que não são passíveis de ser comercializadas.	Objetos de consumo de massa efêmeros que estão em constante renovação tendo em vista o capital, como por exemplo: filmes, comidas, artesanatos, dentre outros produtos que podem ser comercializados.
É uma tradição secular transmitida de geração a geração.	Produzido em larga escala.
Possui permanência de longo prazo.	É inovador e está em constante modificação.
Não possui intenções economicamente lucrativas.	Possui interesses e fins economicamente lucrativos.

Fonte: Warnier (2000)

A despeito dessa conjuntura, o autor citado acima estabelece uma distinção etimológica entre cultura como tradição e mercados de bens culturais dispostos a partir de concepções tradicionais – inerentes às práticas cultivadas por gerações – e concepções neoliberais – características da globalização e do capitalismo.

A concepção de cultura que adotamos coaduna com os autores citados, no sentido de que, a partir do *relativismo cultural*, podemos desvelar outras possibilidades de conceber as culturas como tradições, em *teias de significados* relacionadas aos *grilhões da tradição*. Tais povos que mantêm uma cultura como tradição, ao mesmo tempo, sofrem

e resistem aos impactos da globalização e do sistema capitalista pós-moderno, e ao mesmo tempo, encontram-se inseridos no mundo globalizado.

Nesse sentido, partimos de noção de cultura relacionada à valorização do local/tradicional em fase do mundo contemporâneo/global, cuja hierarquização de saberes culturais, muitas vezes, é nutrida por determinado contexto sócio-histórico e pelas diversas manifestações de sobreposição de culturas, embasadas numa cultura de poder eurocêntrico de dominação e subjugação desde o processo colonial até a nossa contemporaneidade.

A fim de abordar as culturas locais nos contextos de ensino do PLA, recorreremos a Bortone (2014, p. 165) que assevera que “a incorporação de uma cultura popular às práticas formais de letramento revela respeito à heterogeneidade e pluralidade cultural do povo brasileiro, acrescentando ao processo educacional a possibilidade de reduzir os estigmas sociais”.

As orientações internacionais enfatizam a necessidade da diversidade cultural e linguística mundial ameaçada pelas interferências globais; a União Europeia adota o princípio da igualdade entre as línguas, e o multilinguismo dos cidadãos europeus, mas ainda com pouco afinco e assiduidade. No entanto, o multilinguismo e o pluriculturalismo estão relacionados a uma visão do mero reconhecimento da diversidade linguística e cultural, que parece não ultrapassar as questões problematizadoras de assimetrias de vários segmentos inerentes a esse âmbito. Reconhecer a diversidade não parece suficiente para que o ensino-aprendizagem do PLA promova a equidade e alteridade, para além da igualdade.

O termo (Inter)cultural vem como uma abordagem alternativa ao termo multicultural, muitas vezes considerados sinônimos, e fomenta a elaboração de propostas de ensino de língua estrangeira a partir do reconhecimento da relação inseparável entre uma cultura ou de várias culturas. Entretanto, como afirma Nascimento (2012, p. 117), “a interculturalidade se distingue dos conceitos de multiculturalismo e pluriculturalismo, não só pela forma que concebe a diversidade cultural como também ao estabelecer uma forma de nela atuar”.

A noção de cultura é relevante para a concepção de diversidade cultural, bem como para o estudo que distingue os ensinamentos Intercultural e (Inter)cultural.

No ambiente (Inter)cultural, o espaço de ensino-aprendizagem não comporta somente duas línguas, mas todas as línguas representadas por seus falantes e contextos de uso, com fundamento na concepção de língua e cultura como inseparáveis (SANTOS,

2004). Entretanto, é preciso ressaltar que no contexto indígena há tensões, em que alguns grupos falam português e não teria a cultura do não indígena, dentre outras complexidades em que a apropriação da língua não está alinhada a cultura.

Nessa direção, propomos um estudo de investigação epistêmica sobre a perspectiva da diversidade cultural em dois ambientes de ensino de PB, distintamente.

No contexto de ensino Intercultural de segunda língua para indígenas, desenvolvemos uma investigação epistêmica seguida de uma prática docente centrada nos letramentos acadêmicos à luz dos pressupostos da matriz curricular que regem a Educação Intercultural apoiada na Linguística Aplicada Crítica (detalhada no Capítulo 3).

Já no contexto de (Inter)culturalidade de ensino de PB como língua estrangeira, partimos da investigação epistêmica e desenvolvemos uma prática sob o viés crítico, ainda lançamos mão da Linguística Aplicada Crítica para elaboração de um plano de ensino. Para análise, apoiamo-nos em alguns construtos da Análise do Discurso Crítica (ADC), com amparo nos modos operacionais de Thompson (1995) como pano de fundo para as análises sobre representação ideológica deste estudo (detalhada no Capítulo 4).

Ambos os arcabouços teóricos são relevantes para a composição deste estudo por fomentarem uma proposta Intercultural no âmbito de ensino de PB para indígena, como também para a proposta (Inter)cultural para o ensino-aprendizagem do PB como LE, tendo em vista que o ponto de partida se centra na cultura e suas relações.

A seguir, apresentamos os arcabouços teóricos nos quais fundamentamos nossas investigações científicas que elucidam as discussões pertinentes para as análises dos discursos presentes no *corpus* deste estudo.

1.4 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E FIOS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC)

O surgimento da Linguística, em 1916, concomitante com a publicação da obra “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, deu *status* de ciência da linguagem, o que prevalece atualmente, em interface com outras abordagens científicas. Rajagopalan (2003, p. 24) afirma que “ironicamente, a Linguística foi eleita como modelo para as demais ciências humanas por adotar – ou melhor, *imitar* – os métodos das ciências exatas e se distanciar dos procedimentos mais comuns nas humanas”. Desse modo, esse *status* de ciências tem estabelecido um distanciamento do social, como afirma Rajagopalan (2003, p. 43).

Trata-se de um desejo de fazer da linguística uma ciência a qualquer custo, mesmo que isso implique ter que abrir mão de qualquer preocupação de ordem prática, já que questões de ordem prática (por ex. ensino ou planejamento linguístico) envolvem relações entre pessoas, o que por sua vez prejudicaria o tratamento científico daquelas questões.

Tendo em vista essa problemática, surgem linhas de estudo, como a da Linguística Aplicada (LA), com uma proposta teórica mais humanística, com direcionamento social, a fim de pensar os problemas educacionais associados à aplicação dos estudos linguísticos, num primeiro momento. Posteriormente, as teorias da linguagem, mediante a dinâmica das línguas e as interferências sociais, desvelaram novas roupagens, em favor das necessidades das práticas socioculturais.

Moita Lopes (1996) delinea a Linguística Aplicada a partir de três dimensões centradas: (i) em pesquisas aplicadas à natureza das Ciências Sociais; (ii) na linguagem do ponto de vista processual; (iii) na concepção interdisciplinar e mediadora; (iv) no envolvimento da formulação teórica; (v) na utilização de métodos de investigação a partir do positivismo e do paradigma interpretacionista.

Ainda segundo o autor, a LA é uma ciência social que se centra na tentativa de enfrentar problemas do uso da linguagem por falantes inseridos num contexto social. Do ponto de vista processual, a linguagem é analisada pautada no uso no processo de interação linguística, na escrita e na oralidade, sendo que a linguística teórica escolhida pelo linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e interpretação do ato interacional.

A LA tem como tarefa mediar o conhecimento advindo de várias áreas disciplinares e o problema de uso a ser investigado. Logo, a LA formula seus próprios modelos teóricos para além da área linguística, o que lhe permite transitar pelos caminhos da interdisciplinaridade. Com embasamento nessa flexibilidade de atuação, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) – teoria atuante no ensino de línguas para os grupos intitutados minoritários – recorre a práticas mais humanitárias, como letramento social.

A LAC parte também da perspectiva interdisciplinar, que promove rupturas com tradições subalternas herdadas e perpetuadas por um sistema disciplinar inerente à educação institucional vigente.

Para Pimentel da Silva (2013, p. 65), um dos elementos mais críticos do pensamento colonizador é a fragmentação do conhecimento por disciplinas, representando uma divisão de saberes numa estrutura que os engessa e impossibilita que

os conhecimentos transitem nas distintas áreas dos saberes. A autora assegura que os conhecimentos disciplinares promovem:

as desigualdades entre conhecimentos, criando forma de opressão, subalternidade e apagamento de muitas sabedorias, desperdícios de muitas experiências, consideradas, na maioria das vezes, não relevantes de ser e estar no mundo; condenadas ao esquecimento, como tem acontecido e continua acontecendo com as sabedorias dos povos indígenas brasileiros. (PIMENTEL DA SILVA, 2003, p. 65)

Tendo em vista a importância da interdisciplinaridade em vários segmentos sociais, a Linguística a favor de um compromisso social não consiste só na colaboração pedagógica mas, sobretudo, numa intervenção centrada na gama de conhecimentos já existentes em cada aluno(a) aprendiz. Nesse sentido, devemos refletir como linguistas aplicados críticos e, antes, como professores, que a “linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana e do outro, sobre a questão da cidadania” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7).

Como uma maneira epistêmica mais ampla da LA, a Linguística Aplicada Crítica emergiu de necessidades e demandas relacionadas ao ensino e suas práticas sociais expressas em sala de aula e, muitas vezes, ignoradas ou não identificadas pelos próprios professores, devido à sobrecarga de conteúdos ou de outros fatores curriculares impostos pelo sistema burocrático educacional.

Desse modo, depois de reflexões sobre a Linguística Aplicada direcionada ao ensino, percebeu-se a necessidade de uma Linguística centrada nos acontecimentos que desafiam as estruturas e convivências sociais, influenciadas pelo surgimento da *pedagogia crítica que cercada de inquietações vividas e reproduzidas em sala de aula* (RAJAGOPALAN, 2003)³⁵. Nessa perspectiva, a LAC coaduna com a Análise de Discurso Crítica, uma vez que as demandas relacionadas à sociedade e linguagem são precedidas por uma modernidade posterior ou pós-modernidade em que os discursos emergem das práticas discursivas, bem como das relações assimétricas de poder.

Essa sociedade pós-moderna suscita outras perspectivas que estimulam a revisão às metodologias científicas e fazem surgir propostas de cunho etnológico, antropológico, psicológico, dentre outras áreas que contribuem para uma abordagem interdisciplinar. Além disso, faz pairar um pensamento de “rupturas de fronteiras

³⁵ É importante ressaltar que não estamos julgando numa escala evolutiva qual teoria linguística é a melhor e mais indicada. Logo, consideramos que todas as linhas de pensamentos são importantes e atuais; o que torna uma mais adequada que a outra se centra no objetivo que possui cada pesquisa.

epistemológicas”, sob influência das teorias sociais, com elaboração de abordagem sociodiscursiva própria e subsídio dos estudos discursivos no arcabouço das pesquisas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Sendo assim, a ADC, sob o viés Dialético-Relacional, surge fundamentalmente, a partir da publicação do artigo “Critical descriptive goals in discourse analysis”, de Norman Fairclough, em 1985, que desencadeou importantes debates no Centro de Linguagem na Vida Social da Universidade de Lancaster, no Reino Unido (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Numa proposta de ensino de língua, neste caso, o ensino do Português, a partir de um pensamento da não hierarquização de saberes, é crucial uma visão crítica e interdisciplinar que fomente a valorização das culturas e das línguas de maneira reflexiva, que enseje o cerne da abordagem (Inter)cultural para além do multiculturalismo.

Nesse modo, a articulação teórico-metodológica da ADC tende a contribuir com este estudo, tendo em vista sua “análise crítica de realidades de injustiças e desigualdades que beneficiam alguns grupos em detrimento de outros quanto fornece um instrumento teórico-prático que pode ter papel preponderante na luta política que precede a transformação dessas realidades” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 176).

O estudo sobre as relações assimétricas de poder, embasado nos postulados da ADC e dos modos de operação da ideologia de Thompson (2011), reforça as abordagens de criticidade, cerne do arcabouço teórico que selecionamos para trabalhar concepções de ensino do PB, bem como para análise de formas simbólicas que podem apresentar estratégias de dominação.

Desta forma, lançamos mão de “Concepções críticas de ideologia”, de Thompson (2011), as quais possuem um sentido negativo, crítico. Tais concepções críticas, conforme Thompson (2011, p.73), implicam no princípio de que o fenômeno ideologia “é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos”. Logo, “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Dentro desse viés crítico e reflexivo, é relevante abordar os discursos de subalternização e dominância que foram construídos e consolidados durante muito tempo no contexto indígena brasileiro, visto que a relação de colonizador e colonizado ainda está arraigada no continente latino-americano de maneira histórica e socioculturalmente

construída, sob uma hierarquização dos conhecimentos, preconceito e discriminação desses povos. Para análise das práticas discursivas e socioculturais, lançamos mão dos eixos de análise da ADC, tendo em vista os textos escritos pelos participantes desta pesquisa.

No âmbito do plano de ensino, ou seja, das práticas docentes, partimos dos princípios da Linguística Aplicada Crítica e da Abordagem (Inter)cultural Crítica e, assim, pudemos pensar num ensino de línguas de maneira diferenciada que demanda responsabilidade social e política.

Pennycook (1998) defende o desenvolvimento de uma nova maneira de pensar/agir mediante um “pós-modernismo com princípios”, em que possamos nos embasar na Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva, a fim de buscar possibilidades de ensino-aprendizagem. Nesse fazer, estão em vista as preocupações com assimetrias sociais, culturais e políticas e o desenvolvimento, sobretudo, de um projeto político que possa desencadear mudanças e transformações por meio da educação. As análises sob o viés da ADC contribuíram para a exposição dos resultados emergidos da proposta de ensino de Português como LE, a partir da (Inter)culturalidade. Por outro lado, no contexto de ensino Intercultural indígena, realizamos um plano de ensino a partir dos letramentos sociais e acadêmicos, tendo em vista a matriz curricular proposta e consolidada pelo curso de formação de professores e professoras indígenas da UFG.

Na seção a seguir, apresentaremos a noção de letramento que adotamos, como um dos caminhos metodológicos para compor nossa proposta de ensino de Português como língua adicional num contexto de diversidade cultural, tendo como meios didáticos os gêneros textuais. Com base no pressuposto de um ensino centrado na realidade das demandas dos(as) discentes, o tema letramento social torna-se indispensável e, conseqüentemente, a seleção dos gêneros textuais que são apresentados logo depois.

1.4.1 Práticas sociais e Letramento Crítico

A escola como uma instituição educadora (ainda conservadora, segundo a rigurosidade patriarcal), geralmente, centrava-se, principalmente, em ensinar a ler, escrever e fazer cálculos, numa época em que grande parte da sociedade brasileira se situava na área rural e era socioeconomicamente impossibilitada de custear os estudos. O ensino institucionalizado era uma realidade elitista e seletiva. Como instituição colonizadora, a escola no contexto indígena é/era direcionada à integração na sociedade

dominante, realidade que demanda desafios enfrentados pela comunidade indígena, atualmente engajada nas mudanças curriculares nas escolas de suas aldeias.

Em alguns contextos específicos³⁶, o ensino era sistematizado dentro de uma realidade pragmática, como práticas de letramento. Segundo Street (2014), os letramentos, independentes das formas de leitura e escrita em que são aprendidas e usadas, fazem parte de uma determinada identidade e expectativa social acerca do comportamento social e papéis que desempenham.

Ao discorrermos sobre a educação e sua relação com a criticidade na formação de aluno(a) cidadão(cidadã), no contexto brasileiro, deparamo-nos com uma situação complexa, para não afirmar problemática, remanescente do ensino mecanicista resultante em certo analfabetismo funcional. Em decorrência de vários fatores, que não iremos nos deter por uma questão de limitação de estudo, surge o analfabetismo funcional como uma problemática que suscita um olhar preocupante sobre o ensino institucional e o uso da linguagem e suas especificidades como prática social, na contemporaneidade.

Segundo Monte Mór (2013), analfabeto funcional³⁷ é um termo usado para identificar aquele que sabe ler e escrever, mas não consegue ir além, em função de ser um conceito que desconsidera a prática social da linguagem. Nesse caso, podemos afirmar

³⁶ A título de exemplo, tive acesso a relatos pessoais sobre como eram letradas as pessoas na década de 60: lendo a Bíblia, escrevendo o próprio nome, calculando valor monetário para fazer vendas e compras de mantimentos, assim como a leitura de rótulos de remédio ou letreiros (transcrição de notas).

³⁷ De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, que é um instituto especializado na área de alfabetização, a classificação de **Analfabetos Funcionais** é dividida em duas: “**Analfabeto** - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); **Rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”. “**Funcionalmente Alfabetizados**, até a edição de 2011, este grupo era subdividido nos níveis Básico e Pleno. A partir de 2015, buscando aprimorar a interpretação dos resultados, os respondentes passam a ser classificados em 3 níveis: **Elementar** - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; **Intermediário** - Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. **Proficientes** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções”. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf> Acesso em: mar. 2020.

que tal aprendiz foi exposto ao processo de alfabetização sem o viés do letramento. Desse modo, no campo da discussão sobre analfabetismo funcional, aproximamo-nos de uma linha tênue que separa alfabetização de letramento, visto que a acepção de letramento está inserida em discussões exaustivamente debatidas.

Num aspecto mais amplo, podemos encontrar a complexidade e as várias anomalias em decorrência de um ensino truncado, homogeneizado, sistematizado e, muitas vezes, insensível às necessidades reflexiva e crítica do(da) aprendiz. Tais contextos podem ser procedidos de um ensino embasado num letramento dominante.

Com base em Street (2014), pode-se afirmar que, nas últimas décadas, a principal preocupação para concentrar esforços para universalização dos letramentos dominantes através da escolarização está relacionada a um “avanço” econômico e “progresso” do país³⁸. Essa perspectiva impulsionou o letramento dominante para “erradicar” o analfabetismo funcional com apoio de expressivas entidades, como a UNESCO.

Embora Street (2014, p. 35) assevere que falar em analfabetismo³⁹ “não só faz sentido intelectualmente, como é social e culturalmente nocivo”, tal afirmação está ancorada na concepção de diversos casos, em que pessoas adultas que se apresentam em programas de alfabetização tinham considerável habilidade letrada, mas com necessidades de aperfeiçoamento em outras áreas. O supracitado autor refere-se as outras formas de letramentos que vão além do letramento ocidentalizado e dominante, de acesso ao público masculino⁴⁰, elitizado.

Por tal perspectiva, é crucial ressaltar, neste estudo, uma sucinta distinção entre alfabetização e letramento, embora não seja essa uma dicotomia, mas por ambos compartilharem o mesmo espaço de atuação e serem processos distintos, nas palavras de Soares (2004).

Maimone e Ribeiro (2015, p. 130) concebem o alfabetizado como aquela pessoa que aprendeu a ler e a escrever, mas “não apropriou da leitura e da escrita incorporando as práticas sociais que as demandam”. Aquele “que decodifica o sinal gráfico, que

³⁸ No Brasil, após o golpe militar de 1964, houve políticas governamentais para erradicar o analfabetismo funcional por meio de alfabetização de adultos, implementada mediante a campanha massiva do MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (RIOS, 2013).

³⁹ Street (2014) utiliza o termo letramento autônomo ou individual para se referir ao processo centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas texto escrito. Em oposição, o modelo ideológico, centra-se nas práticas letradas provenientes da cultura, da história e dos discursos.

⁴⁰ Para Street (2014, p. 124), “a invisibilidade do letramento das mulheres é um produto não só da sociedade patriarcal, mas também das definições e conceitos dominantes de letramento”. A obra *The Wife* (um drama dirigido por Bjorn Runge e escrito por Jane Anderson, 2017) é exemplo fílmico relevante, que retrata a depreciação intelectual feminina na década de 40.

reconhece as letras, as copia de forma legível, pronuncia os sons que elas representam”, mas não ultrapassa o nível da compreensão. Por outro lado, o letrado é aquele que “se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, linguístico, e até econômico”. As autoras ainda argumentam que “o letrado não só decodifica e codifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em uma dada situação de interação verbal”.

Na perspectiva discorrida e exposta pelas autoras, podemos classificar o tipo de letramento como dominante e institucional, uma vez que o letrado, numa concepção de prática social, não precisa ser necessariamente escolarizado nos moldes ocidentais. Um exemplo são as comunidades de tradição oral, geralmente de cultura oral e imagética, que utilizam algumas habilidades para desenvolver suas funções sociais a partir da *oralidade-letramentos* (STREET, 2014). Maimone e Ribeiro (2015, p. 131) asseguram que a redefinição da sociedade contemporânea sofreu transformações nas práticas sociais, dependentes da leitura e da escrita, por isso, é comum “crianças ainda ágrafas já serem letradas, pois estão rodeadas de material escrito e já percebem seu uso e sua função, já adentraram, portanto, ao mundo do letramento”.

Rios (2013) argumenta que a relação entre o uso do letramento impresso e a transmissão do conhecimento é antiga. Entretanto, o termo letramento foi cunhado somente na década de 1980. “O conhecimento trazido por meio do letramento, e também através de narrativas orais, tem contribuído para a formação da ação social – mundos da vida – e para a construção de estruturas sociais – sistemas” (RIOS, 2013, p. 335).

Soares (2004, p. 7) destaca que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” mas, segundo a autora, trata-se de dois processos distintos, com suas especificidades e objetivos independentes. Logo, a alfabetização se concentra no saber ler e escrever, enquanto que os letramentos se concentram no domínio das competências dos usos da leitura e da escrita. Segundo Soares (2004, p. 06), “os letramentos partem da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Nessa linha de discussão, defendemos a posição de que os letramentos podem estar presentes em qualquer processo de ensino-aprendizagem escolarizado ou não. Segundo Barton e Hamilton (2004, p. 119),

Os textos podem cumprir múltiplos papéis em uma determinada atividade e o letramento pode atuar de diferentes formas para cada um dos participantes de um evento letrado. Assim, nós podemos ser incorporados nas práticas letradas de outros sem ler ou escrever uma só palavra, já que os atos da leitura e escrita não são as únicas maneiras pelas quais se confere significados a um texto⁴¹ (Tradução nossa).

Nessa linha de raciocínio, podemos considerar que os letramentos são processos relacionados às questões identitária e cultural, portanto podem ocorrer de diversas maneiras metodológicas. Logo, um sujeito pode não saber ler e escrever segundo as prescrições do ensino institucionalizado mas, inserido numa comunidade que forneça o contato com a leitura e escrita, torna-se letrado pela oralidade ou pelos recursos imagéticos de conhecimento cultural e social, como já exemplificado.

Nossa visão corrobora com Street (2006) que afirma que existem vários modos diferentes de letramentos pelos quais podem ser representados os usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que seria um engano pensar o letramento como único e compacto. Logo, partimos, em coadunação com o citado autor, da concepção de diferentes letramentos como práticas sociais.

Devido à segregação social, racial e cultural inerente ao nosso país, as possibilidades de acesso à educação por meio do letramento, até nos dias atuais, ainda são desiguais, num processo de elitização e hierarquização dos conhecimentos, em que “o outro” permanece na invisibilidade, assim como a valorização dos processos de letramentos dominantes e seus impactos nas culturas. Como afirma Kleiman (2010, p. 376),

o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão.

As práticas de letramento, como postula Street (2014), muitas vezes são encapsuladas em concepções dominantes de letramento, construídas e reproduzidas de tal maneira, que marginalizam outras alternativas, devido à “pedagogização” do letramento. Logo, o letramento, segundo a perspectiva dominante, é concebido dentro de espaço

⁴¹ Texto original: “Los textos pueden cumplir múltiples papeles en una determinada actividad y la literacidad puede actuar de diferentes formas para cada uno de los participantes em un evento letrado. Así, la gente puede ser incorporada en las prácticas letradas de otros sin leer o escribir una sola palabra, ya que los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se le confiere significado a los textos.” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 119).

determinado (escola, instituições de formação, academias universitárias etc.) e de tempo (períodos dedicados à exposição desse processo) dedicado ao ensino-aprendizado que envolvem professores, educadores e alunos, tornando invisíveis outras práticas de letramento que não estão relacionadas ao código alfabético reconhecido e legitimado sob a égide das concepções ocidentais.

Nessa direção, concebemos as práticas de letramento como manifestação e resistência social e cultural. Coadunamos com a posição defendida por Pimentel da Silva (2016a, p. 51), quando argumenta que, ampliando o debate sobre letramento para as realidades linguísticas indígenas, centra-se “sua função sociocultural na revitalidade e manutenção do patrimônio cultural e natural dos povos indígenas [...] significa [...] entender a diferença entre processo de letramento em língua portuguesa e em língua indígena”. Nessa direção, a autora rompe com o letramento dominante centrado somente na língua portuguesa e amplia para os letramentos locais, em prol da valorização das línguas indígenas.

Discussões, como a da autora acima citada, vêm vislumbrando caminhos teóricos e concepções de letramento com outras dimensões sociais, como os Novos Estudos do Letramento (NEL) centrados nos letramentos como práticas sociais, que destacam ser a perspectiva de “aspecto importante dos ‘letramentos dominantes’ a sua definição em contraste com a dos ‘letramentos locais’, ‘letramentos vernaculares’ e ‘letramentos informais’, entre outros, os quais têm, em especial, o espaço-tempo como critério de definição” (RIOS, 2013, p. 329). Esses conceitos, segundo o autor, apresentam uma complexidade relacionada ao contexto real de uma comunidade, uma vez que eles podem se confrontar num dado local.

Nesse contexto, as práticas de letramentos, corroborando com a perspectiva antropológica de Kirkpatrick (1983, p. 1 *apud* STREET, 2006, p 467), afirmam que “a pessoalidade é mais bem vista como um campo que é ideologicamente estruturado em qualquer sociedade”, ou seja, a pessoa não é determinada por instituições dominadoras num processo de cima para baixo, ou pelo menos, não deveria ser.

Desse modo, numa perspectiva de diversidade cultural, as práticas de letramentos coadunam com os Novos Estudos do Letramento (NEL) por advogar a favor da participação do sujeito nas práticas que envolvam a escrita, ou seja, o foco não é o domínio do código. No bojo dessa assertiva, adotamos a postura de letramentos amalgamada aos princípios que regem o Letramento Crítico, como forma de participar socialmente de eventos relacionados ou não com a escrita

O ensino a partir do Letramento Crítico concebe a língua como discurso, “espaço de construção de sentido e representação de sujeito e do mundo”, cujos sentidos são construídos na cultura, na sociedade e na língua (JORDÃO, 2013, p. 73), contrário ao letramento pertencente ao sistema dominante, descomprometido, que não averigua os objetivos que cada aprendiz/pessoa almeja através do ensino-aprendizado.

Nessa perspectiva, as acepções de Letramento Crítico coadunam com necessidades demandadas pelas práticas sociais, situadas no local. Segundo Rios (2013, p. 333), deve-se relacionar os letramentos locais (não institucionalizados) e de sistema (institucionalizados) tendo em vista a relação de poder, em que “poderíamos estar tentados a dizer que letramentos de sistemas são mais poderosos que letramentos do mundo da vida, mas na realidade eles são produções de práticas em que as relações de poder estão mais incrustadas em comparação com os letramentos do mundo da vida”.

Entretanto, Rios (2013, p. 333) afirma que podem ocorrer “hibridizações entre letramentos do mundo da vida e de sistemas”, que acionam contextos interculturais.

É necessário considerar o contexto sociocultural, político, identitário e sociolinguístico para elaborar práticas de letramentos coerentes com os interesses dos(as) aprendizes, sem homogeneização de um grupo, salientando as diferenças em prol da liberdade de escolhas.

Tendo essa discussão como linha reflexiva, respaldamo-nos na concepção das práticas de letramentos, com ênfase nas possibilidades de iniciar pelas práticas sociais, local e institucional, segundo as acepções de Letramento Crítico e Social, com o intuito de ensinar a língua numa esfera acadêmica, em que as ideologias são contruídas para a atribuição de sentidos discursivos.

No decorrer deste estudo, apresentamos duas propostas para o ensino de Português Brasileiro centradas em práticas de letramento crítico desenvolvido no meio acadêmico. Nessa perspectiva, adotamos distintas práticas de letramentos para o processo de ensino do Português como língua adicional, tendo em vista os aspectos social e cultural para instigar a criticidade. Tais práticas não se detêm no letramento dominante⁴², uma vez que buscamos alternativas a fim de valorizar e respeitar as culturas e povos envolvidos nesse processo.

⁴² Toda proposta de ensino-aprendizagem, desta pesquisa, é aplicada e desenvolvida em instituições de ensino superior (espaços sistematizados e institucionalizados), com auxílio de Gêneros textuais como recursos didáticos, visto que os gêneros podem recorrer a diferentes recursos de instituições de sistemas. Desse modo, são abordados letramentos acadêmicos e letramentos locais.

No contexto de PB como segunda língua para indígenas, lançamos mão das demandas apresentadas pelos(as) alunos(as), ou seja, partimos de um letramento de resistência, em que a criticidade é propulsora das questões identitária e cultural que reivindicam o reconhecimento de suas lutas e diversidades no contexto de Interculturalidade.

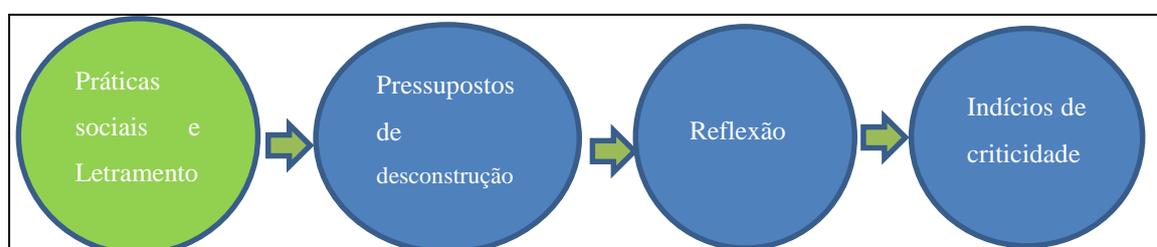
No contexto do ensino do PB como língua estrangeira para italianos, lançamos mão do Letramento Crítico tendo em vista o ensino da língua e seus contextos de uso, com o intuito de desmitificar os estereótipos das culturas indígenas brasileiras, por meio das realidades socioculturais da minoria “não elitizada” dentre outros contextos brasileiros.

Portanto, principiamos por propostas colaborativas, tendo em vista as diversidades culturais como fios condutores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos e práticas de letramentos distintos, mas que dialogam pela criticidade.

No contexto indígena, os letramentos sociais são inerentemente críticos, uma vez que os povos indígenas concebem a aprendizagem da língua como um instrumento de resistência e luta, como salientado no Capítulo 3. Nesse sentido, devido às demandas que são previamente refletidas e criticadas, o ensino de PB geralmente é pautado em letramentos no meio acadêmico, por meio dos interesses sociais.

No ensino de PB como língua estrangeira, iniciamos pelas práticas sociais do letramento crítico, tendo como objetivo principal a possibilidade de provocar nos(as) aprendizes o acesso a algum conhecimento pertencente ao mundo do “outro”, a fim de provocar reflexão (pensamento circular de construção, desconstrução, reconstrução) e, conseqüentemente, uma possível mudança de postura quanto ao pensamento inicial, até alcançar indícios de criticidade.

Esquema 1 - Processos de aprendizagem mediante práticas de letramentos críticos



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No Esquema 1, sugerimos uma organização do processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas de letramentos, ou seja, a pretensão de pensar que um saber pode gerar reflexão e num processo mútuo que pode desencadear em indícios de criticidade.

É sabido que as propostas inovadoras⁴³ demandam um período longo para serem analisadas, discutidas e aplicadas num contexto real e social. Nesse sentido, uma proposta de colaboração pedagógica que promova a não hierarquização verticalizada de saberes e um estudo diferenciado ainda são muito discutidas por professores e professoras indígenas, estudiosos(as) da educação indígena, bem como lideranças e comunidades indígenas.

No contexto de ensino de língua estrangeira, uma abordagem crítica é também desafiadora, uma vez que se trata de uma maneira inovadora de pensar o ensino para além da estrutura da língua, distante das metodologias tradicionais, muitas vezes, mecanicistas, utilizadas no ensino de língua estrangeira.

Fato é que, assim como propostas transgressoras de Paulo Freire foram recebidas na década de 1970 sob olhares de desconfiança, acreditamos que propostas de ensino sob a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e da Perspectiva (Inter)cultural e Intercultural Crítica encontram obstáculos semelhantes a outras importantes teorias e metodologias inovadoras em prol de ensino-aprendizado, por fazerem sentido para a realidade do(a) aluno(a) e promoverem mudanças discursivas e transformações sociais efetivas e afirmativas numa sociedade.

Em nossa compreensão, os arcabouços teóricos, aqui revisitados, fomentam uma proposta metodológica radical, que vai de encontro com as metodologias dominantes contemporâneas praticadas no ensino de línguas estrangeiras, principalmente.

A proposta de ensino de segunda língua (L2) numa perspectiva Intercultural é uma abordagem transgressora e que emerge das assimetrias sociais e, ainda, encontra-se em um processo de construção e adequação pedagógica por professores e professoras indígenas que lutam para a concretização de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, como prevista pelos documentos regimentais de educação indígena e pela Constituição Federativa do Brasil. Tal proposta de ensino é um projeto que os povos indígenas idealizaram há muito tempo e que, atualmente, passa por reformulações, segundo a compreensão de mundo e de suas demandas culturais, políticas e socioeconômicas.

A proposta de ensino de Português como língua estrangeira (LE) para os alunos italianos parte de uma visão prática do uso da língua, considerando os gêneros

⁴³ A palavra inovadora neste texto está sendo empregada no sentido de ser algo diferente e distante das tradições impostas pelo sistema educacional herdado de um processo colonizador.

textuais/discursivos como instrumentos didáticos fomentadores de uma metodologia crítica. Nesse sentido, discorreremos a respeito dos gêneros textuais/discursivos centrando em sua funcionalidade para o uso da língua(gem).

As propostas de ensino acima descritas sucintamente enfatizam a criticidade e as práticas sociais como caminhos possíveis para o ensino de PB como língua adicional no âmbito de ensino indígena e italiano, como segunda língua e língua estrangeira. Nessa direção, a seguir, lançamos mão dos construtos da Análise de Discurso Crítica como eixos de análises das assimetrias de poder, com base nas práticas sociais.

1.4. 2 Construtos da Análise de Discurso Crítica: do texto às ideologias

O surgimento da Linguística Textual foi um marco de ruptura com os dogmas sustentados pelos estudos estruturalistas da linguagem que, paulatinamente, vislumbra um caminho de teorias funcionais e discursivas.

Na segunda metade da década de 1960 até meados de 1970, surge um cenário que contraria as práticas de ensino de língua pautadas no nível interfrásico (da frase para o texto). Segundo Koch (2015), esse período se desdobrou em três momentos.

A preocupação da Linguística Textual, num primeiro momento, eram os estudos dos mecanismos interfrásicos da língua (da frase para o texto), visto que se embasava no estudo sistêmico gramatical, que reunia orientações de cunho estruturalista, ora gerativista e ora funcionalista. Nessa perspectiva, o texto era visto como uma frase completa coerente entre si, como resultado de um múltiplo referenciamento, com uma sucessão de elementos linguísticos constituídos mediante “uma concatenação pronominal ininterrupta” (KOCH, 2015, p. 19).

No segundo momento, mas ainda parte dessa primeira fase, surgem as gramáticas de textos que o concebem como a unidade linguística mais importante e superior às sentenças. Sob influência de teorias linguísticas, e principalmente de estudiosos da corrente gerativista, as gramáticas de textos estabelecem uma relação entre a competência textual e a competência chomskyana, centrada na capacidade de identificação entre um texto coerente e um amontoado incoerente de enunciados. Tal proposta tinha como preocupação a construção de uma gramática, a fim de descrever categorias e regras de combinação do texto de uma determinada língua. Há as seguintes funções, segundo KOCH (2015, p. 21):

1. Verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que manifesta a textualidade;
2. Levantar critérios para delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
3. Diferenciar as várias espécies de texto.

No terceiro momento, a perspectiva que dá enfoque às discussões linguísticas, pelo viés da Linguística Textual, é a Pragmática. Esse modelo de geração de texto centra-se no tema e possui uma relação de significado, mediante a relação temática e coesão semântica. Tais modificações no ramo dos estudos da língua se deram paulatinamente, por elaborações e estudos teóricos, ocorrendo a ascensão teórica mais pelo viés qualitativo e interpretativo emergido de um contexto menos estrutural.

Nesse cenário de mudanças teóricas, novas perspectivas sobre o texto surgem como uma releitura de uma visão aristotélica, em que a forma e principalmente a função do texto atingem uma dimensão comunicativa na sociedade.

A partir da “virada discursiva”, emergem estudos linguísticos centrados no discurso, a Análise do Discurso protagoniza a exposição epistêmica dos principais construtos, como texto, discurso e gêneros textuais. Tal perspectiva consolidou a Análise de Discurso Crítica (ADC), reconhecida por emergir dos desdobramentos dos estudos da Linguística Crítica (LC), em meados da década de 1970 e 1980, na University of East Anglia.

Wodak (2015) discorre sobre o surgimento da ADC, advindo do grupo de estudiosos no início dos 1990, após um seminário em Amsterdã, em 1991. Na University of Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram para discutir teoria e métodos na ADC. O início dessa rede de ADC é marcada pelo lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, assim como por livros, como *Language and Power*, de Norman Fairclough (2001), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989), e do primeiro livro sobre racismo escrito por Teun van Dijk, *Prejudice in Discourse* (1984), (WODAK, 2015, p. 227).

Nesse momento histórico importante para a consolidação de uma teoria do discurso crítica, surgem divergências devido à heterogeneidade dos estudiosos envolvidos nessa empreitada científica. Logo, as abordagens delinearam caminhos distintos de pesquisa, como registrado por Wodak e Mayer (2009, p. 20), tais como: Histórico-Discursiva (HD) com os autores Reisigl e Wodak (2009), Linguística de *Corpus* (LiC)

com Mautner (2009), Atores sociais (AS) com Van Leeuwen (2009), Sociocognitiva (SC) com Van Dijk (2009) e Dialético-Relacional com Fairclough (2009).

Em congruência, as linhas de pensamento da ADC centram-se nos estudos dos discursos dominantes e as relações de poder. Segundo Wodak (2004, p. 226), a preocupação da ADC está direcionada ao discurso estruturalmente constituído pela dominação, visto que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço; e “as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder, a abordagem complexa defendida pelos proponentes da LC e da ACD possibilita a análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais”.

Ainda segundo a autora, essas estruturas dominantes tornam-se convencionais a ponto de neutralizá-las; logo, os efeitos da ideologia e do poder passam a ser mascaradas socialmente. Nesse sentido, os estudos da ADC tendem a desvelar essas estruturas, muitas vezes irraigadas nos discursos.

Para ADC, o texto é tido como uma dimensão materializada do discurso pertencente a um determinado gênero textual. O texto não deve ser confundido com gêneros textuais nem tampouco se limitar a ele, uma vez que os gêneros textuais são materializados nos textos. Mesmo o texto sendo proveniente de situações sociais, é produto de um processo e processo em si, visto que surge de uma pressuposta dinâmica própria de um evento complexo “relacionado ao tempo, à estrutura social e à ideologia”, como afirmam Magalhães, Martins e Resende (2017).

Portanto, ao analisar um texto, é importante não apenas se atentar às marcas linguísticas, mas também procurar entendê-lo em um contexto sociocultural, político e ideológico, no qual o discurso está inserido. Já o discurso, segundo a ADC postulada por Fairclough (2001), é entendido como elemento das práticas sociais que interiorizam outras práticas, como as relações sociais e atividades materiais. Quanto aos gêneros discursivos, são modos de agir discursivamente, que se materializam pelo/no texto.

Dentre os construtos conceituados pela ADC, trazemos à discussão a atuação dos gêneros textuais como condutores que projetam os discursos para evidenciar as ideologias. Assim, recorreremos a Marcuschi (2008) para fazer alusão ao surgimento da escrita alfabética por volta do século VII a. C., como um momento crucial em que se multiplicam os gêneros escritos.

Ainda segundo o referido autor, no século XV, os gêneros expandem-se na cultura impressa coincidindo com a fase de industrialização iniciada no século XVIII, dando

início a sua propagação que, posteriormente, na contemporaneidade, se ajustam às demandas e frequentes usos da cultura eletrônica, da informática e da tecnologia. Logo, surgem novos gêneros e formas inovadoras de comunicação, tanto na modalidade escrita quanto na oral. A funcionalidade dos gêneros textuais se estabelece expressivamente no contexto social em que são inseridos, ressaltando sua dinamicidade e plasticidade, bem como assevera Marcuschi (2008, p. 2):

é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas.

Marcuschi (2005, p. 16) afirma que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas”. Logo, a origem de um gênero textual não ocorre de maneira original, mas ancorada em outro gênero existente, como afirma Marcuschi (2008), e que é denominada por Bakhtin (1997) de “transmutação” dos gêneros, o que pode ser proveniente da intertextualidade ou da interdiscursividade, a depender das relações de referências estabelecidas como o texto ou com o discurso.

Já Bortone (2014) coaduna como a concepção de gênero de Mikhail Bakhtin, ou seja, “como ações sociais materializadas nos inúmeros textos orais e escritos que os sujeitos utilizam socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido”.

Segundo os PCN (BRASIL. MEC, 1998b, p. 59),

as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados.

Nessa linha de discussão, partimos do ensino do Português por uso dos acontecimentos e realidades sociais representados pelos gêneros textuais, que desempenham papéis importantes no ensino de língua. Logo, propõe-se o uso do gênero textual por sua diversidade, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de capacidades

relacionadas à compreensão e à produção de textos, nos aspectos oral e escrito, devido às particularidades de organização e concepção de cada gênero textual.

No âmbito educacional, o ensino a partir dos gêneros textuais, mais comumente na perspectiva bakhtiniana, torna-se precursor nas discussões e reflexões sobre o ensino de língua, como elucidado por Brait (2016, p. 8) – “é o texto de Bakhtin que mais rendeu, e continua rendendo, trabalhos e reflexões sobre o ensino da linguagem em uso, especialmente no Brasil, incluído em documentos oficiais e em materiais didático”.

As reflexões linguísticas no âmbito educacional tiveram como marco importante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, momento esse em que surgia um olhar social da realidade para o ensino de língua materna e para o envolvimento da leitura e escrita com seus aprendizes por meio das manifestações comunicativas de circulação social. Surgia o ensino na perspectiva dos gêneros textuais na escolarização.

A partir da perspectiva de que “todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998b, p. 21), foi determinada uma aproximação do ensino com as práticas discursivas. Tais práticas, estabelecidas por meios de discursos inerentes à instituição/sociedade, emergem das práticas sociais.

Os PCN, assim como outros documentos educacionais, partem da concepção de gêneros textuais de Bakhtin (1997), que corrobora com a perspectiva linguística partilhada de conhecimentos e interação dialógica com a sociedade que pratica a língua e, por conseguinte, a cultura. Bakhtin (1997, p. 179) afirma que

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

O ensino-aprendizagem de Português, nos documentos que parametrizam a educação escolar, é pensado no âmbito de língua materna. Entretanto, não se restringe ao ensino de língua materna, visto que as práticas de ensino são centradas nos gêneros textuais para o ensino de Português como língua adicional e nos discursos que são instituídos a partir das práticas sociais.

Os gêneros textuais sustentam discursos que podem ser trabalhados didaticamente para o ensino de língua adicional, tendo em vista a representação discursiva dos atores sociais inseridos nas práticas sociais.

Segundo Fairclough (2003, p. 26), os discursos referenciam ao modo de representação particular que transcende a materialização do texto, logo, não é adequado fazer referência ao “discurso de alguém” mas sim ao “discurso articulado por alguém em sua representação”. Ainda segundo o autor citado, os discursos estão relacionados às práticas sociais representadas no mundo, bem como às práticas individuais de diferentes posições assumidas por diferentes agentes sociais.

Retomando as reflexões sobre o protagonismo dos gêneros textuais no ensino, desvela-se uma maneira de se conceber a língua sob o viés dialético e funcional da linguagem, que fomenta o ensino do Português como língua adicional, visto como dinâmico e que, dentro de seus recursos, organiza-se para se constituir um todo, circulante e usado de acordo com as necessidades do cotidiano de seus(suas) aprendizes. E, ainda, as práticas de ensino por meio dos gêneros textuais desvelam discursos que são representados nas esferas sociais, imbuídos da relação de poder, muitas vezes, esquecidos ou invisíveis no ensino.

Marcuschi (2008b) salienta que, embora os gêneros textuais não sejam definidos e nem caracterizados por aspectos formais, estruturais e/ou linguísticos, são caracterizados pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais; isso não quer dizer que haja desprezo pela forma.

A funcionalidade dos gêneros textuais é mais protuberante em detrimento de sua formalidade. Entretanto, o supracitado autor afirma que tanto a função quanto a forma podem determinar o gênero, assim como há ocasiões em que o suporte⁴⁴ ou o ambiente é determinante.

O uso dos gêneros textuais em sala de aula contribui para o acesso dos discentes à diversidade das realidades socioculturais que permeiam as sociedades, uma vez que cada gênero propõe uma temática em que é possível trabalhar questões linguísticas e discursivas por vários vieses.

Marcuschi (2008, p. 3) assegura que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de

⁴⁴ Na definição de Marcuschi (2008a, p. 176), entende-se “como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

algum modo”. Logo, não existe comunicação se não for através de algum gênero textual (MARCUSCHI, 2008a; BAKHTIN, 1997).

Bakhtin (1997) concebe o caráter da linguagem a partir da concepção de que a língua se efetua por meio de enunciados, orais ou escritos, que emanam de uma esfera da atividade humana. Tais atividades situam em um determinado domínio discursivo que, segundo Marcuschi (2008b), refere-se a uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Assim, os gêneros textuais são “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2008b, p. 11).

Nessa perspectiva, concebemos o ensino-aprendizagem por meio dos gêneros textuais como parte de uma proposta, que implica a adoção de uma abordagem interativa e dialógica, com o intuito de alcançar a reflexão e a criticidade para a promoção da humanização discente, tendo em vista as diversidades culturais, epistêmicas, linguísticas e políticas. Uma vez que consideramos que os gêneros textuais se portam como atos de enunciação em forma de discurso que estão inseridos num contexto real e histórico de uma diversificada sociedade, tal assertiva coaduna com a posição de que “a prática social se constitui de relações sociais, poder, práticas sociais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e discursos”, como afirma Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 38).

No entanto, Marcuschi (2008b, p. 1) assevera que, mesmo que os gêneros textuais apresentem “alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, são “os eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos”. O autor afirma que os gêneros textuais tendem a emparelhar as necessidades das atividades socioculturais e as inovações tecnológicas.

Marcuschi (2008b) postula a plasticidade e dinamicidade que tornam os gêneros textuais maleáveis com base na concepção de intertextualidade intergêneros, em que um determinado gênero textual pode assumir mescla de funções e formas de outros gêneros, um artigo de opinião no formato de poema, por exemplo. Em suma, a intertextualidade intergêneros é quando um gênero se encontra com a função de outro, como o exemplo citado e a heterogeneidade tipológica que consiste em um gênero com a presença de várias tipologias (narrativa, dissertativa, injuntiva, descritiva etc.).

Para a ADC defendida por Fairclough (2001), a intertextualidade e interdiscursividade são processos distintos, porém se correlacionam. A intertextualidade refere-se aos fazer textual integrando fragmentos de outros textos, relacionando-os por

assimilação, contradições, dentre outros mecanismos que fazem referência. Já interdiscursividade refere-se ao âmbito das ordens discursivas regidas por um conjunto de instituições/sociedade e suas práticas discursivas, possibilitando uma multiplicidade de textos em que são compartilhadas certas regularidades e semelhanças.

As noções de interdiscursividade e intertextualidade remetem-se às vozes que percorrem o texto e o discurso, recorrendo assim à sua heterogeneidade que se aproxima da noção de polifonia, com várias vozes presentes.

Nessa esteira de discussões, a proposta de trabalhar o ensino-aprendizagem do Português como língua adicional a partir dos gêneros textuais, em contextos distintos, se justifica por sua plasticidade e sua dinâmica, uma vez que veremos, no decorrer deste estudo, que os contextos interculturais desvelam, por meio da criticidade, suas funções ancoradas na formação cultural constituída pelas diferentes visões discursivas de conceber o mundo e se posicionar nele como relações de poder.

A relação entre linguagem e sociedade aciona contextos em que os discursos perpassam por relações de poderes sociais. A ADC, defendida por Fairclough (2001), assevera dois aspectos relevantes existentes na relação poder e linguagem, sendo eles: “poder no discurso” que se refere à atuação dos participantes que detêm o exercício do controle na imposição de restrição ao demais participantes em desvantagem ao que se refere ao poder; e “poder atrás do discurso”, que se refere a um efeito oculto do poder que parte da intenção que desencadeia a construção e manutenção coesa e funcional inserida na ordem do discurso.

É relevante ressaltar as relações das categorias de texto, discursos e gêneros textuais como elucidada pela ADC, para se compreender a relação entre a linguagem e sociedade, bem como identificar os gêneros textuais como articuladores dos discursos imbricados nos contextos de práticas sociais que são perpassadas pelas ideologias.

Consideramos a concepção de Ideologia, de modo geral, como a expressão do pensamento do “outro”. Caracteriza-se um ponto de vista como ideológico, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo e crítico. Embasamos na ideologia alternativa postulada por Thompson (1995).

Segundo o autor, há dois tipos gerais de concepção de ideologia que dão base para várias concepções de ideologia numa perspectiva alternativa, sendo eles: “**concepções neutras de ideologia**” e “**concepções críticas de ideologia**”. Thompson (1995, p. 73) argumenta que

As concepções críticas implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia - ou como ideológico - é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos. Concepção crítica de ideologia difere com respeito aos fundamentos dos quais eles derivam um sentido negativo. Podemos descrever esses fundamentos diferentes como critérios de negatividade, associados com concepções particulares de ideologia. As concepções neutras são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular. Ideologia, de acordo com as concepções neutras, é um aspecto da vida social (ou uma forma de investigação social) entre outros, e não é nem mais nem menos atraente ou problemático que qualquer outro.

A ideologia pode ser necessária tanto para manter grupos submissos, em sua luta contra a ordem social, como também para os grupos dominantes, na sua defesa a partir de uma ideologia neutra que não protesta, mas que atribui aos grupos minorizados um caráter folclórico e romantizado.

Thompson (1995, p. 73) compara a ideologia a um “equipamento militar ou a uma tecnologia tática, que pode ser uma arma para a vitória, acessível a qualquer combatente que tenha os recursos e habilidades de adquiri-la e empregá-la”. Como exposto, a língua portuguesa ou PB para os(as) alunos(as) indígenas pode ser uma arma de resistência para a conquista de direitos, visibilidade étnica, histórica, cultural e social, quando esses(essas) percebem a escrita e sua aprendizagem como uma ferramenta ideológica emancipatória de poder.

Thompson (1995) interessa-se pela natureza e pelo papel da ideologia nas sociedades modernas, numa visão hermenêutica e alternativa. A análise da ideologia, de acordo com essa concepção, está primeiramente endereçada às maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Segundo o autor, “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p. 76).

As formas simbólicas são ações de falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles mesmos e por outros como construtos significativos. Expressões linguísticas, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais para essa análise. As formas simbólicas são construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas são também construções que são estruturadas e inseridas em condições sociais e históricas específicas.

De acordo com Thompson (1995), os fenômenos ideológicos são simbólicos e significativos quando atuam em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Há importância em examinar as maneiras

como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas em contextos sociais. Tais formas podem ser apreendidas para incitar reflexões e criticidade em contexto de ensino pertencente à sociedade dominante.

O desenvolvimento da *mass media* está relacionado aos preceitos do capitalismo e à tecnologia referentes à produção, transmissão e recepção de formas simbólicas. A natureza e o papel da ideologia, impulsionados pelo aparecimento e pela consolidação do capitalismo e dos meios de comunicação de massa na modernidade, suscitam algumas discussões por meio do estudo das formas simbólicas que permeiam o mundo social, de modo crescente e generalizado. Por isso, ideologia é movimentada pelas formas simbólicas que estabelecem e sustentam as relações de dominação.

Há “dominação” quando as relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando alguns grupos possuem dominância de uma maneira permanente, inacessível a outros grupos, estabelecendo, assim, uma relação de hierarquia de poder que exclui o outro.

A “ideologia [...] é sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p. 16). Estudar ideologia é compreender e explicar as maneiras pelas quais as formas simbólicas são usadas para a implantação e para a manutenção de relações de dominação. A concepção estrutural de cultura define a análise cultural desse modo: “o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 181).

Em diálogo com Thompson, Norman Fairclough afirma que a relação dialética ocorre entre estrutura social e discurso. O discurso é moldado pela estrutura social, mas é também socialmente construído. A ideologia está relacionada a uma determinada estrutura social.

A fim de desenvolver a concepção crítica da ideologia como uma maneira alternativa e hermenêutica, o autor parte de conceitos, como: a noção de sentido, o conceito de dominação e as maneiras como o sentido pode estabelecer e sustentar relações de dominação, sobretudo, as partes sociais mais subjugadas e discriminadas.

Retomando a discussão realizada nesta seção, os construtos de texto, gêneros textuais e discurso foram guias para a construção do estudo, tendo em vista a respectiva fundamentação teórica e embasamento epistêmico para sua aplicação linguística em contextos de ensino, nos quais as relações de poder transitam simbolicamente entre “dominador” e “dominado”. Nesse sentido, traremos os referenciais de Thompson, para

salientar os modos em que as ideologias operam, a partir dos discursos representados nos textos que compõem o *corpus* deste estudo (detalhado no Capítulo 4).

1.4.2.1 Modos de operação da ideologia na cultura de massa

Thompson (1995, p. 81) apresenta cinco modos de operação da ideologia na cultura de massa, sendo eles: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Segundo o autor, essas cinco maneiras não são as únicas em que a ideologia pode operar e uma pode sobrepor a outra ou, ainda, complementar e, em circunstâncias particulares, pode se portar de outra maneira.

O citado autor assegura que as estratégias não são por si ideológicas e argumenta que,

[...] se uma dada estratégia de construção simbólica é ideológica ou não, depende de como a forma simbólica é construída através desta estratégia e usada e entendida em circunstâncias particulares; depende do fato de a forma simbólica, assim construída, estar servindo, nessas circunstâncias, para manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação.” (Thompson (2011, p. 82).

Os modos operantes das ideologias postulados por Thompson partem de algumas estratégias para a construção simbólica, como ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Modos e estratégias de operações das ideologias

MODOS GERAIS	ALGUMAS ESTRATÉGIAS
<p>LEGITIMAÇÃO: Relações de dominação são representadas como legítimas</p>	<p>RACIONALIZAÇÃO - uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações</p> <p>UNIVERSALIZAÇÃO - interesses específicos são apresentados como interesses gerais</p> <p>NARRATIVIZAÇÃO - exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente</p>
<p>DISSIMULAÇÃO: Relações de dominação são ocultas, negadas ou obscurecidas</p>	<p>DESLOCAMENTO- deslocamento contextual de termos e expressões</p> <p>EUFEMIZAÇÃO - valorização positiva de instituições, ações ou relações</p> <p>TROPO - sinédoque, metonímia, metáfora</p>
<p>UNIFICAÇÃO: Construção simbólica de identidade coletiva</p>	<p>ESTANDARTIZAÇÃO - um referencial padrão proposto como fundamento partilhado</p> <p>SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE - construção de símbolos de unidade e identificação coletiva</p>

FRAGMENTAÇÃO: Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO - ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo
REIFICACÃO: Retração de uma situação transitória como permanente e natural	EXPURGO DO OUTRO - construção simbólica de um inimigo
	NATURALIZAÇÃO - criação social e histórica tratada como acontecimento natural
	ETERNALIZAÇÃO - fenômenos sócio-históricos como permanentes
	NOMINALIZAÇÃO/ PASSIVAÇÃO - concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações

Fonte: Thompson (2011, p. 81).

O modo operante de Legitimação consiste na representação das relações de dominação como expressa em certas formas simbólicas. Max Weber formula três tipos de fundamentos sobre os quais as afirmações de legitimação podem estar baseadas: fundamentos racionais (referentes à legalidade de regras), fundamentos tradicionais (referentes à sacralidade de tradições imemorais) e fundamentos carismáticos (referentes ao caráter excepcional de uma pessoa individual com autoridade) (THOMPSON, 2011, p. 82). Tais fundamentos podem desencadear em formas simbólicas por meio de estratégias de *racionalização* que consistem em uma forma simbólica pautada na construção de uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, a fim de persuadir e conseguir apoio.

Outra estratégia típica é a *universalização* que legitima os acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos e tenta tornar universais interesses de alguns indivíduos. Já a estratégia de *narratização* se manifesta quando essas exigências estão inseridas em histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável, “discursos e documentários, histórias, novelas e filmes são estruturados como narrativas que retratam relações sociais e manifestam as consequências de ações de modo tal em que podem estabelecer e sustentar relações de poder” (THOMPSON, 2011, p. 83).

A *dissimulação* consiste no modo como as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, tendo em vista o fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia a atenção, ou mascara uma realidade. A ideologia como *dissimulação* pode ser expressa em formas simbólicas por meio de estratégias, como: *deslocamento*, *eufemização* e *tropo*. A estratégia de *deslocamento* refere-se a um determinado objeto ou pessoa usada para se referir a outro e, com isso, as conotações positivas ou negativas passam a ter como

referência outra pessoa ou objeto. Outra estratégia que facilita a *dissimulação* das relações sociais é a *eufemização*, em que ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valorização positiva, de maneira que os pontos negativos são minimizados. A estratégia *tropo* consiste no uso figurativo da linguagem ou, mais em geral, das formas simbólicas. Entre as formas mais comuns de tropo estão a *sinédoque*, a *metonímia* e a *metáfora*. Todas elas podem ser usadas para dissimular relações de dominação. A estratégia de *sinédoque* consiste na junção semântica da parte e do todo, um termo pode ocupar o lugar de uma parte ou do todo, vice-versa, a fim de provocar certa confusão ou inversão do grupo para fins discursivos. A estratégia *metonímia* envolve o uso de um termo que toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e a coisa referida. Pelo uso da metonímia, o referente pode estar suposto sem que isso seja dito explicitamente, ou pode ser avaliado de maneira positiva ou negativa, mediante associação com algo. A *metáfora* implica a aplicação de um termo ou frase a um objeto ou ação a qual ele, literalmente, não pode ser aplicado a fim de empregar sentidos sutis. Expressões metafóricas levantam uma tensão dentro de uma sentença, devido à combinação de termos extraídos de campos semânticos diferentes que gera um sentido novo e duradouro.

O modo operante de *unificação* aciona as relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas por meio de, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente de suas diferenças e diversidade. Consiste em unir sujeitos por aplicação de uma forma simbólica. Uma estratégia típica pela qual este modo é expresso em formas simbólicas é a estratégia da *padronização*, que consiste em adaptar as formas simbólicas a um referencial padrão considerado aceitável pela maioria social. Outra estratégia de construção simbólica é a *unificação* que pode ser descrita como a simbolização da unidade. Essa estratégia “envolve a construção de símbolos de unidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo ou de uma pluralidade de grupos” (THOMPSON, 1995, p. 86).

A ideologia pode operar pelo modo de *fragmentação* que consiste na segregação de grupos que poderiam ameaçar grupos dominantes. Uma estratégia típica de construção simbólica é a *diferenciação*, ou seja, a ênfase nas diferenças a fim de causar uma divisão entre as pessoas e grupos apoiados em características que os impedem de constituir um desafio efetivo das relações existentes ao exercício do poder. Outra estratégia pertinente

pode ser descrita como o *expurgo do outro*. Essa estratégia envolve “a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo” (THOMPSON, 2011, p. 86).

O modo operante de *reificação* estabelece relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como uma situação permanente, natural, atemporal. Esse modo pode ser expresso em formas simbólicas por meio da estratégia da *naturalização*, que se manifesta a partir de criação social e histórica tratada como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais. Na estratégia de *eternalização*, os fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes, tradições e instituições parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que se cristalizam de maneira irreversível. A ideologia como *reificação* pode também ser expressa por meio de recursos gramaticais e sintáticos, tais como a *nominalização* e a *passivização*. A nominalização acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nela envolvidas, são transformadas em nomes. A *passivização* é quando verbos são colocados na voz passiva. Ambas as estratégias concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros.

As classificações apresentadas acima, postuladas por Thompson, não limitam a análise dos dados, uma vez que podem surgir outros modos e estratégias para a consolidação de ideologia. Sendo assim, da análise proposta neste estudo, podem-se apontar outras possibilidades categóricas.

A seguir, arrematamos os pontos deste capítulo com o intuito de salientar uma síntese dos arcabouços teóricos que lançamos mão, quando adequado.

1.5 ARREMATANDO OS PONTOS

Nessa cesta de linhas teóricas, salientamos alguns conceitos como pontos de partida, supracitando determinadas referências, com o intuito de apresentar algumas discussões e, ao mesmo tempo, expor as várias vozes que compõem esse diálogo em prol da elaboração de nossa fundamentação teórica.

Tendo em vista esses primeiros fios teóricos, concebemos o contexto como uma esteira cujas linhas dão forma e cor no processo de tecelagem das discussões.

Nas linhas da globalização e tecnologia, discutimos os contextos culturais com enfoque na educação indígena. No ensino de PB para alunos(as) italianos(as), a proposta surge com uma tentativa de elaborar possibilidades de ensino reflexivo em busca de provocar certa criticidade e alteridade com atenção ao conhecimento a respeito do mundo do “outro”, com apoio de uma abordagem crítica.

Versaremos acerca da concepção decolonial por uma perspectiva pedagógica (no capítulo 3), tendo em vista suas contribuições para alcançar uma postura crítica que não invisibiliza o “outro” por ser diferente do “eu”, num olhar pedagógico endereçado ao contexto de ensino Intercultural, para indígenas.

Diante da seleção de linhas e fios, é preciso ressaltar que a fundamentação teórica, apresentada neste capítulo, está à disposição para ser usada de acordo com o desenvolvimento das discussões no decorrer desta tese. Nesse sentido, salientamos que tantos fios de *nuances*, texturas e traços diversos são partes de uma tessitura da qual lançamos mão, quando coube à discussão.

A partir da cesta com distintas linhas, pretendemos promover uma discussão reflexiva sobre as epistemologias, a começar pelos fios que regem a Interculturalidade e a (Inter)culturalidade no ensino de Português, com a tentativa de compreender as divergências e demandas que sobressaem nos contextos indígena e italiano.

Todas as linhas teóricas e epistemológicas apresentadas aqui tendem a vislumbrar os locais dos quais concebemos nossas discussões.

Assim, o ensino de Português como língua adicional é abordado, neste estudo, tendo como âmbito de discussão o ensino de Português com L2 atendendo a Interculturalidade e o ensino de Português com LE com fundamento na (Inter)culturalidade de cunho crítico.

No próximo capítulo, apresentamos as principais abordagens metodológicas consagradas no ensino de línguas, especialmente como língua estrangeira e, posteriormente, apresentamos uma alternativa metodológica com base no arcabouço teórico exposto acima, a iniciar pelo ensino de PB por meio dos gêneros textuais, tanto na modalidade escrita quanto na oralidade como um contínuo, dando ênfase à escrita, com o intuito de proporcionar aos(as) discentes as formas linguísticas como práticas sociais.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA: FIOS PARA TECER A PESQUISA

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

(Marina Colasanti, “A moça tecelã”)

Retomando a cesta de linhas, lançamos mão de alguns fios metodológicos e algumas abordagens consagradas pelos estudos de línguas, que perpassam o contexto histórico-cultural no qual se inserem nossas discussões.

Os passos metodológicos que orientam este estudo estão condicionados às práticas realizadas durante o ensino de Português, abordados nos Capítulos 3 e 4, precisamente, inseridas em diferentes âmbitos de ensino-aprendizagem do Português, Indígena e Italiano. Nesse cenário, recorreremos às linhas teóricas distintas para construir propostas de ensino com base em concepções de Interculturalidade e (Inter)culturalidade.

Buscamos, neste capítulo, elucidar como se deu a aplicação de propostas de ensino-aprendizagem de Português, nesses contextos, bem como as metodologias escolhidas, os instrumentos para coleta de dados utilizados e a caracterização dos(as) participantes e cenários de pesquisa.

Iniciamos pelo entendimento de que a comunicação e as ideologias, durante muito tempo, vêm sendo analisadas a fim de alçar a elaboração de metodologias cada vez mais eficazes no ensino de línguas, principalmente, no ensino de línguas estrangeiras. Contrariamente, no contexto de ensino indígena, a Educação Intercultural busca produzir metodologias de ensino como forma de protagonismo, autonomia e resistência indígenas, para alçar conquistas de direitos e melhores condições de vida para suas comunidades.

No contexto de LE, o desenvolvimento desta pesquisa tende a salientar as assimetrias de poder com suporte nos discursos de onde emergem as representações ideológicas, materializadas em textos escritos pelos(as) estudantes italianos(as).

Nesse sentido, as propostas elaboradas para os contextos de ensino do PB baseiam-se na perspectiva de que aprender uma língua é ter acesso às relações de poderes, bem como afirma Thompson (1995, p. 7), que “a ideologia linguística nada mais é que ‘o significado a serviço do poder’, e ainda, estudá-la, portanto, é estudar modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de poderes”.

Com alicerce nesse posicionamento, buscamos expor algumas, se não as mais difundidas, possibilidades de elaboração metodológicas para o ensino-aprendizagem de línguas. Posteriormente, apresentamos os passos metodológicos desenvolvidos nos contextos de ensino, a fim de alcançar o ato comunicativo e reflexivo, no âmbito epistemológico, bem como identificar as assimetrias de poder e, ainda, suscitar indícios de criticidade.

Iniciamos essa trajetória investigativa e cientificamente orientada pela exposição de metodologias consagradas pela literatura de ensino de línguas. Entretanto, lançamos de meios para a construção de abordagens metodológicas independentes, que correspondam às demandas dos(as) discentes e do “fazer docente”, nos dois contextos de ensino do Português como línguas adicionais.

2.1 ALGUNS FIOS PARA TECER DIFERENTES METODOLOGIAS

Segundo Edward Anthony (1963, *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999), existe certa confusão epistemológica sob a tríade abordagem, método e técnica. A fim de estabelecer uma distinção entre tais conceitos, adotamos, para essa discussão, as postulações de Anthony (1963, p. 63-67 *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 15, Tradução nossa), como reflexão epistemológica:

Uma abordagem é um conjunto de relações com natureza linguística relacionada ao ensino e aprendizagem. Uma abordagem é axiomática. Uma abordagem axiomática, que descreve a natureza do assunto a ser ensinado. O método é um plano geral para a apresentação ordenada de material da linguagem, ele não se contradiz, e é baseada em uma abordagem selecionada. Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. A técnica é implementar, é o que realmente acontece em sala de aula. É um truque, estratégia ou artifício específico utilizado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método, e, portanto, em harmonia relacionado a uma abordagem⁴⁵.

Esse autor traz à luz uma discussão epistêmica que certamente é relevante. Entretanto, mais precisamente, atentamo-nos à abordagem, uma vez que não temos a

⁴⁵ Texto original: “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Within one approach, there can be many methods. A technique is implementational – that which actually takes place in the classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.”

intenção de nos tornar reféns de uma concepção que limita o “fazer docente” por meio da *plausibilidade do docente*, em referência a Prabhu (1990).

A abordagem, segundo as postulações de Almeida Filho (1997, p. 17), orientam “o processo ou operação global de ensino que se compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos de produção ou adoção via análise dos materiais das experiências realizadas para aprender e das avaliações de rendimento efetuadas”.

Nessa linha de entendimento, lançamos mão de um breve panorama metodológico, para melhor compreendermos os avanços e os desafios enfrentados ao longo dos anos até a contemporaneidade para estabelecer relações comunicativas por meio do ensino-aprendizado de línguas, nesses cenários. O Quadro 3 refere-se ao ensino de LE.

Quadro 3 – Algumas abordagens a partir de meados dos séculos XIX até o século XXI

Período Séc. XVI Modernista com influências do Iluminismo do Séc. XVIII (RICHARDS; RODGERS, 1999)	
Método/ Abordagem Gramática e Tradução (AGT)	1) As aulas eram ministradas na língua materna e pouco uso da língua estrangeira; 2) Uso de listas de palavras sem contextualização; 3) Conhecimento das regras necessárias para juntar as palavras em frases; 4) Foco no ensino da gramática; 5) Os textos têm a pretensão de serem objetos de análise gramatical; 6) A pronúncia não é uma prioridade; 7) Exercícios de tradução e versão; 8) Abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.
Método Direto	1) Aulas exclusivamente ministradas em língua estrangeira; 2) Foco somente nos vocábulos utilizados no dia a dia do aluno; 3) O ensino da pronúncia e a oralidade são habilidades centrais; 4) O ensino da gramática era ensinado indutivamente; 5) A pronúncia e o uso deveriam ser corretos; 6) O vocábulo era ensinado por meio de demonstração ilustrativa sendo o abstrato ensinado por meio de associação de ideias; 7) O aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira; 8) Há integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).
Método do Exército Americano ou Método Audiolingual	1) Nas aulas, é permitido pouquíssimo uso da língua materna dos alunos; 2) Os tópicos eram ensinados em forma de diálogos; 3) O aprendizado dependia, em grande parte, da memorização e da repetição de orações prontas; 4) Usos de exercícios de fixação de estruturas gramaticais na oralidade; 5) Pouca frequência de explicação gramatical, sendo o ensino da gramática ensinado preferencialmente, por meio de analogias indutivas; 6) Os vocábulos são limitados e restritos ao contexto; 7) Muita importância é dada à correção; 8) Uso de fitas, laboratórios linguísticos e recursos visuais; 9) Presença de reforço de respostas corretas por meio da pontuação e de reforços positivos; 10) As estruturas são sequenciadas e ensinadas por aplicação da análise de contraste; 11) Presença de forte tendência de manipular a língua e desconsiderar o conteúdo.
Afiliação ao Pós-Modernismo nas décadas de 1960 e 1970 (RICHARDS; RODGERS, 1999)	
Método de aprendizagem de Línguas em Cooperação	1) Aplicação da psicologia humanista; 2) Frequência de trabalhos cooperativos em grupos; 3) O professor desempenha a função de facilitador; 4) As atividades mais comuns são: tradução, trabalho em grupo, gravação, transcrição, observação, e conversação espontânea.

Método Sugestopédia Lozanov	1) De origem de pesquisas soviéticas de percepção extrassensorial e da ioga; 2) O ambiente de sala de aula deve ser confortável e bem climatizado; 3) O aprendizado ocorre com os alunos em estado de relaxamento estimulado pela música barroca; 4) O professor é o promotor de um ambiente sem estresse; 5) As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo; 6) As atividades mais comuns são: visualização, escola de nova identidade (os alunos podem assumir pseudônimos) e encenações.
Método de Asher - Resposta física Total	1) Emerge das pesquisas em língua materna; 2) Centra-se no processamento cerebral no hemisfério direito para o aprendizado da língua; 3) Acredita-se que o aluno deve aprender a língua estrangeira assim como aprendeu a língua materna; 4) A compreensão oral precede a produção oral e os alunos só falam quando se sentem prontos; 5) As atividades cenestésicas são bastante utilizadas para a ativação do lado esquerdo do cérebro, ou seja, as atividades ocorrem por meio de comandos.
Método do silêncio de Gattegno	1) Aprendizagem ocorre por descobertas; 2) Ausência de interferência direta do professor na produção do aluno; 3) O professor é responsável por mostrar o caminho; 4) Ênfase na correção da pronúncia; 5) Instrumentos utilizados nas atividades: painéis coloridos e blocos lógicos de tamanhos e cores diferentes.
Abordagem Natural ou Automática	1) Não tem enfoque na gramática; 2) Surge a partir da teoria de Stephen Krashen; 3) Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente); 4) Através do <i>input</i> linguístico adquire-se a compreensão; 5) A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.
Abordagem Comunicativa	1) Tem como base teórica o Estruturalismo de Bloomfield e o Gerativismo de Chomsky associado às Teorias Behavioristas e à Psicologia Cognitiva; 2) Prioriza a comunicação e é eclética em relação ao emprego de técnicas bem sucedidas de outros métodos; 3) Os alunos devem aprender a língua por meio de interação com colegas e professores; 4) O professor assume a função de orientador; 5) O aprendizado deve estar relacionado com as práticas comunicativas do cotidiano; 6) Há conscientização do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem; 7) O aluno é visto como centro do processo, considerando-se a valorização de suas próprias experiências, sendo o aspecto afetivo crucial nesse processo; 8) A língua é vista como um sistema de expressão de significados cuja meta primordial é oportunizar a comunicação e a interação; 9) As atividades são elaboradas de acordo com os interesses e realidades dos alunos; 10) O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação da Abordagem Comunicativa.
Pós-Modernidade Kamuravadivelu (1994) Prabhu (1990)	
Pós-Método	1) Liberdade pedagógica emergida da plausibilidade do professor; 2) Versatilidade de métodos; 3) Avaliação e aplicabilidade de metodologias de acordo com o contexto, interesses e demandas do aprendiz.

Fonte: Elaborado pela autora, com apoio dos autores citados, 2017.

O Quadro 3 tem pretensão de apresentar os principais métodos e abordagens para o ensino de línguas e suas descrições metodológicas sem o objetivo de hierarquizá-las, ou lançar algum juízo de valor, visto que o objetivo desse quadro é expor uma linha diacrônica sobre os meios utilizados para o ensino-aprendizagem de línguas em diferentes épocas.

O panorama histórico, exposto no Quadro 3, aponta para mudanças ocorridas nas elaborações das abordagens de ensino de língua, que sugerem certa linearidade que se

inicia com propostas mais estruturalistas/conservadoras (iluministas e modernistas) para propostas centradas no construtivismo (pós-modernistas). Logo, as postulações de Anthony (1963, *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999), a despeito da tríade método, abordagem e técnica, parecem estar limitadas por uma linha de concepções que passam por modificações epistêmicas, uma vez que a abordagem torna-se notória em detrimento de método, um vestígio apontado na linha histórica em que a ciência da linguagem for se aliando a um pensamento não positivista.

Podemos observar que os termos métodos e técnicas, inerentes ao Positivismo, perpassam por relocações epistêmicas, uma vez que professores(as) e linhas teóricas optam pelo uso de termos (tais como, abordagem, metodologias, práticas e pós-método) e por um posicionamento epistêmico coeso com suas práticas de ensino, em prol de se distanciar dos métodos positivistas.

Em busca por melhor abordagem de ensino, especialistas, professores(as) e didáticos(as) tendem a elaborar estratégias metodológicas de ensino de língua centradas na diversidade cultural, nas comunidade marginalizadas, a fim de alçar a criticidade social e cultural.

Prabhu (1990) sustenta uma discussão relevante sobre o ensino com suporte na análise dos métodos ou metodologias. Segundo o referido autor, a noção de método bom ou ruim é, em si, equivocada, uma vez que tudo depende do contexto de ensino. Prabhu (1990, p. 162. Tradução nossa) salienta que vários fatores podem influenciar na adoção metodológica, havendo variações de vários tipos, a saber:

Relacionadas à situação social (política linguística, ambiente lingüístico, atitudes linguísticas e culturais, fatores econômicos e ideológicos etc.). Organização educacional (objetivos institucionais, restrições de tempo e recursos, eficiência administrativa, tamanho de classe, ethos de sala de aula, etc.). Fatores relacionados ao professor (status, treinamento, crença, autonomia, habilidade, etc.) Fatores relacionados ao aprendiz (idade, aspirações, experiência de aprendizado anterior, atitudes em relação à aprendizagem)⁴⁶

Entretanto, Prabhu (1990) assevera que muitos dos fatores discutidos não são fáceis de identificar aberturas em diferentes taxonomias. Visto que “as questões importantes não são sobre qual método adotar, mas como desenvolver procedimentos e

⁴⁶ Texto original: “relating to social situation (language policy, language environment, linguistic and cultural attitudes, economic and ideological factors, etc) educational organisation (instructional objectives, constraints of time and resources, administrative efficiency, class-size, classroom ethos, etc), teacher-related factors (status, training, belief, autonomy, skill, etc), and learner-related factor (age, aspirations, previous learning experience, attitudes to learning, etc)”.

atividades instrucionais que permitam atingir os objetivos do programa” (RICHARDS, 1985, p. 42. Tradução nossa)⁴⁷.

Em congruência com Richards (1985), Prabhu (1990) assegura que evitar a adesão a um único método ou metodologia tem certa aura ideológica e sugere a libertação de um modelo monolítico e doutrinário, em prol da pluralidade. Nessa linha de raciocínio, propõe-se uma teoria mais abrangente, a fim de contemplar as diversidades no ensino-aprendizado de línguas a partir de uma prática situada, que partirá da *plausibilidade do docente*.

Prabhu (1990) afirma que não ter um melhor método coaduna com a afirmação de que diferentes métodos/metodologias são melhores para diferentes contextos de ensino. E que existe uma parcialidade de “verdade” em cada método ou para vários métodos diferentes, embora possam ser conceitualmente incompatíveis. Esse é “um argumento para o ecletismo na pedagogia da linguagem, não um argumento de que diferentes contextos devem usar métodos diferentes, mas um argumento de que o mesmo contexto deve usar vários métodos ou talvez partes de métodos diferentes” (PRABHU, 1990, p. 166. Tradução nossa)⁴⁸.

Voltando ao pensamento classificatório de Anthony (1963, *apud* RICHARDS; RODGERS, 1999), a proposta discorrida acima sugere uma abordagem com vários métodos distintos, definidos de acordo com o contexto de ensino permeado por fatores variados que indicam uma abordagem eclética de acordo com as demandas, interesses, perfil socioeconômico, cultural, relações interpessoais, usos de letramentos, demandas étnicas etc.

Em congruência com essa assertiva, Leffa (1988, p. 26) advoga que

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

⁴⁷ Texto original: “The important issues are not which method to adopt but how to develop procedures and instructional activities that will enable program objectives to be attained”.

⁴⁸ Texto original: “It is an argument for eclecticism in language pedagogy – not an argument that contexts should use diferente methods, but an argument that the same context should use a number of different methods, or perhaps parts of different methods”.

Nesse sentido, mesmo partindo de uma metodologia de ensino específica, com embasamento num plano de ensino, o(a) professor(a) precisa considerar como primazias as necessidades e as realidades dos(as) alunos(as) e de sua experiência docente. Tal aspecto dá abertura para uma proposta eclética e reflexiva para o ensino-aprendizagem de línguas aberta ao uso da elaboração de uma abordagem de ensino com suporte em outras abordagens.

Nossa proposta de ensino, centro das discussões deste estudo, está ancorada nessa concepção teórica quanto às ações metodológicas, a fim de contemplar os dois contextos específicos (ensino de PB como L2 e LE) em que a pesquisa foi realizada, e que será detalhada nos decorrer deste estudo.

Contudo, nossa proposta metodológica tende a associar-se a uma pedagogia eclética que considera as realidades dos(as) discentes, assim como as experiências docentes. Logo, elaboramos duas propostas centradas nos conceitos de Interculturalidade e (Inter)culturalidade desenvolvidas de maneiras distintas, recorrendo aos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e aos apelos da Análise de Discurso Crítica, quando necessário, a fim de contemplar a flexibilidade das estratégias do ensino-aprendizado do Português Brasileiro, em prol de almejar nossos objetivos de pesquisa.

Asseguramos que as propostas, adotadas e desenvolvidas nesta tese, tendem a articular os diversos saberes pela criticidade, perpassando os distintos contextos Interculturais e (Inter)culturais, os quais proporcionam possibilidades de caminhos, cujos conhecimentos se relacionam e produzem novos saberes e sugerem a desmistificação e o rompimento de estereótipos, ainda muito recorrentes no ensino de língua não materna, principalmente ao que tange ao ensino de LE.

Para alcançar os objetivos pretendidos, recorreremos à pesquisa qualitativa, que se caracteriza como “um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa, mas também um espaço de discussão, ou discurso metateórico” (ESTEBAN, 2010, p. 127). Como instrumento de coleta foi necessário apoiar-se na elaboração de questionários, como meio de sondagem, a fim de verificar o perfil de cada participante da pesquisa nos contextos italiano e brasileiro. A elaboração dos questionários teve como princípio as buscas científicas de cada grupo pesquisado.

A análise e a interpretação dos dados que cada participante desenvolveu em seu processo de interação, assim como na interpretação dos dados escritos foram importantes para apreender suas visões de mundo, a partir dos discursos materializados em textos escritos e orais.

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

As exposições metodológicas, discorridas aqui, têm a função de apresentar de maneira ampla as abordagens metodológicas que utilizamos para trabalhar o PB como língua adicional, distintamente, nos dois contextos de ensino-aprendizagem. As práticas com as quais trabalhamos PB, nos dois contextos, são apresentadas e minuciosamente discutidas, separadamente, nos Capítulos 3 e 4. A organização das práticas docentes foram assim dispostas por considerarmos as especificidades pedagógicas, epistêmicas e metodológicas dirigidas a cada grupo da pesquisa (indígenas-brasileiros e italianos).

A seguir, discorreremos sobre o panorama geral em que a pesquisa foi realizada, bem com alguns arranjos metodológicos, nos diferentes âmbitos de ensino.

2.2 CENÁRIOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em dois contextos distintos, como já mencionado anteriormente. No contexto brasileiro, a pesquisa de campo ocorreu na Universidade Federal de Goiás, mais precisamente durante a minha atuação no Curso Superior de Formação de Professores Indígenas da Educação Intercultural – *Núcleo Takinahakÿ* – UFG, concentrada em duas etapas. A primeira fase ocorreu entre 2015 a 2017, momento em que ministrei aulas como professora temporária de Português como segunda língua. Já a segunda fase deu-se depois da experiência docente na Itália, mais precisamente na etapa de estudos na UFG, na primeira semana de 2019 (abordada no Capítulo 3).

No contexto italiano, a pesquisa de campo ocorreu na Universidade Gabriele D’Annunzio - *Campus* de Pescara-Itália, entre os períodos de setembro de 2017 a março de 2018. O trabalho de campo deu-se em sala de aula com base no ensino pela perspectiva (Inter)cultural crítica com práticas comunicativas, aplicando temas relacionados às diversas manifestações culturais brasileiras e às diversas realidades indígenas (abordada no Capítulo 4).

2.2.1 Contexto indígena

A implementação do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás emerge de um projeto elaborado a partir de demandas dos povos indígenas. O projeto pedagógico teve a participação de professores(as) e lideranças indígenas dos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão.

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

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural para a formação superior de professores (as) Indígenas completou 12 anos de existência, em 2019, na UFG. O curso defende como proposta básica a relação entre o processo cultural local e o conhecimento universal⁴⁹, tendo como eixos a diversidade e a sustentabilidade, a fim de valorizar as práticas sociais dos povos indígenas integrantes do programa, numa perspectiva Intercultural e transdisciplinar. A concepção de Interculturalidade é fulcral na elaboração, reformulação e execução das práticas acadêmicas indígenas e não indígenas. Segundo Walsh (2005, p. 25):

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

A concepção de Interculturalidade neste contexto de ensino, como argumentado pela citada autora, está sob a égide das Epistemologias do Sul, como vemos no Capítulo 3 e coaduna com o pensamento decolonial e pós-abissal (SANTOS, 2009).

O currículo do curso é constituído por uma matriz básica com duração de dois anos e uma matriz de formação específica, inseridas nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências da Cultura e Ciência da Linguagem, com duração de três anos. Segundo

⁴⁹ Tal dicotomia, apresentada pelo PPP (2006), não é mais adotada pelo Curso de Licenciatura Intercultural, por acreditar, a partir de constantes reflexões, que são hierarquizantes, como problematizado na nova versão do PPP (no prelo). Nesse sentido, coadunamos com a atual perspectiva do PPP (no prelo) do Curso de Licenciatura Intercultural que segue problematizando as epistemologias que os circunda.

Pimentel da Silva e Mendes Rocha (2006), as matrizes curriculares fundamentam-se numa política de valorização cultural, em busca pela articulação entre teoria e prática, numa visão transdisciplinar à procura de integração de atividade de ensino, pesquisa e extensão, em diferentes espaços e projetos, no intento de articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Os conhecimentos são construídos mediante Temas Contextuais que, segundo Pimentel da Silva (2016b, p. 178),

Busca[m] o alargamento dos conhecimentos, sejam em bases epistêmicas intraculturais, ou em outras fontes, as ditas científicas, dissolvendo, assim, as hierarquias e as dicotomias, uma vacina importante contra a colonialidade do saber. Assim, ajuda o aprendiz a coletar conhecimento, relacioná-los, organizá-los, manipulá-los e debatê-los até chegar a produção de um conhecimento que seja significativo para ele.

Desse modo, uma das iniciativas demandada pelos(as) alunos(as) do curso de Licenciatura Intercultural (UFG) é a elaboração do Projeto Político Pedagógico de suas escolas indígenas, junto às suas comunidades, como primícia de uma mudança epistêmica e educacional. As escolas nas aldeias precisam atender as especificidades reais dos povos indígenas, bem como dar-lhes liberdade para atuarem como transformadores da educação indígena. Acerca desse tema, Pimentel da Silva (2016b, p. 183) argumenta:

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

As reivindicações indígenas enfatizam a necessidade de ruptura com um sistema de ensino disciplinar que fragmenta os conhecimentos, em concordância com outros fatores de imposição.

Tendo em vista que a organização semestral do curso é diferenciada, a primeira fase desta pesquisa foi realizada entre o primeiro semestre de janeiro-fevereiro e o segundo semestre de julho-agosto, abarcando os anos de 2015 a 2017, nas etapas de estudo na UFG. Essa fase caracterizou a minha primeira experiência docente como professora e pesquisadora num contexto de Interculturalidade, o que contribuiu de maneira significativa para as primeiras reflexões sobre o ensino Intercultural.

A organização do curso é relevante para compreensão do desenrolar metodológico desta pesquisa. O curso se desenvolveu em duas etapas de estudos na UFG e mais duas etapas em terras indígenas, totalizando quatro etapas anuais.

Retomando, o estudo de campo desenvolveu-se em duas fases. Na primeira fase, tive a oportunidade de trabalhar com a turma do Português Intercultural 5⁵⁰, de uma maneira meticulosa. Trabalhei como os gêneros textuais situados no âmbito acadêmico, mais precisamente resenha e resumo. A minha experiência docente, nessa primeira fase da pesquisa, levou-me à posição de análise e reflexão de práticas docente e metodológicas. A perspectiva Intercultural, sobretudo influenciada pelo viés decolonial, forçou-me a ocupar um lugar que exigia cautela, observação e reflexão constantes, o que contribuiu para a emergência de angústias e incertezas epistêmicas.

A segunda fase da pesquisa de campo foi uma retomada à experiência da primeira fase, posterior à minha experiência no contexto italiano. Após um ano e meio distante do contexto indígena, acredito ter amadurecido minhas reflexões, aprendido com meus erros, buscado caminhos para compreender os contextos epistemologicamente distintos e, talvez, o mais libertador, “encontrar-me” diante de minhas angústias epistêmicas e compreender meu papel como professora de Português adicional em contextos Intercultural indígena e (Inter)cultural estrangeira.

Quanto à prática docente, nessa segunda fase, a retomada, elaborei uma proposta de ensino, segundo os princípios do curso de licenciatura (detalhados no Capítulo 3), centrados no letramento acadêmico, tendo em vista as demandas dos(as) alunos(as) acadêmicos(as) do Português Intercultural 5, ingressos em 2017. Lancei mão dos gêneros textuais acadêmicos resenha e resumo, trabalhados segundo os princípios dos Temas Contextuais, que concebem os conhecimentos para além da disciplinarização das áreas dos saberes.

Dentro da proposta de um ensino diferenciado, bilíngue e Intercultural, foram trabalhados Temas Contextuais, de maneira que pudessem transitar entre as demandas dos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, valorizar as questões identitárias e culturais frente à comunidade não indígena, respeitando os princípios do projeto da Licenciatura Intercultural Indígena.

⁵⁰ Português Intercultural 5 está inserida na área das Ciências da linguagem e possui como ementa os “Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos acadêmicos: resumos e resenhas” (PPP, 2006, p.61).

O Tema Contextual “A escrita indígena em contexto intercultural: gêneros textuais acadêmicos”, correspondente ao Português Intercultural 05, foi desenvolvido durante uma semana, em período integral.

A proposta de ensino, centrada nesse contexto, teve como parâmetro de elaboração os princípios de interculturalidade e diversidade dentro dos eixos de transdisciplinaridade e sustentabilidade regidos pelo Curso de formação de professores e professoras indígenas (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2007).

Com fundamento nessas assertivas, salientamos que a proposta de ensino de Português Intercultural, para compor essa parte da pesquisa, foi elaborada na tentativa de propor um plano de ensino que corroborasse com as práticas de uma proposta de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, as realidades são variadas e múltiplas; por esse motivo, selecionamos para compor o *corpus* deste estudo textos escritos por discentes indígenas, em sala de aula, que possuem o português com segunda língua, ou seja, que não falam português como língua materna⁵¹. Os dados selecionados se justificam por coadunar com a investigação do PB como segunda língua, que compõem o *corpus* deste estudo, selecionados na segunda fase da pesquisa, ou seja, na etapa de estudos na UFG.

Em seguida, abordamos os processos metodológicos responsáveis pelo desenvolvimento das práticas docentes que serão discorridas, com maior precisão no Capítulo 3. Propomo-nos à exposição, neste capítulo, de uma breve apresentação dos passos metodológicos da pesquisa.

2.2.1.1 Participantes da pesquisa

Na etapa de estudos na UFG, participaram desta pesquisa discentes indígenas pertencentes aos povos Xavante, Akwe-Xerente, Guajajara, Kuikuro, Gavião, Kaiapo e Karajá⁵², que cursam o nível superior, professores(as) ou futuros(as) professores(as) em

⁵¹ A realidade sociolinguística dos povos indígenas no Brasil apresenta aguda complexidade. O bilinguismo é presente em algumas comunidades, em outras, o biliguismo se manifesta em três ou mais línguas numa mesma comunidade e, ainda, há povos que falam somente o português, ou seja, povos que devido a conflitos históricos de repressão foram obrigados a silenciar suas vozes, em prol da sobrevivência num contexto de imposição monolíngue, em que somente a língua portuguesa era permitida.

⁵² A presente pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, durante a etapa realizada na UFG, no Núcleo Takinahakÿ. Sobre os protocolos de ética, os (as) participantes da pesquisa assinaram os termos de livre

suas aldeias. Esses(as) discentes acadêmicos(as) indígenas possuem o PB como segunda língua.

2.2.1.2 Processos metodológicos

Em busca de compreender a Interculturalidade, bem como a criticidade no contexto indígena, concentramos nossos reforços na investigação epistêmica. Nesse sentido, observamos as especificidades por meio dos princípios e eixos que regem o Curso de Educação Superior para Formação de Professores(as) indígenas, com o intuito de elaborar um plano de ensino coerente com os posicionamentos epistêmicos inerentes à Licenciatura Indígena.

É relevante ressaltar que em nenhum momento tivemos a pretensão de propor metodologias que interferissem no cerne do Curso, uma vez que entendemos nossa limitação de conhecimento de mundo, quanto às reais demandas dos povos indígenas, e acreditamos serem eles, povos indígenas, os únicos a terem autonomia e protagonismo para propor mudanças no formato do projeto para um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural.

A nossa proposta de ensino se limitou a uma observação reflexiva, a fim de compreender as concepções epistemológicas do Curso de Educação Intercultural, na primeira fase, no período de 2015-2017. E, posteriormente, na segunda fase em 2019, propusemos um plano de estudos, em que iniciamos pelo questionário como um instrumento de sondagem e, em seguida, elaboramos algumas atividades escritas, em grupo e individual para a discussão da atuação da interculturalidade nesse contexto de ensino, por meio do letramento acadêmico, tendo em vista os preceitos dos Temas Contextuais e os gêneros textuais como aportes de estudo.

2.2.1.3 Instrumentos de pesquisa

A aplicação dos questionários consistiu na coleta de dados e nas observações de pesquisa de campo, que ocorreram durante as aulas da etapa na UFG, mais especificamente, entre 5 a 8 de agosto de 2019, durante as aulas de Português Intercultural 5 (língua de relações interculturais – apropriação-para-resistência (NASCIMENTO,

esclarecido, tendo em vista a não publicação dos nomes dos participantes, sendo publicados somente as etnias.

2012)) –, ministradas por mim na segunda fase de pesquisa, como professora-pesquisadora, mas também como professora colaboradora.

A pesquisa teve com instrumentos: 1) aplicação de um questionário, composto por 10 perguntas, seis de natureza sociolinguística e quatro de cunho teórico; 2) observações em sala de aula; 3) atividades.

2.2.1.4 Do questionário

A natureza das perguntas está relacionada a questões sociolinguísticas dos(as) discentes, como os interesses pelo curso de licenciatura intercultural, bem como perguntas de cunho teórico, sobre os princípios que regem o curso (interculturalidade, sustentabilidade e diversidade, transdisciplinaridade) e sobre o conceito de criticidade.

Após a aplicação do questionário, selecionamos com base no critério de aprendizagem de língua portuguesa, ou seja, elencamos para compor o *corpus* da pesquisa, os(as) acadêmicos(as) indígenas que aprenderam o português depois dos seis anos de idade. Tendo em vista, a distinção entre aquisição de língua e a aprendizagem de língua.

Do questionário, selecionamos somente três respostas considerando as seguintes perguntas: a) Com quantos anos você aprendeu a língua portuguesa; b) na sua opinião, o que é Educação Intercultural e; c) o que é ser crítico?

Propomo-nos a trabalhar com dados provenientes da produção escrita dos alunos, visto que nossa pretensão centra-se na construção/formação das práticas docentes que emergiram desse contexto Intercultural de ensino-aprendizagem do Português como L2/língua adicional.

2.2.1.5 Das observações pedagógicas às atividades

A proposta de trabalhar a partir de Temas Contextuais favorece “a complementaridade e diálogo entre saberes indígenas e não indígenas, contribuem [contribui] para o rompimento do reducionismo dos conhecimentos e línguas indígenas nas escolas” (PIMENTEL DA SILVA, 2016b, p.189). Nesse sentido, trabalhei com os gêneros acadêmicos resumo e resenha, considerando as temáticas indígenas e não indígenas.

Os(as) discentes produziram uma atividade voltada para a construção escrita de uma resenha crítica sobre questões voltadas aos conflitos culturais de competência política, como será detalhado no Capítulo 3 deste estudo.

Na próxima seção, apresentamos, sucintamente, o contexto de pesquisa realizado no âmbito do ensino de PB numa perspectiva (Inter)cultural italiana. Como alertado anteriormente, este capítulo dedica-se às descrições metodológicas das práticas de ensino realizadas para este estudo.

2.2.2 Contexto italiano

Esta parte da pesquisa é direcionada ao ensino de PB como língua adicional, mais especificamente língua estrangeira, desenvolvida na Universidade Gabriele D'Annunzio, na Itália durante o doutorado-sanduíche, como já referido.

O calendário acadêmico das universidades italianas determina que o ano letivo inicie em meados de outubro e finalize até 21 de dezembro do mesmo ano. O segundo semestre do ano letivo inicia-se em final de fevereiro a início de março e finaliza em meados de maio, com período de exames nos meses de julho, setembro e janeiro⁵³.

A presente pesquisa foi desenvolvida entre os períodos de 1º de outubro de 2017 a 1º de março de 2018. A pesquisa de campo foi realizada durante o período de aula no primeiro semestre e, após o recesso de fim de ano, retomada com a atividade final (outubro, novembro, dezembro, janeiro e fevereiro) (detalhada no Capítulo 4).

2.2.2.1 Participantes da pesquisa

Participaram deste estudo alunos(as) italianos(as) que cursam Português como língua estrangeira, na Universidade *Giuseppe D'Annunzio*, na cidade de Pescara-Itália. Os(as) discentes variam entre turmas iniciantes, como o primeiro ano, composto somente por meninas, o segundo ano, um aluno do terceiro ano e uma aluna da especialização. As práticas de ensino acadêmico se dividem entre aulas com a professora e aulas com a leitora. As aulas, na maioria das vezes, eram diversificadas, ou seja, constituída por turmas dos quatro níveis de proficiência no PB.

⁵³ O calendário é reflexo das questões climáticas, ou seja, delas depende.

2.2.2.2 Procedimentos metodológicos

A metodologia de ensino foi construída a partir da concepção (Inter)cultural de ensino de línguas, tendo os gêneros textuais como caminhos para provocar reflexões sobre as assimetrias de poder nos contextos de diversidades brasileiras, com a finalidade de desmistificar as imagens folclóricas e estereotipadas propagadas pela mídia, um dos principais instrumentos de globalização em prol da homogeneização cultural. Entretanto, por se tratar de PB como língua estrangeira, as demandas também estavam relacionadas a aspectos gramaticais e de uso linguístico resolvidas em momentos pertinentes para uma reflexão gramatical, fundamental para a construção dos textos, compreensão da estrutura da língua, bem como para a produção de sentidos.

Para trabalhar a consciência reflexiva e crítica dos(as) alunos(as) estrangeiros(as), assim como suas habilidades linguísticas, começamos pelos gêneros textuais relacionados a questões indígenas, suas assimetrias, aspectos culturais, políticas raciais/étnicas e direitos, a fim de desvencilhar dos estereótipos tão corriqueiros nas aulas de ensino de línguas estrangeiras, como já mencionado (detalhado no Capítulo 4).

A título de análise, elencamos os modos de operação de Thompson (1995) que sustenta que a Hermenêutica de Profundidade apresenta um referencial teórico dentro do qual vários métodos podem ser sistematicamente inter-relacionados, não sendo esse o único enfoque possível.

Tendo em vista as análises dos discursos escritos pelos(as) discentes italianos(as), conforme o autor acima citado, “o mundo sócio-histórico [...] é também um campo-sujeito” (THOMPSON, 1995, p. 358). Portanto, os analistas estão oferecendo “uma interpretação de uma interpretação, ou seja, estão re-interpretando um campo pré-interpretado”.

Ao desenvolver sua metodologia de interpretação, Thompson (1995) elege como fundamentação teórica a Hermenêutica da Profundidade. Descreve as “formas de investigação hermenêutica” tendo como princípio a realização da “hermenêutica da vida cotidiana” ou “interpretação da doxa”, aspectos que emergem do campo-objeto, por meio de uma pesquisa etnográfica a fim de perceber a pré-interpretação feita pelos participantes do próprio campo. O estudo a partir da hermenêutica de profundidade se inicia pela análise sócio-histórica, que o autor sintetiza como formas simbólicas complexas – com estrutura interna articulada que expressa algo que passa por uma análise formal – que perpassam os níveis linguísticos de uma determinada língua.

Segundo a tradição da hermenêutica, muitos fenômenos sociais são formas simbólicas e são construções significativas que, embora possam ser analisadas minuciosamente por métodos formais, apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação. Os processos de compreensão e interpretação devem ser vistos, pois, não como uma dimensão metodológica que exclua uma análise formal ou objetiva, mas como uma dimensão que ao mesmo tempo complementa e é indispensável (THOMPSON, 1995, p. 358).

Um objeto pode ser ele mesmo a interpretação, e ainda pode ser interpretado por sujeitos que constroem o campo-objeto, do qual a forma simbólica é parte. Assim, uma interpretação de uma interpretação pode re-interpretar um campo pré-interpretado entre os sujeitos que constroem o mundo sócio-histórico.

Segundo a hermenêutica, o campo-objeto da investigação social é também um campo-sujeito, os sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto são, como os próprios analistas sociais, sujeitos capazes de refletir e compreender.

A hermenêutica postula que os sujeitos que constituem parte do mundo social estão sempre inseridos em tradições históricas. A experiência humana é sempre histórica, no sentido de que uma nova experiência é sempre assimilada aos resíduos do passado e no sentido de que, ao procurar compreender o que é novo, necessariamente construímos sobre o que já está presente. Com base em Gadamer (1975), Thompson denomina essa situação como *historicidade da experiência humana*, em que toda experiência do ser humano é histórica (THOMPSON, 1995, p. 360).

Thompson (1995) argumenta que a hermenêutica pode oferecer tanto uma reflexão filosófica sobre o ser, quanto oferecer compreensão e reflexão metodológicas sobre a natureza da interpretação na pesquisa social. A “explicação” e “interpretação” não devem ser vistas, mas podem ser tratadas como momentos complementares dentro de uma teoria compreensiva interpretativa.

A análise cultural pode ser elaborada como o estudo das formas simbólicas em relação aos contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, ou seja, “é o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas”.

A análise da ideologia está ligada às formas simbólicas relacionadas aos contextos sócio-históricos e pode ser vista metodologicamente como uma forma particular, nas inter-relações entre significado e poder, nas maneiras pelas quais as formas simbólicas podem ser usadas para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Neste estudo, as formas simbólicas são analisadas a partir do contexto de ensino de PB como língua adicional (LE). Assim sendo, a hermenêutica torna-se fundamental para a pesquisa em voga aos contextos sócio-históricos, especificamente, o campo-objeto de nossa investigação e também um campo-sujeito em que as formas simbólicas são pré-interpretadas pelos sujeitos em seus lugares de interação. Para analisar as formas simbólicas representadas nos discursos, lançamos mão dos modos de operação de Thompson, como apresentado no capítulo anterior.

Para alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa, percorremos os seguintes passos metodológicos, delineados em dois eixos principais: o primeiro centrado na investigação epistêmica do conceito de interculturalidade no ensino de LE, e o segundo centrado numa abordagem crítica no contexto de interculturalidade a começar de uma experiência docente. Os passos metodológicos foram:

1. Levantamento bibliográfico sobre a concepção de (inter)culturalidade no ensino de língua estrangeira
2. Na pesquisa de campo, foram realizadas:
 - Observações das aulas de PB ministradas pela professora catedrática do curso (Kátia Chulata), bem como as aulas de leitorado com a leitora do curso (Cecília Santanchè);
 - Aplicação de um questionário como instrumento de sondagem do perfil dos(das) discentes;
 - Apresentação de dois seminários sobre um recorte do contexto cultural do Brasil;
 - Minистраção de três aulas, contabilizando 6 horas, no total.
 - Seleção dos dados escritos pelos(as) discentes;
 - Análise dos dados a partir dos construtos teóricos da ADC;
 - Interpretação dos dados, uma vez que o objetivo dessa abordagem crítica era verificar a construção do processo de reflexão e criticidade dos(as) acadêmicos(as).

Os referidos passos metodológicos são retomados no Capítulo 4. Tal necessidade justifica-se pela proposta crítica que desenvolvemos no âmbito de ensino de Português como LE, sob o viés da (Inter)culturalidade.

2.2.2.3 Instrumentos de pesquisa

O presente estudo é desenvolvido à lume da pesquisa qualitativa, com desdobramentos interpretativos e com flexibilidade metodológica. Para o desenvolvimento deste estudo, lançamos mão dos seguintes procedimentos; 1) observação de campo; 2) aplicação de questionário; 3) atividades em grupo; 4) textos escritos a partir de relatos dos(as) estudantes; 5) e, por último, entrevista aberta com a professora e com a leitora do curso.

2.2.2.4 Das observações de campo

Meu primeiro contato com a sala de aula no espaço italiano, durante a pesquisa, centrou-se nas aulas com a leitora Cecília Santanché, denominadas também como “leitorado”.

A abordagem utilizada pela leitora Cecília coaduna com a Abordagem Comunicativa e teve como base metodológica o ensino gramatical da língua, bem como os aspectos culturais e de variação linguística vigentes no PB.

O aspecto (Inter)cultural foi percebido nas situações comunicativas entre as culturas brasileira e italiana, muitas vezes centradas em situações de comunicação oral por meio de diálogos, com suporte de vídeos. Nas aulas com a leitora Cecília, vale ressaltar que os aspectos de (Inter)culturalidade, como observado, manifestavam-se durante as abordagens artístico-culturais, como um elemento motivador para despertar a criatividade, visto que os alunos italianos aparentam ser mais reservados e mais formais em contexto de sala de aula. Essa perspectiva endossa a afirmação da leitora Cecília de que “a aprendizagem é concebida, nesses momentos, como um processo criativo”.

Percebi, durante as observações das aulas do leitorado, que a comunicação, em alguns momentos, era truncada, mas não havia problemas de interação e/ou de compreensão do que estava sendo dito, talvez por serem línguas da mesma família linguística ou pelo fato de que a interação exige um esforço dos interlocutores de compreender e de se fazer compreendido.

A dimensão gramatical da comunicação linguística humana consiste na convencionalização cultural, na transmissão de construções linguísticas, com base em habilidades cognitivas gerais, consolidadas a partir dos aspectos sociais e culturais. Assim, as demandas funcionais dos motivos básicos de comunicação levam a uma

gramática de requerente, uma gramática de informar e uma gramática de partilha (TOMASELLO, 2003). Logo, o(a) aprendiz pode adquirir uma língua mediante a exposição de contextos funcionais reais em que possua a necessidade de se comunicar. Assim, de alguma maneira, havia certo esforço por partes dos(as) participantes para compreensão em prol da interação.

Geralmente, as propostas das atividades eram realizadas pelos(as) discentes italianos(as) em português, mas em alguns momentos a língua italiana era usada por falta de repertório linguístico da língua estrangeira ou por insegurança linguística do(a) aluno(a). Essas ocorrências eram consideradas pontos válidos para a aprendizagem, uma vez que o(a) estudante se esforçava para produzir uma interação em língua portuguesa e, ao mesmo tempo, para estabelecer uma comunicação.

Nesse ambiente, as palavras iam surgindo e, conseqüentemente, as dúvidas. Naquele momento, acontecia o ensino-aprendizado da língua, por meio de palavras escritas do campo semântico da culinária, das festas culturais, da família, dos interesses pessoais, da cultura, dentre outros temas que poderiam ser trabalhos em outras aulas.

Em uma aula de fonética, mais precisamente a segunda aula do primeiro ano, a leitora Cecília começou trabalhando as diferenças entre o alfabeto no italiano e no português, as sílabas tônicas e tipos de acentos com aplicação em sentenças simples, como exemplos. Durante a aula, a leitora falou sobre alguns aspectos da cultura brasileira a fim de apresentar diferenças de pronúncias, lançando mão das variedades linguísticas do português do Brasil.

Na aula de compreensão lexical, na turma do terceiro ano, a leitora Cecília trabalhou a variação lexical da palavra “dinheiro” (grana, bunfunfa, dim dim, cascalho, pilas, paus e conto) e explicou que, tendo em vista o contexto de comunicação formal ou informal, a palavra poderia ser ressignificada na oralidade por meio de aspectos sociais e culturais brasileiros.

Depois, foi proposto aos(às) alunos(as) que fizessem um pequeno diálogo utilizando as variedades da palavra dinheiro em um determinado contexto. Isso por que, posteriormente, teriam que resolver alguns conflitos financeiros relativos à criação de uma problemática e a solução desse problema, como por exemplo, “uma família endividada” – e a solução para esse problema.

As aulas de Português no leitorado, de modo geral, foram ministradas em torno de um tema cotidiano ou por meio de uma temática do campo artístico, como por exemplo, trabalhar com os gêneros telenovela e música.

A leitora Cecília trabalhou uma sequência didática – elaboração de uma novela – com a turma do primeiro ano. Notei que a turma ficou bastante animada em construir as características físicas, econômicas, sociais e psicológicas dos personagens, o cenário e a trama. Cada momento de construção era tema de uma aula, em que eram trabalhadas as quatro habilidades linguísticas: produção de fala, escrita e recepção de escuta e leitura.

Essa sequência didática foi bastante interessante, porque percebi que era algo que os(as) alunos(as) tinham o prazer de realizar, motivando-os a participar e se envolver mais com a aprendizagem da língua.

Nas aulas do terceiro ano, a leitora Cecília utilizou uma metodologia semelhante, porém com um nível mais complexo do ensino da língua, centrado num vocábulo mais diversificado e sentenças mais complexas. Nesse período, foram trabalhados temas que envolveram a cultura e a língua brasileiras por meio de músicas, filmes e resolução de problemas cotidianos, como situação-problema.

Trago para esta seção uma exposição de uma aula na especialização em Língua Portuguesa com a professora Kátia Chulata, com o intuito de apresentar a distinção metodológica e funcional entre professora e leitora nas universidades italianas, no contexto de ensino de PB como língua estrangeira, considerando a adequação do nível acadêmico dos (das) alunos, ou seja, tem-se um rigor teórico adequado ao nível de aprendizagem.

Na aula de especialização, a professora Kátia trabalhou sobre a gramática e o dicionário no processo de gramatização da Língua Portuguesa. O enfoque da aula era sobre o contexto histórico da gramática, sua criação e suas fases de elaboração. A professora apresentou, por meio do método expositivo, a importância do período do Renascimento para a ortografia e o surgimento da fase da pseudoetimológica e das políticas linguísticas realizadas ao longo da história. As aulas, geralmente, eram teóricas e expositivas, uma vez que exigia do(a) acadêmico(a) leituras indicadas pela professora, descritas na programação do curso.

Desse modo, pude observar que a aprendizagem da língua nas aulas com a professora está relacionada ao uso da língua com apoio de metalinguagem, uma metodologia que exige bastante do(a) aluno(a) estrangeiro(a), uma vez que, por serem questões teóricas discutidas e expostas em outra língua, apresentam certa complexidade epistemológica e de intertextualidade.

Nesse sentido, a diferença metodológica entre professora e leitora é vista de maneira objetiva, de modo geral – a professora ensina a língua pela Teoria Linguística e/ou Literatura, enquanto que a leitora ensina a língua por meio da didática do ensino gramatical, funcional e textual centrado nas práticas comunicativas.

Durante a pesquisa de campo, pela observação das aulas da professora e da leitora, notei que os(as) estudantes eram empenhados(as) em obter proficiência linguística no PB. Entretanto, durante as atividades orais em grupos, havia um esforço maior para manter uma comunicação em português. A interação oral se anulava frequentemente quando se tratava de momento de discussões sobre determinado assunto ou abertura para perguntas e/ou exposições de pontos de vistas. Identifiquei certa passividade dos(das)discentes, característica de um sistema hierárquico entre professor(a) e aluno(a).

Numa aula expositiva de cunho teórico, percebi certo receio que impedia os(as) alunos(as) de participar e interagir com o tema exposto, resumindo a aula num monólogo, em que só a professora falava em português – sem perguntas, sem ponto de vista, sem objeções, sem voz.

Nesse caso, a apropriação da língua deveria ocorrer nos momentos de estudos individuais e treinados durante as atividades em sala de aula e, posteriormente, nos encontros com a leitora, tendo em vista que durante o leitorado, havia uma relação de aproximação, que rompia com a hierarquização, promovida pelas atividades interativas que propiciavam momentos comunicativos entre discentes e leitora.

Acredito que durante as aulas com a leitora, num momento de mais descontração e atividade em grupo, os(as) aprendizes, especialmente do primeiro ano, expressavam com mais frequência sua autonomia linguística, bem como suas dificuldades de aprendizagem.

Quanto à interferência da L1 (língua materna/ Italiano) na L2 (língua estrangeira/ Português), notei que há uma comparação entre pronúncias e falsos cognatos durante a aprendizagem de Português, visto que os alunos percebem que, por serem línguas da mesma família linguística, possuem mais semelhanças.

Em suma, a metodologia de ensino utilizada nas aulas da professora centrou-se na prática de escuta da língua, de sua história e de sua construção linguística embasada nos conhecimentos teóricos e nos conhecimentos culturais. Por outro lado, a metodologia utilizada nas aulas da leitora centrou-se na didática, ensino das práticas de leitura, escrita e oralidade estudadas por meio de produções textuais e orais, da estrutura gramatical, da

arte e da cultura. É relevante ressaltar que as práticas de ensino desenvolvidas tanto pela professora Kátia quanto pela leitora Cecília são vistas como complementares ao processo de ensino-aprendizagem do PB como língua estrangeira, momento em que teoria e prática são contempladas na formação desses(dessas) discentes.

2.2.2.5 Do questionário

Utilizado como veículo de sondagem, o questionário elaborado teve o intuito de identificar o perfil dos(das) discentes, bem como estabelecer certa padronização dos tipos de respostas. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 130-131), o questionário é instrumento que fornece “o mesmo estímulo para obter dados padronizados: os mesmos itens apresentados da mesma maneira, de modo que qualquer variação na resposta é o verdadeiro reflexo da variedade de visões e circunstâncias dos respondentes”.

As cinco perguntas que compõem o questionário foram formuladas em língua portuguesa, centradas em aspectos, como: afinidade com a cultura brasileira, escolha da língua, estratégias de estudo e dificuldades encontradas na aprendizagem do Português Brasileiro. Depois da reelaboração do questionário, apliquei-o à turma antecedendo os seminários e as aulas planejadas para serem ministrados durante dois encontros.

A temática sobre (Inter)culturalidade não foi contemplada entre as perguntas feitas no questionário, visto que tal instrumento metodológico teve como principal objetivo realizar uma sondagem sobre o perfil dos participantes da pesquisa. O questionário formado por cinco questões semiabertas foi distribuído em sala de aula, e os(as) discentes dispunham de uma aula para respondê-lo.

No total foram quantificados 12 questionários⁵⁴, com a participação de 10 alunas e 2 alunos. As idades variavam entre 19 e 30 anos, sendo a maioria alunas do primeiro ano. Para melhor análise dos dados, fizemos uma divisão entre os níveis acadêmicos, ou seja, uma divisão por turmas.

⁵⁴ Na quantificação dos dados dos questionários, os dados extralinguísticos (gênero e idade) não foram abordados como variantes de pesquisa, são dados informativos. Os participantes são expressos nos termos de alunos e alunas com distinção entre sexo feminino e masculino.

Quadro 4 – Dados extralinguísticos dos(as) discentes italianos(as)

Discentes participantes	Faixa etária	Ano letivo
7 alunas	(com a faixa etária de 19 e 20 anos)	Primeiro ano
2 alunas 1 aluno	(com faixa etária entre 19 a 25)	Segundo ano
1 aluno	(30 anos)	Terceiro ano
1 aluna	(23 anos)	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Para melhor análise do nível de proficiência no PB, foi solicitado aos participantes da pesquisa que respondessem o questionário em português, individualmente, com auxílio do dicionário ou aplicativo tradutor, quando necessário.

2.2.2.6 Dos seminários

Neste segundo momento processual da pesquisa de campo, os(as) acadêmicos(as) tiveram acesso à temática, cerne deste estudo, visto que os conhecimentos expostos nas respostas dos questionários sobre a cultura brasileira eram “incipientemente” centradas em uma visão limitada da realidade em que as práticas culturais brasileiras se manifestam.

Iniciei o seminário como uma turma diversificada com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos e, ainda, os alunos da especialização em PB; por esse motivo, preocupada em não ser compreendida, elaborei os *slides* em italiano e realizei a apresentação em português⁵⁵. Era o meu primeiro contato com aquelas turmas na condição de professora. Aproveitei a oportunidade para falar de maneira sucinta sobre o meu projeto de doutorado e minha pretensão científica, na Itália.

O seminário teve como tema principal “Educação Intercultural e Cultura Indígena”, um assunto novo para a turma. Comecei com uma apresentação expositiva para que os(as) alunos(as) conhecessem o contexto em que iríamos adentrar.

A título de contextualização, iniciei pela geografia, do macro para o micro, ou seja, apresentei o mapa do mundo e as localizações do Brasil e da Itália. Em seguida, expus o mapa do Brasil para apresentar as regiões estaduais e expliquei sua divisão geográfica que é diferente da divisão da Itália⁵⁶ e, somente depois, o mapa do estado Goiás

⁵⁵ Todas as aulas de línguas eram preferencialmente ministradas na língua-alvo. Nesse processo de ensino-aprendizagem de português, eu esforçava-me para aprender italiano utilizando as mesmas metodologias que empregava para ensinar o PB para os alunos italianos.

⁵⁶ O país é organizado em 20 regiões, com constituições e regulamentos independentes. Cada uma possui um conselho (*consiglio regionale*, na Sicília *assemblea regionale*) eleito para cinco anos, que exerce o

para mostrar onde se localiza a instituição em que eu trabalhei com a Interculturalidade na formação superior dos acadêmicos e acadêmicas indígenas.

Depois de situá-los territorialmente, mostrei um pouco da vegetação típica de Goiás por meio de fotos, os principais ou mais conhecidos autores da literatura goiana (Cora Coralina, Bernardo Elis e J. J. Veiga); dentre esses personagens literários, dei enfoque à poetisa Cora Coralina pela importante representatividade cultural feminina que possui em Goiás e no Brasil, de modo geral. Apresentei o autor indígena de literatura infanto-juvenil, Daniel Munduruku, para mostrar a importância da autonomia e autoria indígena na literatura brasileira.

Com o objetivo de atrair os(as) estudantes para esse contexto de cores e de diversidade, característico de nosso país, devido a sua imensidão espaço-geográfica, não poderia faltar um pouco da culinária goiana (pequi, pamonha, café com pão de queijo, bolo de fubá, empadão, chicha doida) para ilustrar o contexto cultural e algumas variedades linguísticas, gostos e sabores brasileiros, parte de minha cultura, em destaque dentre uma enorme variedade cultural brasileira.

Enfim, depois dessa sucinta e singela exposição cultural, iniciei a apresentação da Universidade Federal de Goiás, onde está situado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígenas – Núcleo Takinahakỹ. Apresentei parte da cultura de alguns povos indígenas⁵⁷ e destaquei alguns aspectos da variedade linguística e cultural indígena no Brasil, (detalhadamente discutidas no Capítulo 3, desta tese).

No segundo seminário, comecei a apresentação com algumas palavras motivadoras⁵⁸ projetadas por *slides*, em português e em italiano, com o intuito de uma futura aproximação teórica sobre concepções epistemológicas. O objetivo principal desse seminário centrava-se na apresentação de conceitos cruciais para provocar possíveis reflexões importantes para as aulas que ocorreriam posteriormente aos seminários.

A partir desses vocábulos, expliquei, em português, sobre conceitos teóricos importantes para trabalhar PB numa perspectiva Intercultural. Dentre esses, o conceito de Interculturalidade foi crucial para despertar nos alunos o conhecimento de se aprender

poder legislativo regional. O governo da região é uma junta (*giunta regionale*) regida por um presidente. O presidente da junta, que é ao mesmo tempo presidente da região, é responsável pelo conselho. A cidade de Pescara se localiza na região de *Abruzzo*.

⁵⁷ Ilustrei a apresentação com fotos dos povos das etnias karajá, xavante e Xerente durante minhas aulas na Educação Intercultural, posteriormente publicadas em redes sociais, pelos próprios alunos indígenas.

⁵⁸ Vocabulário utilizado: Indígenas - *indigeni*, Aculturação - *Aculturazione*, Desconfiança - *Sfiducia*, Repulsa - *Repulsione*, Escolarização - *Scolarizzazione*, Identidades - *Identità*, Cidadania - *Cittadinanza*, Leis - *Leggi*, Culturas - *Culture*.

uma língua num contexto de negação cultural e invisibilidade física e linguística, como ocorre no contexto indígena, diferente do contexto de aprendizagem do PB como LE.

A temática de Interculturalidade foi apresentada, num primeiro momento, com o intuito de ambientar os alunos ao contexto de criticidade que iríamos ingressar. Tal contexto era exposto aos(as) discentes com a pretensão de instigá-los (las) a uma possível e posterior mudança de postura frente ao mundo do “outro”, a fim de tirá-los (las) da zona de conforto para uma dimensão circular de construção, desconstrução e reconstrução, motivada pelo conhecimento, reflexão e criticidade.

A interculturalidade como fomento de discussão metalinguística no ensino de língua estrangeira torna-se um desafio que perpassa e ultrapassa o ensino de cultura e das estruturas linguísticas, uma vez que, nesse contexto, não é possível fazê-la sem embasamento da perspectiva da criticidade. Logo, o ensino do PB foi abordado a partir da discussão da realidade da educação indígena brasileira como tema cultural em prol de uma reflexão crítica, considerando os entraves da proficiência linguística. Coadunamos com o posicionamento de Brun (2004, p. 75) que ressalta que

numa situação de língua estrangeira [...] o contato entre culturas pode se revestir de um caráter conflitivo para o aprendiz, forçando-o a uma resignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária [...] ao tentar dominar uma língua e desenvolver competências interculturais, o sujeito adquire outros *saviors* e *saviors-faire* diversos e profundos, valores, atitudes e sentimentos.

Com o intuito de instigar os(as) aprendizes ao acesso ao saber pretendido, contextualizei o cenário pelas leis que regem os direitos dos indígenas de terem uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Não aprofundei na questão do bilinguismo, uma vez que os alunos precisariam de embasamento teórico para estabelecer uma discussão sobre o assunto e ainda teriam que ter um nível maior de proficiência linguística em PB, mas enfatizei a importância de as escolas indígenas terem professores indígenas formados para trabalharem na perspectiva diferenciada, bem como o ensino das línguas indígenas estar presentes na matriz curricular da escola, de modo que os conhecimentos indígena e não indígena fossem trabalhados interculturalmente.

Trabalhei a partir da concepção de Interculturalidade, segundo Walsh (1998), que assevera que a interculturalidade significa entre culturas, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. A escolha dessa concepção teórica se justifica, neste contexto,

por se tratar de uma discussão em que os protagonistas são indígenas que resistem e lutam por uma educação emergente de uma outra visão de mundo que vai de encontro à visão ocidental. Ademais, não caberia no contexto indígena outra posição teórica que não fosse decolonial.

Nesse sentido, a (Inter)culturalidade no contexto italiano, assim com em qualquer outro contexto de prestígio, não corresponde à resistência, nem sequer é a mesma Interculturalidade, mas podem-se instigar propostas de ensino que não promovam somente esse contato entre culturas (brasileira e italiana), mas que disponibilizem oportunidades para intercambiar o conhecimento através da alteridade. Na perspectiva da interculturalidade crítica, o conhecimento tende a promover transformações reais e efetivas visando aos contextos de minorias, realidades culturalmente invisibilizadas e forçadas a se assimilar às culturas dominantes.

2.2.2.7 Das aulas

Posterior às reflexões sobre minhas práticas durante os seminários, organizei a primeira aula, que seria ministrada por mim, em dois momentos: o primeiro expositivo e o segundo interativo. Assim, elaborei as aulas tendo em vista um plano de ensino.

As aulas foram dispostas e ministradas, conforme ilustrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Demonstrativo das aulas ministradas

Temas das aulas: Culturas indígenas no contexto brasileiro		
Aulas ministradas	1ª aula	2ª aula
Assuntos	Jogos mundiais dos povos indígenas.	Regras dos jogos indígenas
Gêneros discursivos	Propaganda	Folheto explicativo
Suportes	Vídeo com áudio e legenda em PB	Slides e papel
Habilidades linguísticas	Escuta, escrita e leitura	Leitura, escrita e compreensão textual
Competência Intercultural	Os discursos estereotipados em prol de benefícios próprios. Diversidade cultural e linguística.	Importância de conhecer a cultura desportiva do “outro”. Respeito às diferenças e às riquezas culturais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com base no tema “cultura indígena”, planejei uma aula com foco nos “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”. Para essa aula preparei um material centrado no gênero textual propaganda. Em português, com a minha atenção voltada à velocidade e à fluidez

da voz, das pronúncias e das escolhas lexicais, propus uma aula para discorrer sobre as características principais desse gênero textual e suas funções na sociedade brasileira, indígena e italiana. A perspectiva (Inter)cultural se consolidava a partir do momento em que era proposto o intercâmbio de culturas entre os diferentes contextos a fim de identificar os discursos pressupostos e a construção de sentidos.

Durante o planejamento das aulas, comecei a refletir sobre minha prática docente no Núcleo Takinahaky e como eu poderia desmistificar o contexto indígena e brasileiro por uma abordagem (Inter)cultural.

Como fazer acontecer um conhecimento (Inter)cultural por meio da reflexão e criticidade? Haveria (Inter)culturalidade crítica num ambiente de ensino elitizado? Desmistificar os estereótipos seria um início para uma reflexão?

Todo o contexto me fez elencar tais questionamentos para os quais, inicialmente, não tinha respostas, mas que eu poderia ter possíveis direcionamentos depois de parte dessa experiência docente finalizada. Entretanto, as aulas planejadas por mim tinham grande influência em minha formação e concepção de (Inter)culturalidade no contexto de LE.

Direcionada a uma visão antropológica do ensino-aprendizagem da língua, estabeleci – por meio de um momento de reflexão sobre as epistemologias e ideologias – uma militância a favor de um conhecimento crítico cujo objetivo central seria desmistificar estereótipos e instigar uma mudança de pensamento, num processo de (des)construção e (re)construção de paradigmas sobre o “eu” e o “outro”.

Retomando ao plano de ensino, na primeira aula, meu objetivo principal era que os(as) alunos(as) pudessem aprender o PB por aplicação de textos que propiciassem discussões, debates, de modo que as vozes silenciadas pelo receio de falar português viessem a soar, impulsionando-os a expor seus pontos de vistas sobre os temas em questão.

A despeito das estratégias didáticas da aula, depois de discorrer sobre as principais características do gênero propaganda, numa perspectiva comparativista entre Brasil e Itália, os(as) estudantes assistiram a uma propaganda em vídeo, com áudio e legenda em português, com duração de 3 minutos.

A propaganda centrava-se na divulgação do “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”⁵⁹, em 2015, promovido por uma agência de turismo, patrocinado pelo município de Palmas (TO) e pelo governo Federal do Brasil.

Sobre o lema “Em 2015, somos todos indígenas”, fizemos uma discussão sobre os ditos e não ditos⁶⁰ do discurso pretendido pela propaganda, impactante para o contexto indígena.

Os acadêmicos e acadêmicas, inicialmente, comportavam-se como telespectadores passivos, mas depois comecei a motivá-los para uma interação. Tal motivação foi iniciada pela solicitação de opiniões sobre a sentença, que fazia parte da propaganda, em português de preferência, mas poderiam falar em italiano caso não encontrassem expressões na língua estrangeira para comunicar-se. Aos poucos, notei que alguns começaram a falar com muita dificuldade; então, percebi que o entrave na comunicação oral era superior ao de escrever, como em qualquer aula de língua estrangeira.

Essa situação foi muito diferente do contexto de ensino superior indígena, em que os(as) acadêmicos(as) dominam o PB como segunda língua e transitam de sua língua materna para a língua portuguesa dependendo de sua função e interesse social, sem problemas de comunicação e com muita proficiência linguística.

Ao perceber certa resistência em falar português, propus uma atividade escrita sobre as impressões da propaganda do evento “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”.

Para realização dessa atividade, os(as) alunos(as) se organizaram em grupos, escolhi um líder de discussão para compor cada grupo. O critério principal para a escolha desse líder foi a de desempenho linguístico, ou seja, aluno(a) com maior proficiência no PB seria mediador(a) das discussões dentro do próprio grupo. Entretanto, um grupo foi composto por somente alunas do primeiro ano, a fim de saber como seria o desempenho e a dinâmica desse grupo. Os grupos foram dispostos estrategicamente, para verificar como seriam organizadas e realizadas as discussões, feitas em português, preferencialmente, e depois a produção escrita em sala de aula.

As produções foram bem escritas e com um nível de discussão crítica e reflexiva surpreendente, algumas frases foram parafraseadas da propaganda, mas com o intuito de

⁵⁹ O evento foi organizado pelo Ministério do Esporte do Brasil, pelo Comitê Intertribal (ITC) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram desse acontecimento cerca de 2,3 mil atletas indígenas de 23 etnias brasileiras; cerca de 20 países estiveram reunidos em Palmas, capital do Tocantins, para a primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI).

⁶⁰ Segundo Foucault (1972), o não dito pode ser complemento de algo já dito ou pretendido.

discutir e elaborar suas próprias opiniões. O português escrito apresentava um nível de comunicação relevante para chegar a uma reflexão.

Elegemos os textos escritos como dados da pesquisa, para analisar possíveis reflexões e discursos produzidos pelos(as) estudantes italianos(as) sobre a temática povos indígenas em comparação a reflexões e discursos anteriores à exposição da aula ministrada, com o intuito de verificar as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001) e as representações ideológicas (THOMPSON, 1995).

2.2.2.8 Dos relatos dos(das) discentes

Os(as) estudantes que assistiram aos seminários e às aulas seriam avaliados pela instituição por meio de um exame final sobre o tema discutido. Nesse sentido, as aulas (as turmas do primeiro e segundo período), que apresentamos neste relato, consistem em uma experiência centrada no conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a cultura, educação formal escolar e realidades indígenas no Brasil.

Elaborei as atividades, as quais tinham, para a instituição, um caráter de avaliação formativa, pensando no processo contínuo de aprendizagem. Meu objetivo principal era de valorizar a compreensão textual e incentivar a produção escrita, com o propósito de que pudessem praticar a leitura e a escrita no PB e, dessa forma, produzir um texto passível de ser avaliado para composição de nota imposta pela instituição acadêmica.

Para contemplar os objetivos, a atividade avaliativa foi organizada em três momentos: leitura, compreensão textual e escrita reflexiva.

A atividade teve, como passos metodológicos, uma leitura realizada por mim em voz alta; depois a explicação, em português, de alguns termos ou expressões da oralidade, regulamento sobre cotas (vocábulos presentes no texto); e, posteriormente, leitura silenciosa feita pelos(as) estudantes, a fim de compreender o texto e salientar os vocábulos, até então, desconhecidos.

Os(as) alunos(as) responderam a primeira questão (centrada na tradução lexical), assim como a segunda e a terceira (questões objetivas sobre a compreensão do texto); também a quarta questão (propositura da escrita de um relato de opinião sobre a situação indígena no Brasil) e a quinta questão (espaço de reflexão sobre seu processo de aprendizagem e, principalmente, sobre suas dificuldades na atividade, assim sendo, o(a) discente deveria respondê-la na língua materna, ou seja, em italiano).

Nesse sentido, a atividade consistia em compreensão textual e aspectos reflexivos aprendidos e destacados pelos(as) acadêmicos(as). Julga-se tal intento importante para o processo de ensino-aprendizagem, tendo como embasamento a abordagem crítica em uma sequência didática cujo principal objetivo é a comunicação e interação linguística, bem como reflexões e criticidade, construídas conjuntamente com os(as) alunos(as) e o(a) professor(a).

O texto escolhido para a atividade, em questão, intitula-se “Indígenas enfrentam desafios para conquistar diploma de curso superior”⁶¹; é exemplar representativo do gênero textual informativo reportagem, de circulação jornalística, que trata das situações desafiadoras enfrentadas pelos indígenas nas universidades públicas do Brasil.

O planejamento foi desenvolvido em duas aulas de 2h para cada turma. Na primeira aula, com a turma do segundo e terceiro anos, trabalhamos a leitura e a compreensão do texto, vocábulos e aspectos gramaticais, mais especificamente as dúvidas vindas dos(as) alunos(as) e, também, trabalhamos com perguntas a fim de exercitar a compreensão textual.

Na segunda aula, com a turma do primeiro ano, trabalhamos o mesmo texto, mas com uma didática relacionada a dificuldades apresentadas pelo texto, por serem estudantes do primeiro ano que, embora não se distanciassem tanto das outras turmas, exigiam do docente mais detalhamento textual e abertura para dúvidas e explicações mais delongadas. Nesse sentido, propus à turma do primeiro ano que fizessem a leitura do texto e depois destacassem os vocábulos desconhecidos até aquele momento. Depois, os alunos escreveriam o significado/tradução das palavras e também das expressões linguísticas desconhecidas. Em seguida, realizei uma leitura do texto em voz alta, acompanhada coletivamente e, posteriormente, responderam as questões propostas na atividade.

As atividades foram avaliadas continuamente, ou seja, os(as) alunos(as) foram avaliados(as) durante todo o processo de produção e desenvolvimento da aprendizagem, sem intenção de quantificar o conhecimento, mas identificar o que foi aprendido pelo(a) aluno(a) durante o processo de aprendizagem e quais as principais dificuldades que permaneceram.

⁶¹Criado em 28/06/2016 por Cibele Tenório - Portal EBC. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/indigenas-enfrentam-desafios-paraconquistar-diploma-de-curso-superior>, acessado em OUT. 2017.

2.2.2.9 Das entrevistas

Para compor as investigações epistêmicas sobre o conceito de (Inter)culturalidade, realizei uma entrevista informal com a professora Serena e com a leitora Cecília Santanchè, atuantes na universidade Gabriele d'Annunzio, durante a realização deste estudo. A entrevista consistiu num único questionamento – “Como é a (Inter)culturalidade em sua prática de ensino de PB como língua estrangeira?”. As entrevistas foram aplicadas no decorrer da discussão sobre o ensino (Inter)cultural de PB para estrangeiros(as) italianos(as) universitários(as).

2.3 ARREMATANDO OS PONTOS

Os fios para tecer este estudo tiveram, como ponto inicial, algumas concepções metodológicas, bem como a elaboração de sequências de estudos cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa, o que não nos limita a lançar mão de outras ideias e conceitos relevantes no embasamento da elaboração da discussão nos demais capítulos, uma vez que se trata de uma interação teórica e prática, dialógica, constante e mútua.

No contexto indígena, salientamos a complexidade quanto à escolha de uma metodologia única que atenda as demandas dos(as) discentes no ensino de PB como L2/língua adicional, em congruência com a matriz do Curso de Licenciatura Intercultural.

Nesse sentido, propusemos uma metodologia eclética na qual as condições de ensino determinam os caminhos metodológicos, por se conceber que a Interculturalidade no contexto indígena, originária de resistências e lutas para o respeito às diversidades culturais e linguísticas, tem como propósito promover reflexões sobre as tradições dos povos originários em contato com o pensamento ocidental, em busca de um ensino diferenciado. A linha da (Inter)culturalidade no ensino de língua estrangeira traz outras nuances e agrega problematização à discussão do ensino de Português como LE/língua adicional, propiciando um caminho crítico por meio da Análise de Discurso Crítica, que visa trazer as assimetrias de poder permeadas no discurso para discussão. Nessa perspectiva, recorreremos à análise dos textos escritos por alunos(as) estrangeiros(as), a fim de desvelar as representações ideológicas sobre o indígena brasileiro. Tais análises são relevantes para a identificação de uma mudança de discurso, precedida por uma reflexão e por uma possível criticidade, em relação às práticas sociais que são simbólicas nas relações de poder.

A seguir, lançamos mão de fios que regem a sustentação epistêmica da Interculturalidade aplicada na elaboração de uma educação diferenciada e bilíngue no âmbito indígena, a fim de compreendermos como se desenvolvem as práticas do ensino de PB como segunda língua/língua adicional.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO INDÍGENA: DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. [...] Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

(Mariana Colasanti, *A moça tecelã*)

Com o tear “a todo vapor”, tecer uma resposta ao questionamento sobre a concepção de Interculturalidade no contexto de educação indígena demanda muito esforço e dias de trabalho, uma vez que tal investigação alinha-se às várias discussões teóricas concernentes às práticas de ensino de línguas, como referimos anteriormente.

Nessa direção, o objetivo deste capítulo centra-se na discussão epistêmica da Interculturalidade no ensino de segunda língua no contexto indígena, mais precisamente no âmbito do ensino de Português. A diversidade sociocultural é uma linha que entrecruza a Interculturalidade, cerne deste capítulo, e está alinhada à investigação de sua concepção, um dos eixos basilares do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, situado na UFG.

No bojo desta apresentação, ensejamos o contexto de diversidade linguística e cultural brasileira, em que os povos indígenas são protagonistas. Em seguida, apresentamos um estudo epistêmico sobre o termo, centrado no ensino superior indígena, alocado na Universidade Federal de Goiás.

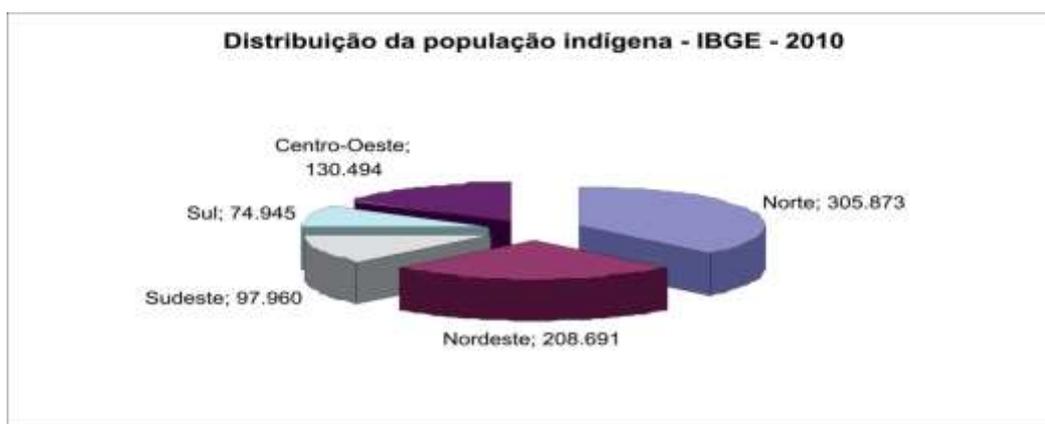
Posteriormente, expomos algumas práticas de ensino de PB com segunda língua, bem como algumas experiências de práticas docentes neste contexto de ensino-aprendizagem.

3.1 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

No contexto de uma população de aproximadamente 206 milhões de habitantes, no Brasil, pode-se verificar uma diversidade cultural e linguística típicas a cada contexto e/ou região do país. País onde os povos brasileiros, indígenas e não indígenas, ocupam todo o território e expressam suas culturas, costumes, línguas e crenças de diversas maneiras.

Estima-se que, quando os europeus invadiram o Brasil, havia 5 milhões de indígenas. Atualmente, a população indígena é de aproximadamente 817.963 indígenas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶², de 2010, dos quais 502.783 vivem em área rural (comunidades) e 315.180 nas áreas urbanas brasileiras. Segundo a FUNAI, tendo em vista o censo realizado, há indígenas vivendo em todo território brasileiro e ainda há 69 referências de indígenas não contatados⁶³.

GRÁFICO 1: Distribuição populacional dos povos indígenas



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2010.

O Gráfico 1 ilustra um retrato quantitativo aproximado de povos indígenas no Brasil, o que indica que não representam uma minoria em natureza numérica, se considerarmos o contexto geográfico brasileiro.

O controle real do quantitativo dos povos indígenas no Brasil ainda é um desafio para os institutos de pesquisa e estatística na realização de um censo preciso. Tal contexto é decorrente devido às várias situações culturais e, inclusive, linguísticas, que a depender do método utilizado interferem diretamente na coleta e na interpretação desses dados, que podem ser enviesados.

Ao considerar a diversidade linguística brasileira, por exemplo, pode-se verificar uma realidade sociolinguística complexa, em que o bilinguismo se manifesta para além de duas línguas. Nesse contexto, há povos indígenas que não possuem o português como língua materna, os que não falam português e, ainda, povos que são monolíngues em português. Outro fator que pode interferir é o cultural/epistêmico, ou seja, conhecimentos

⁶² Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso em: 12 jun. 2017.

⁶³ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/GraficoQuemSao/indiostotal.png>. Acesso em: 12 jun. 2017.

relacionados à concepção de mundo, como por exemplo, o conceito de família que, dentre outros fatores, pode preconizar desvios de informações dos dados de pesquisas de controle populacional e demográfico, decorrentes da concepção organizacional de família. Logo, tem-se um contexto de grande incompreensão cultural, como assevera Mollica (2007, p. 26), “seja do ponto de vista geográfico, cultural ou climático, sejam em muitos outros aspectos, a nação brasileira possui tal complexidade, que ainda nem a descreveu, nem a conheceu em profundidade. Tampouco fez uso de forma competente no âmbito da ciência, da tecnologia, da política e da economia”.

Na linha de discussão sobre diversidade, a Língua Portuguesa, oficial do Brasil, é uma contundente assertiva, o que é pouco sabido é que há três línguas indígenas co-oficiais⁶⁴, que salientam a diversidade linguística brasileira, no âmbito legal do país, são elas: Nheegantu⁶⁵, Tukano e Baniwa, situadas no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas.

A co-oficialização dessas línguas indígenas parte de uma demanda social e política, visto que a maioria populacional de São Gabriel da Cachoeira é falante dessas línguas indígenas e também representante política desses povos. Esse contexto geográfico não caracteriza uma situação ínfima.

As demandas sociais sobressaem ao contexto de promoção e valorização de uma cultura monolíngue e monocultural no Brasil. Logo, são reivindicadas leis que “amparem” a diversidade linguística e cultural, como por exemplo, a Lei n.º 145, de 11 de dezembro de 2002, que preconiza parâmetros que regem o Estatuto de língua co-oficial:

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

§3º A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicação. (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AM), 2002)

Nessa linha de raciocínio, sem adentrar no mérito de execução desta lei, entre estatística e comunidades indígenas, é crucial salientar que as especificidades culturais e linguísticas culminam para a reivindicação da diversidade e, conseqüentemente, para ações emancipatórias nos âmbitos das políticas linguísticas e culturais.

⁶⁴ A co-oficialização municipal dessas línguas está amparada pela Lei n.º 145, de 11 de dezembro de 2002. (SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AM), 2002).

⁶⁵ Segundo Luciano (2006, p. 32), “O nheegatu ou língua geral é uma variação da língua tupi-guarani falada por diversos povos indígenas do litoral brasileiro, que foi sistematizada por missionários e levada a outros povos indígenas do Brasil como uma língua de comunicação ‘pan-indígena’ considerada uma língua ‘civilizada’”.

No campo de atuação das políticas indígenas, as reivindicações são impulsionadas pelas injustiças decorrentes de projetos hegemônicos. Nesse sentido, os povos indígenas buscam por revitalização e valorização de suas diversidades culturais e linguísticas que não se limitam a um povo, mas a vários, com costumes, línguas e culturas diversas, unidos em prol de objetivos comuns, entre seus denominados *parentes*.

Segundo Luciano (2006, p. 30), “o termo *parente* não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global”. Logo, não quer dizer que pertencem à mesma família, como sugere o conceito ocidental do termo.

Ainda segundo Luciano (2006, p. 31), aceitar a identidade genérica de índio ou indígena foi uma condição política que os indígenas assumiram para representar e reconhecer a luta dos povos originários e que também “simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização”. Isso por que, anteriormente aos movimentos da década de 70, havia uma rejeição identitária dos indígenas e, diante da questão existencial, muitos começaram a se autodenominar *caboclo da Amazônia* ao invés de índio ou indígena, situação provocada pelo preconceito que circulava socialmente, como relatado por Luciano (2006, p. 32):

podemos citar o caso de uma parcela da população Baniwa habitante do baixo rio Içana, no alto rio Negro, que desde a década de 1950 foi substituindo a língua baniwa pela língua nheengatu ou língua geral. À época essa substituição era sinônimo de grande conquista de valor social, na medida em que significava se afastar da identidade baniwa para incorporar a identidade cabocla, portanto, mais próxima da identidade branca como etapa superior da civilização humana.

A revitalização identitária dos povos indígenas, de modo geral, ocorreu por políticas e posicionamentos de resistência que, paulatinamente, por meio de organizações dos povos indígenas junto a órgãos indigenistas e instituições de ações afirmativas a partir da década de 70, atuaram/atua frente às reivindicações políticas de lideranças engajadas nesse processo. Tais ações influíram na identidade indígena, impulsionando a promoção e valorização sociocultural que propiciaram outra referência à denominação índio ou indígena. Os povos indígenas, a partir de um movimento de revitalização cultural e linguística, passam a lutar em defesa de suas identidades culturais, linguísticas e tradições.

Em meio às várias manifestações culturais, linguísticas e sociais que fazem do Brasil um lugar de muitas culturas, cores, crenças, etnias e belezas peculiares, encontra-se um “cabo de guerra”, condicionado pelas relações assimétricas de poder entre as lutas dos povos indígenas e demais movimentos sociais e o Estado.

A partir de um esforço enorme de descentralização, os povos indígenas cursaram suas trajetórias para o acesso à educação, bem como ao reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas brasileiras, apoiados por organizações indígenas e por órgãos ligados à luta indigenista.

A educação escolar indígena emerge como base para o enfrentamento da sociedade dominante, em busca de respeito às suas comunidades, aos direitos e à sua emancipação acadêmica nas instituições de ensino escolar (educação básica e superior), como protagonistas.

A seguir, em consonância com esse contexto, discorreremos, de maneira sucinta, parte desse percurso histórico, que se inicia com os movimentos sociais a partir do pensamento Intercultural e decolonial emergido na América Latina, bem como o cenário indígena de ascensão à educação escolar como parte de uma conquista decolonial, historicamente impregnada de imposições, tutelação, subjugamentos e discriminação étnica; cenário resistente à colonialidade na pós-modernidade.

3.2 INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA: PONTOS DE PARTIDA

Impulsionados pelas ações voltadas às lutas pelos direitos dos povos da América Latina, grupos representantes de movimentos sociais, culturais e étnicos, que rejeitam o sistema de imposição ocidental por conceber o mundo a partir de outras visões, buscam conquistar o direito à diversidade e à ruptura de paradigmas socioculturalmente cristalizados, como o eurocentrismo.

Segundo Quijano (2009), o eurocentrismo não é exclusivamente uma perspectiva cognitiva europeia ou pertencente aos dominantes do capitalismo, mas o resultado de uma educação hegemônica. Quijano (2009, p. 75) reitera que, “embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste

padrão de poder”. Assim, o paradigma hegemônico é tido como “natural”, não suscetível a questionamentos.

Essa afirmação é perceptível, quando analisamos a omissão e o discurso de isonomia de “igualdade”, frente às diversidades étnicas e raciais que desencadeiam no reforço das discriminações e na reafirmação dos preconceitos estabelecidos por um padrão social dominante.

Nessa direção, a proposta de interculturalidade assume os pressupostos da decolonialidade⁶⁶ com base nas perspectivas que circundam os estudos latino-americanos, que convergem com a linha de pesquisa dos estudos de Walter Mignolo, inserido no grupo da modernidade/colonialidade constituído por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, dentre outros pensadores. Esses são ativistas em prol de uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e política inerente ao cenário de interculturalidade e educação indígena da América Latina e, especialmente, do Brasil.

A Educação Intercultural na América Latina surge pela ação de movimentos sociais afrodescendentes e indígenas que motivam iniciativas importantes para a reivindicação de direitos, superação da pobreza e políticas sociais pelo reconhecimento étnico, assuntos esses que discorreremos no decorrer deste capítulo. O contexto histórico dos movimentos sociais reivindica o reconhecimento dos saberes e da cultura étnico-racial no continente Sul-americano.

Segundo Tubino (2005), a proposta de uma educação bilíngue intercultural era originalmente voltada para as comunidades rurais, onde havia grande concentração de indígenas. No entanto, posteriormente, tornou-se um símbolo de luta para a educação escolar indígena, como uma proposta diferenciada que reivindica a autonomia linguística e o protagonismo das línguas indígenas no Brasil.

A respeito do contexto peruano, Tubino (2005) apresenta algumas discrepâncias sobre a proposta da inserção de uma educação intercultural que divide opiniões entre diferentes povos originários: (1) na região amazônica, a proposta foi bem aceita, uma vez que se trata de povos que reivindicam por direito à diferença e encontram na educação bilíngue intercultural o fortalecimento identitário; (2) na região andina, há comunidades que concebem essa proposta como uma medida discriminatória que não contribui para

⁶⁶ O termo decolonialidade é usado em detrimento do termo descolonialidade. Concordamos com a autora Catherine Walsh (2014) que o prefixo *des-* no espanhol, assim como em português, traz um sentido de negação ou de desfeito, visto que acreditamos que colonialidade ainda está presente nas ideologias do comportamento ocidental na contemporaneidade.

que os povos saiam da pobreza; (3) há outros que concebem tal proposta como uma nova estratégia do capitalismo para inviabilizar os problemas reais que as comunidades enfrentam. Esse cenário evidencia a necessidade de reflexão sobre as propostas de diálogo com os diferentes povos, que perpassam por situações diversas inerentes às condições de vida e às visões de mundo.

A interculturalidade, nessa perspectiva, está relacionada às rupturas de um sistema conservador de ensino nos moldes da lógica capitalista, o que suscita reflexões. Tubino (2005) questiona o tipo de educação que está sendo oferecida a essas comunidades. Tal questionamento nos faz pensar nas práticas de letramentos direcionadas a essas comunidades. Tubino (2005) assevera que as desconfianças de alguns povos quanto à educação bilíngue Intercultural, muitas vezes, pode ser condicionada aos modelos neoliberais; é, portanto, uma “interculturalidade funcional”, que não questiona as regras impostas por jogos de interesses, reforçando as desigualdades.

Nesse sentido, o autor afirma que, para a ruptura dos parâmetros impostos, é preciso partir de uma concepção Intercultural Crítica, em prol do apontamento das assimetrias de poder como “um projeto ético-político de ação transformadora e democracia radical” (TUBINO, 2005, p. 2. Tradução nossa)⁶⁷.

Desse modo, tendo em vista o contexto em que a Interculturalidade surge, é coerente pensar possibilidades que requer a própria transformação do sistema capitalista e de seus efeitos para trabalhar as diferentes culturas e suas demandas sociais, tradicionais, políticas e culturais que cada comunidade apresenta com base num modelo democrático e libertador, formulada pelo próprios povos indígenas em detrimento de sua adequação ao sistema capitalista.

Ao discutir sobre educação escolar indígena numa visão Intercultural crítica, é inevitável sua problematização, uma vez que palavra *interculturalidade* carrega significados múltiplos que estão intrinsecamente relacionados aos aspectos de transformações educacionais, epistemológicos, políticos e culturais da educação, que vão além de sua pura essencialidade. Tais perspectivas teóricas surgem como uma alternativa radical contrária aos pressupostos do sistema capitalista e neoliberal, que adere à interculturalidade crítica e, ao mesmo tempo, coaduna com a perspectiva decolonial que visa romper com o pensamento eurocêntrico.

⁶⁷ Texto original: [...] como proyecto ético-político de acción transformativa y democracia radical.

Logo, as postulações teóricas decolonial e Intercultural crítica são linhas de pensamento cruciais para pensar possibilidades de ensino-aprendizagem, a fim de elevar o protagonismo desses povos e, ao mesmo tempo, combater um sistema político que reforça as injustiças sociais.

Essa perspectiva teórica aborda a importância dos saberes culturais de uma comunidade, relacionados a outros saberes ditos “científicos” ocidentais horizontalmente, sem a imposição ou sobreposição hierárquica de conhecimentos, com o intuito de proporcionar um contexto interacional de produção de ideias e saberes em respeito às diferenças e à liberdade de escolhas, num arcabouço educacional.

Em congruência com o pensamento Intercultural, sob viés decolonial, Santos (2009) assume uma postura crítica de ruptura, a partir da “ecologia dos saberes”, enquanto epistemologia pós-abissal. Com base nesse pensamento, Santos (2009, p. 49) argumenta que “a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica”.

Essa copresença de dois sistemas “epistemologicamente incompatíveis” tende a coexistir dentro de uma proposta Intercultural, que passa pelos caminhos da pedagogia, do pensamento crítico e reflexivo mas, sobretudo, não se corrompe pelos viés capitalista e neoliberal que rege a sociedade pós-moderna e ocidental.

A seguir, trazemos a lume alguns percursos do pensamento decolonial para a construção da educação escolar Intercultural, como ato de resistência e possibilidade de rupturas paramétricas.

3.2.1 Do pensamento colonial ao decolonial pedagógico

Ao tentar estabelecer uma linearidade entre pensamento colonial e decolonial, enfrenta-se grande complexidade, uma vez que não é uma tarefa fácil definir, precisamente, um período para o surgimento de um determinado pensamento. O que se traz à luz para discussão são linhas aproximadas de maior expressividade e saliência de um pensamento numa determinada época.

Com tal argumento em vista, apresentamos um breve panorama sobre colonial e decolonial, bem como algumas implicações do pensamento decolonial para a consolidação da educação escolar Intercultural, as quais, por esse viés, a tornam inerentemente crítica. O objetivo deste percurso centra-se em uma discussão que fomenta

um pensamento libertador para o ensino, no contexto de assimetrias sociais, culturais e políticas dos povos indígenas, em que as relações de poder são atuantes.

Nessa linha de pensamento, modernidade e colonialidade são faces distintas de um mesmo processo, que emerge com a colonização no século XVI. Evidenciamos as influências históricas referentes ao posicionamento político, social e humano no contexto pós-moderno, mas especificamente a questões relacionadas à epistemologia que embasa os princípios e eixos da educação indígena, num contexto de diversidade cultural.

Sendo assim, as implicações emergidas pela Guerra Fria, momento que marcou o colonialismo na modernidade dando espaço para o surgimento do processo de colonialidade global. Deste modo, segundo Grosfoguel (2008, p. 1), é preferível falar em “sistema-mundo, europeu/norte-americano, capitalista/patriarcal e moderno/colonial”, uma vez que permite o questionamento aberto do mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo que nos separa da colonialidade, denominada decolonial.

Segundo Quijano (2009, p. 73),

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

Santos (2009) corrobora com a postura teórica de Quijano (2009) e itera que o fim do colonialismo político na história, em forma de dominação e negação da independência dos povos, não eliminou as desigualdades sociais geradas por esse processo. Quijano salienta a continuação das relações da colonialidade do saber, ser e poder.

Diante dessa perspectiva, são modulados aspectos e padrões que regem comportamentos sociais, políticos e culturais, estabelecendo as hierarquias verticalizadas em que segregam as classes sociais, culturais e intelectuais. Determina-se, assim, um modelo único de prestígio e *status* reafirmado na globalização de bens culturais.

Nesse sentido, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, num formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade. Durante os séculos XVI e XVII, houve a reafirmação dessas hierarquias que continuam presentes na contemporaneidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) asseguram que o enfoque no sistema-mundo é uma crítica às ideologias desenvolvimentistas ditadas pela Europa. Portanto, a crítica pós-colonial se impõe radicalmente aos discursos orientais e ocidentais que postulam a hierarquização de poderes, que consiste na ideia de que os europeus são superiores aos povos não europeus, os considerados, assim, inferiores. Os autores ainda explicam que a crítica dos estudos pós-coloniais dá ênfase ao discurso colonial, enquanto que o sistema-mundo dá ênfase à acumulação sem fim do capital em nível mundial. Desse modo, as duas perspectivas são importantes para a discussão sobre uma visão sociocultural mas, a fim de evitar certo reducionismo, os estudos pós-coloniais enfatizam a agência cultural do sujeito, enquanto que a abordagem do sistema-mundo enfatiza as estruturas econômicas.

Segundo Mignolo (2007, p. 27. Tradução nossa), o pensamento decolonial surgiu na fundação da modernidade/colonialidade de sua contraparte. E isso aconteceu nas Américas, com o pensamento indígena e pensamento afro-caribenho; em seguida, o pensamento decolonial nas Américas continuou na Ásia e África, mas, em troca, da reorganização da modernidade/colonialidade do Império Britânico e do colonialismo francês. No final da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia⁶⁸.

Nessa linha de pensamento, o domínio europeu sobre o mundo parte da necessidade de uma legitimação “científica”, na qual se fundamentaram as ciências humanas: filologia, arqueologia, história, etnologia, antropologia, paleontologia. Ao lidar com o passado das civilizações ocidentais, essas disciplinas “elaboradas”, na realidade, representam o presente colonialismo europeu (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Nesse sentido, o “verdadeiro conhecimento” seria gerado pelas elites científicas e pelos cânones filosóficos da Europa.

Santos (2009, p. 24) elucida a sociedade ocidental moderna, como um pensamento abissal, em que se divide em “linha deste lado” e “linha do outro lado”. Logo, a “linha do outro lado” evidencia a “linha deste lado”. É factível a relação de dominação entre “deste”

⁶⁸ Texto original: “el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogia”.

e o “outro” em voga com o silenciamento do “outro” que visibiliza o que está “deste” lado. De tal forma que, os invisíveis tornam-se fundamentais ao visíveis.

No campo das ciências, o pensamento abissal consiste no monopólio moderno da distinção universal, pautada na dualidade entre certo e errado, verdadeiro e falso, fomenta os caminhos do conhecimento ocidental em detrimento do alternativo.

No que tange às prescrições científicas consolidadas universalmente, o citado autor delinea uma discussão acerca das imposições ocidentais sobre o conhecimento como uma disputa moderna epistêmica entre os pressupostos científicos e não-científicos.

Santos (2009, p. 27) argumenta que

a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados icomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem os critérios científicos “de verdade”, nem ao dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da teologia e da filosofia.

Assim, o conhecimento dito científico toma forma, *status* e lugar demarcado na sociedade, em detrimento do conhecimento tradicional que foi vulgarmente denominado senso comum, estabelecendo uma dicotomia entre os conhecimentos prestigiados e os estigmatizados numa relação de forças.

Em busca por outras possibilidades, que visam a um conhecimento interepistêmico, os estudos latino-americanos sobre a modernidade/colonialidade estabelecem uma crítica ao eurocentrismo que envolve todos os conhecimentos baseados na visão dominante da Europa, que se engrandece com a “técnica implementada pela racionalidade científica da modernidade europeia” (SANTOS, 2009). Nota-se que esse pensamento ainda se encontra arraigado na memória coletiva brasileira, uma vez que, para “progredir”, busca-se a modernidade em detrimento da preservação do tradicional, visto muitas vezes como atrasado ou obsoleto e, ainda, não científico.

Quijano (2005a) e Dussel (2005) concordam que o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento que se articula de forma simultânea com o processo da relação entre central e periférico. A partir dessa visão, os conhecimentos europeus ocuparam o centro e as outras partes do mundo ocuparam as posições periféricas.

Segundo Marx e Engels (1983⁶⁹, *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2005), o mercado mundial e as tecnologias impulsionaram as grandes indústrias, fato que ampliou a

⁶⁹ KARL, M; ENGELS, F. *El manifiesto comunista*. Sarpe: Madrid, 1983.

economia mundial rumo à globalização. Entretanto, esses teóricos não acreditavam na expansão do mercado mundial e na revolução social da classe burguesa, fora da Europa. Acreditava-se na força da Europa e todo seu *status* de dominância sobre os outros continentes e outros povos, a partir de uma visão eurocêntrica.

Nessa linha de raciocínio, a América Latina era vista por Hegel em sua obra “Lecciones sobre la filosofía de la historia universal”, e posteriormente por Marx, como um continente “fora da História” por não ter uma instituição política e um pensamento filosófico progressivo rumo à liberdade, ditados pela “História Universal”. Para Marx, a América Latina era “un conjunto de sociedades semi-feudales gobernadas por latifundistas que ejercían su poder despótico sobre unas masas carentes de organización”⁷⁰. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 16).

Marx centrava-se nas lutas de classes, não necessariamente nas lutas dos interesses das massas, como por exemplo, os conflitos étnico-raciais, desigualdade de gênero etc., o que talvez justifique sua incompreensão quanto à importância da América Latina. Tal pensamento é de extrema relevância, para compreendermos o processo de dominação dos europeus durante a invasão ao território brasileiro, assim como todos os processos coloniais de apagamento físico, cultural e étnico sofridos pelos povos originários.

O colonialismo se caracteriza como um efeito da expansão da Europa sobre o mundo, amparada pelo direito de explorar territórios colonizados, posteriormente endossado pela Bula Papal⁷¹ expedida pela Igreja em 1537, promulgada pelo Papa Paulo III, com propósito de converter os povos indígenas ao cristianismo.

Nesse contexto político de interesses no desenvolvimento capitalista e de supremacia eurocêntrica, é que a América Latina é vista de maneira exclusiva e sob uma ótica preconceituosa, em que as massas não possuíam nenhuma representatividade e eram passíveis de exploração em prol das “coroas europeias”, sob jurisdição da Igreja.

O fato de reconhecer o colonialismo no decorrer da história, principalmente na América Latina, não significa que esse período esteja restrito a um determinado passado, como pensava Marx: “el colonialismo no era otra cosa que el pasado de la modernidad y desaparecería por completo con la crisis mundial que daría paso al comunismo” (MARX, 2001 *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19. Tradução nossa).

⁷⁰ “[...] um conjunto de sociedades semi-feudais governadas por latifundiários que exercia seu poder despótico sobre uma massa carente de organização” (Tradução nossa).

⁷¹ Segundo a Bula, “os índios eram homens e [...] eram capazes de entender a fé católica, mas de acordo com as nossas informações desejam ardentemente recebê-la”.

Embora reconhecendo que o mercado mundial foi "preparado pela descobrimento da América" e impulsionado pela expansão colonial da Europa, Marx permaneceu agarrado a uma visão teleológica e eurocêntrica da história para a qual o colonialismo fosse fenômeno puramente aditivo, e não uma associação da modernidade. O que constitui verdadeiramente a modernidade é o capitalismo, que se expande da Europa para o resto do mundo, [...] o colonialismo apareceu como um "efeito" vinculado à consolidação do mercado mundial. Em Marx não havia nenhuma ideia clara que o colonialismo poderia ter algum impacto [...] das práticas ideológicas da sociedade (especialmente da prática científica) ou, muito menos, que poderia desempenhar um papel primordial no surgimento do capitalismo e da subjetividade moderna. Assim, para a explicação do colonialismo Marx utilizou as categorias filosóficas ("falsa consciência"), econômica ("modo de produção") e sociológicas ("luta de classes") (MARX, 2001 *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19. Tradução nossa)⁷².

Houve uma mudança na forma de compreender nesse cenário, a partir do final do século XX, com o surgimento dos estudos decoloniais, que mostram as consequências, não só políticas e econômicas, mas também epistêmicas vinculadas às ciências humanas (CASTRO-GÓMEZ, 2005), bem como discussões sobre as ciências naturais e o sujeito participante desse processo.

Na esteira dessas reflexões, Santos (2008, p. 08) argumenta que a pós-modernidade passou por um processo de rupturas das ciências modernas europeias que contribuíram para o processo de mudança do sujeito pós-moderno. Segundo o autor, "todo conhecimento científico é socialmente construído". Logo, o sujeito é parte da construção dos conhecimentos passíveis de se tornarem científicos.

Hall (2001, p. 7) coaduna com essas reflexões, ao analisar as rupturas das ciências com o passado e o surgimento do sujeito pós-moderno, em que ocorre um declínio nas ciências e na teoria social e, ainda, na identidade do sujeito, visto que "novas identidades estão fragmentando o sujeito moderno, visto antes como unificado".

Sendo assim, segundo Hall (2001, p. 09), as identidades modernas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas e fragmentadas, resultado de uma mudança estrutural

⁷² Texto original: "A pesar de reconocer que el mercado mundial fue 'preparado por el descubrimiento de América' e impulsado por la expansión colonial de Europa Marx permaneció aferrado a una visión teleológica y eurocéntrica de la historia para la cual el colonialismo es un fenómeno puramente aditivo — y no constitutivo — de la modernidad. Lo que constituye verdaderamente a la modernidad es el capitalismo, que se expande desde Europa hacia el resto del mundo, [...] el colonialismo aparecía, más bien, como un 'efecto' vinculado a la consolidación del mercado mundial. En Marx no existió la idea clara de que el colonialismo pudiera tener algún tipo de incidencia [...] de las prácticas ideológicas de la sociedad (en especial de la práctica científica) ni, mucho menos, que pudiera jugar un papel primario en la emergencia del capitalismo y de la subjetividad moderna. Por eso la explicación del colonialismo se agotó para Marx con la utilización de categorías filosóficas ('falsa conciencia'), económicas ('modo de producción') y sociológicas ('lucha de clases')."

na sociedade moderna que ocorreu no fim do século XX, “fragmentando as paisagens culturais de classe, raças, gêneros, sexualidade, etnias, nacionalidades, antes bem situadas solidamente nos contextos sociais”. Essas mudanças estão relacionadas ao processo de globalização e seu impacto nas identidades culturais e no sujeito protagonista de sua história, característico de uma modernidade líquida, conforme expressão de Bauman (2001).

Warnier (2000) argumenta que a globalização influencia as culturas dos povos, esse processo é denominado de “globalização da cultura”, decorrente das consequências do desenvolvimento industrial. Entretanto, o citado autor assevera “que falar em globalização da cultura caracteriza-se em um abuso de linguagem, visto que a cultura não está sendo globalizada, mas alguns mercados de bens culturais” (Warnier, 2000, n.p., citação da orelha do livro).

Quanto à identidade, como resultado de uma sociedade pós-moderna admite o sujeito como fragmentado, Warnier (2000, p.17) prefere adotar o termo *identificação*, uma vez que os contextos propiciam aos sujeitos identificações flutuantes, ou seja, “um mesmo sujeito pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião em função do contexto”.

Esse contexto de mudança enseja o desenvolvimento de propostas inovadoras e revolucionárias, como os estudos decoloniais que se encarregam de analisar a colonialidade/modernidade, em prol de perspectivas epistêmicas que partem do reconhecimento do jugo colonial, que fomenta as lutas étnico-raciais dos povos originários, no continente sul-americano, em resistência à dominação da mundialização das culturas tradicionais.

Assim, surgem movimentos sociais que tentam romper com os padrões estabelecidos pelo poder dominante, global e hegemônico. Walsh (2014) cita o movimento *os zapatistas*, um movimento social e político da América Latina de grande complexidade, que sugere rupturas com a ordem e padrões de poder para se distanciar do neoliberalismo. Os *zapatistas* propõem derrubar o padrão dominante em favor do ressurgimento dito “*nuestro mundo*”. Logo, o que se percebe é uma mudança de paradigma, não propriamente uma substituição, isso porque o novo não deve ser uma imposição.

Por outro lado, parece-nos contraditório pensarmos a respeito da diversidade se esse novo paradigma não fornecer uma abertura que contemple as especificidades de cada povo. Nesse sentido, é fundamental não partir de uma concepção hegemônica, mesmo

que revolucionária, sem considerar os aspectos étnico, social, ideológico e político, assim como as concepções de vida, religião/crença, dentre outras nuances, embasado somente na ideia de que estamos todos sob o jugo do colonialismo.

Nesse sentido, é interessante concebermos a ideia de grupos e de diferentes paradigmas para uma congruência discursiva, em que a diversidade seja contemplada dentro dos grupos que partilham as mesmas lutas e posições reivindicatórias, visto que o rompimento de paradigma deve estar relacionado aos interesses de determinados grupos sociais que sofrem/sofreram repressão e subalternização histórica, em prol da alteridade e da equidade.

Nessa direção, alguns movimentos educacionais, comunidades étnicas e raciais, como os educadores populares, afrodescendentes e indígenas intelectuais passam por momentos de avanços e retrocessos em busca da *decolonialização, aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, ação, criação e intervenção* (WALSH, 2009, p. 2).

As lutas desses movimentos se fortalecem tendo em vista a imersão numa memória coletiva. Como afirma Walsh (2014, p. 10), “é a memória precisamente coletiva porque ela está em todo o grupo [...] é um saber coletivizado; é a consolidação, verificação, permitindo-nos continuar” (WALSH; GARCIA, no prelo⁷³).

Nessa linha de pensamento, a pedagogia decolonial se posiciona como uma abordagem que busca apoiar as lutas sociais com base na ação e na reflexão sobre a imposição/dominação colonial, a fim de valorizar seus próprios conhecimentos e instaurar outros modos de enxergar os diferentes manejos de mundo através de uma intervenção pedagógica.

Esses recortes epistêmicos não partem de uma abordagem instrumentalista de ensinar ou transmitir o saber, tão pouco se limita aos espaços escolares. Essa abordagem pedagógica se caracteriza como uma luta política e social por uma educação nessa perspectiva, visto que não se caracteriza por um diálogo fácil, pois envolve poderes dominantes de padrões rígidos difíceis de serem rompidos.

Nessa direção, o cenário disposto contrapõe o mito da neutralidade que, segundo Freire (2001), constitui-se em uma visão que leva à negação da natureza política do processo educativo, que se caracteriza por uma visão ingênua ou uma prática astuta.

⁷³ WALSH, Catherine y GARCÍA, Juan. Writing Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. In: BRANCHE, Jerome (ed.). *Black Writing and the State in Latin America*, Jerome (ed.). Nashville: Vanderbilt University Press (no prelo).

Conforme Freire (2001, p. 23), a partir do ponto de vista crítico, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

Nesse sentido, o “fazer docente” exige o posicionamento como professores(as) que não se neutralizam frente às políticas, porque delas dependem interesses educacionais e sociais dos discentes, de forma geral. Entretanto, não nos referimos aqui à “politicagem partidária”, uma vez que a liberdade reflexiva e crítica não se engessa num modelo ou referência única, mas transita entre pensamentos e possibilidades, a fim de propor ideias revulocionárias na educação.

Assim, a capacidade de refletir e criticar faz parte de uma perspectiva política de diversidade cultural sem “amarras” e/ou “camisa de forças”. Tal postura coaduna com o sujeito fragmentado e pós-moderno que luta para manter suas raízes e tradições culturais.

A seguir, trazemos à luz alguns apontamentos teóricos para fomentar nossas investigações sobre o contexto Intercultural de ensino, bem como sua epistemologia, no âmbito de educação escolar indígena.

3.2.2 Interculturalidade

Numa perspectiva de romper com parâmetros rígidos de imposição, o termo Interculturalidade se espraia na América Latina, em referência ao campo educacional, mais precisamente direcionado à educação indígena e afrodescendente, como já mencionado. Lopez (2007, p. 21-22) sintetiza o processo de incorporação da perspectiva Intercultural no continente:

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

Segundo Nascimento (2012, p. 113), “a noção de interculturalidade representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a co-existência

dos grupos étnica e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, bem como conflitos e de diálogos atuais entre esses grupos”.

Segundo Santos Bautista (2012), o conceito de Interculturalidade se dá de um posicionamento epistêmico crítico, toda vez que é pensada a alteridade a iniciar do questionamento da colonialidade do poder e do saber, a fim de estabelecer uma possibilidade crítica em rever profundamente as tradições do pensamento local e universal, em um diálogo entre saberes que reflita sobre as realidades sociais, epistêmicas e políticas. A alteridade é um princípio para o respeito à diversidade cultural.

Para entender a noção de Interculturalidade, é preciso partir para a distinção de alguns conceitos importantes, que emergem das discussões sobre diversidade cultural. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 4-5) afirma que para conceituar a interculturalidade é preciso diferenciá-la dos conceitos interculturalidade funcional, multiculturalismo e pluriculturalismo – as diferentes formas de como conceptualizar a diversidade cultural frente à sociedade em geral.

A Interculturalidade pode ser crítica e funcional, como já postulada por Tubino (2005) e discutido por Walsh (2009). Essa distinção torna-se importante e deve ser diferenciada num contexto de discussões política e educacional. Logo, a Interculturalidade deve ser concebida com base na criticidade, a fim de promover reflexões que gerem transformações reflexivas e/ou socioculturais efetivas.

No entanto, as concepções de interculturalidade funcional, de multiculturalismo e de pluriculturalismo são, muitas vezes, concebidas como o reconhecimento da diversidade cultural, sem contrariar as imposições educacionais e políticas de uma cultura dominante. Tais concepções são distintas da Interculturalidade no ensino indígena, uma vez que essas relações permeiam um olhar epistêmico inerentemente crítico e decolonial.

A noção de Interculturalidade defendida por Santos Bautista (2012), dentro de um arcabouço político e social, ratifica a importância da concepção crítica para transformações educacional e política. Desse modo, Tubino (2005) afirma que:

O novo conceito e abordagem da interculturalidade de que a educação precisa fazer parte de uma diferenciação muito clara entre o interculturalismo funcional e o que pode e deve ser o interculturalismo crítico. As diferenças entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítico não são nominais, são substantivas. Na Bolívia, o interculturalismo funcional é chamado de interculturalismo neoliberal. A interculturalidade funcional nada mais é do que o multiculturalismo anglo-saxão de ação afirmativa e discriminação positiva. A diferença com a interculturalidade crítica que o país reivindica e precisa é fundamental. Enquanto a interculturalidade funcional procura promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural atual,

a interculturalidade crítica procura suprimi-las por métodos políticos e não-violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o autêntico diálogo intercultural. Não há, portanto, necessidade de começar com o diálogo, mas com a questão das condições de diálogo, ou, mais exatamente, devemos exigir que o diálogo das culturas seja um diálogo inicial sobre os aspectos econômicos, políticos, militares, etc. que atualmente condicionam a franca troca entre as culturas da humanidade (Tradução nossa).⁷⁴

O argumento de Tubino traz à luz as discussões epistêmicas sobre a interculturalidade funcional, o multiculturalismo e, ainda, o pluriculturalismo como possíveis sinônimos de concepções sustentadas pelo sistema neoliberal, como uma postura funcionalista de boa convivência entre as diversidades culturais, invisibilizando as assimetrias de poder, a fim de incluir as minorias à cultura dominante.

Em contrapartida, a Interculturalidade que emerge do contexto latino-americano, sob o viés decolonial, é engendrada pela crítica. Walsh (2009, p. 21-22) assegura que:

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

A proposta de um ensino Intercultural bilíngue está embasada na criticidade pautada na concepção de Interculturalidade Crítica, uma vez que é preciso direcionar o conhecimento a partir das necessidades e da leitura de mundo de cada sujeito-agente, respeitando seus pensamentos, cosmologias, epistemologias, culturas e costumes. Esse deveria ser o objetivo maior de se ensinar e aprender uma língua adicional. Ter como propósito a Interculturalidade Crítica, a fim de se alcançar uma dimensão social de povos que possuem uma história de submissão e subalternização e, por outro lado, desmistificar a cultura do “outro”.

⁷⁴ Texto original: “El nuevo concepto y enfoque de la interculturalidad que la educación necesita parte de una diferenciación muy clara entre lo que es el interculturalismo funcional y lo que puede y debe ser el interculturalismo crítico. Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico no son nominales, son sustantivas. En Bolivia, al interculturalismo funcional lo denominan interculturalismo neo-liberal. El interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva. La diferencia con el interculturalismo crítico que el país reclama y necesita es clave. Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. ... No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad.”

É nessa perspectiva que abordamos a decolonialidade e Interculturalidade voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as comunidades indígenas, a fim de refletir sobre as assimetrias sociais na sociedade contemporânea.

Os acontecimentos históricos dos movimentos políticos e sociais nos ajudam a entender o caminho percorrido até a pós-modernidade e sua relação com todo processo de colonização (dominação territorial) e colonialidade (dominação epistemológica).

Nesse sentido, a apresentação de um recorte relacionado aos movimentos na América Latina justifica-se por se tratar de um momento precursor e processual importante, tendo como pioneiros na Educação Intercultural bilíngue os países Peru, Bolívia e Equador (NASCIMENTO, 2012). Essa proposta de ensino procura romper como a ideia sócio-historicamente cristalizada do colonialismo imperial, alimentado pelo capitalismo e nutrido pelas ideias de dominação estabelecidas desde o Oriente e Ocidente.

Segundo Fleuri (2002, p. 406), os estudos Interculturais embasados na teoria da complexidade têm contribuído para “as relações interétnicas e inter-geracionais nas práticas educativas escolares e nos movimentos sociais, tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores”. Isso emerge como um desafio de conceituar epistemicamente a interculturalidade, a começar de movimentos sociais, contra as políticas monoculturais ou multiculturais. O paradigma da complexidade, segundo Fleuri e Costa (2001), é uma perspectiva epistemológica para tornar possível a compreensão crítica do conceito e das propostas de educação intercultural.

Nascimento (2012) faz algumas ressalvas quanto à conceituação da proposta de um ensino bilíngue Intercultural, no contexto de educação escolar indígena, que diz respeito a: 1) dificuldade de síntese conceitual e descritiva, tendo em vista a diversidade de iniciativas abarcadas pela concepção de Educação Intercultural bilíngue, num campo de observação latino-americano; 2) decorrência de caráter incipiente da maioria das experiências em desenvolvimento, especialmente no Brasil; 3) propostas que se encontram em fase inicial de construção e desenvolvimento e, ainda, à falta de compreensão do que seja de fato a educação bilíngue Intercultural.

Fleuri (2002) endossa a discussão sobre a proposta de ensino intercultural tendo em vista os desafios inerentes a um projeto que rompe com os princípios dominadores entre as relações de ser e saber.

Nessa direção, entendemos que a Interculturalidade como eixo da educação bilíngue indígena seja uma proposta em constante elaboração, que perpassa por várias reflexões e reformulações, tendo em vista a participação direta dos povos indígenas.

No bojo das ponderações teóricas elencadas até aqui, apresentamos a seguir um recorte do percurso histórico da educação escolar para indígena, com o intuito de salientar as conquistas e os desafios enfrentados pela proposta de ensino de Português até o atual momento, embasada nos princípios de Interculturalidade sob a égide do pensamento decolonial, no âmbito brasileiro.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Durante muitos séculos, a educação escolar indígena institucionalizada e regulamentada dentro de um padrão hegemônico escolar estabelecido, diferente da educação indígena (parte dos ensinamentos dos pais, dos anciãos e das tradições culturais da comunidade), foi vista como uma tentativa de ensinar mas, sobretudo, de obter vantagens econômicas e políticas por meio de subalternização e apagamento étnico-cultural dos povos indígenas.

Nesse cenário, reportamo-nos aos séculos XIX e XX, período em que Estado sob o regime republicano (1988) teve a atenção voltada aos povos indígenas. Nos meados desses séculos, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, por volta de 1910, posteriormente, já em 1918, a nomenclatura foi reduzida a Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Depois de um tempo, em 1967, a tutela institucional do indígena passa à responsabilidade da coordenação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A “peregrinação institucional indígena” fixa-se, em 1991, no Ministério da Educação (MEC), que assume a coordenação atribuindo a responsabilidade e demandas educacionais às secretarias estaduais e municipais.

Segundo Lima (2015), esse período trouxe o legado da monarquia, a escravidão e a junção da Igreja e o Estado numa missão de dominação em direção ao centro do território brasileiro. Ainda segundo o autor citado, as classes dominantes brasileiras de base escravocrata e agrícola enfrentariam vários desafios para manter a hegemonia de um momento histórico, caracterizado por vários processos de resistência e de mudanças. As mais relevantes para o processo de mudança, segundo Lima (2015, p. 428), são:

1. o término jurídico da escravidão e a necessidade de instauração de uma ordem baseada na liberdade, ainda assim mantendo controle sobre o acesso a terra e sobre a força de trabalho de estratos sociais hierarquicamente inferiores da população, em especial os libertos e seus descendentes;
2. a necessidade de construção efetiva de um aparato administrativo de Estado, com o fim do Real Padroado, logo, do papel de “unidades administrativas mínimas”, desempenhado por longo tempo pelas paróquias (com a paralela redefinição ou o surgimento de unidades administrativas propriamente eclesiásticas sobre certos segmentos sociais);
3. a redefinição dos modos de se imaginar e de se pertencer a uma comunidade política nacional sob um regime republicano federativo.

Desse modo, iniciava-se um processo de transformação que dava ao contexto indígena outras perspectivas, que abririam caminhos para possibilidades de construir uma história diferente da construída até aquele momento.

Como afirmam Kahn e Franchetto (1994), até os anos 70, a Educação Escolar Indígena no Brasil foi marcada pela catequese e socialização do indígena para sua integração à sociedade brasileira, uma vez que a tradição indigenista centrava-se na motivação de formas sociais e econômicas, sob a dependência e subordinação da terra e do trabalho indígenas, cujo “lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã” (KAHN E FRANCHETTO, 1994, p. 6).

Desde então, iniciaram-se movimentos em prol da Educação Escolar Indígena, ainda na década de 1970, mais especificamente em 1972, período de políticas assimilacionistas que pretendiam integrar os povos indígenas, a fim de formar sujeitos pacíficos e dóceis para serem explorados no trabalho.

Para essa demanda da sociedade dominante, surgem organizações coadunadas com o Governo e a Igreja, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), imbuídas de ministrar uma educação para os indígenas, segundo os preceitos do colonizador europeu.

Depois de algum tempo e em decorrência do processo de mudança sociais e políticas, o CIMI propõe uma nova prática missionária centrada no protagonismo indígena, tendo em vista a formulação dos próprios processos educativos, com valores e regras relacionadas aos conhecimentos da realidade cotidiana de cada povo (CIMI, 2002).

Em 1980, surgem as primeiras articulações pela educação indígena na região da Amazônia, organizadas pelo Conselho de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima (COPIAR), que influíram positivamente em outros povos e que se estendeu para outras regiões do Brasil (CIMI, 2002, p. 31).

No entanto, o processo de organização dos professores indígenas, não só evidenciou um novo sujeito coletivo dentro do movimento indígena global, como também ampliou as chances de inclusão das lutas pela Educação Escolar Indígena na pauta das reivindicações gerais, aumentando assim as possibilidades de construção de novas iniciativas de escolas indígenas na perspectiva descolonial.

A consolidação dos movimentos indígenas e a oferta de políticas públicas específicas impulsionam a revalorização das culturas indígenas, possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco importante para o reconhecimento das especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas e quilombolas existentes no Brasil. Tal iniciativa incumbiu da revitalização da diversidade cultural, principalmente para a reafirmação étnica e identitária em prol da valorização do orgulho de pertencimento étnico-cultural dos(as) indígenas. Antes, os(as) indígenas acometidos(as) por uma política de integração e assimilação eram forçados(as) a buscar sua ascensão social por intermédio da identidade de *caboclo amazônico*, como anteriormente relatado por Luciano (2006). Outra ação surge para parametrizar a educação, tendo em voga as culturas indígenas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9394/96, que afirma:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

A própria Constituição Federal da República Federativa do Brasil esboça uma proposta Intercultural, bilíngue e diferenciada, na qual os conhecimentos indígenas – pelo resgate e valorização da memória dos costumes tradicionais – possam coadunar com os conhecimentos ditos técnicos e científicos não indígenas, sendo esses conhecimentos manifestos tanto na Língua Portuguesa quanto nas línguas indígenas.

A partir de pensamentos críticos e humanitários, diferentes do pensamento humanista dos séculos XV e XVI⁷⁵, grupos ativistas em defesa da causa indígena e

⁷⁵ Santos (2009, p. 29) argumenta que “com base em suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram

lideranças indígenas, que endossam as manifestações precursoras na década de 1970, lutam pela reivindicação educacional escolar indígena, assegurados pelos preceitos legais.

Com diferentes estruturações de grupos indígenas em parceria com a União das Nações Indígenas (UNI), promoveu-se, juntamente com outros povos indígenas e movimentos de professores indígenas, a realização de fóruns e produção de documentos reivindicando uma educação escolar indígena diferenciada, diversificada, por região, por povo, por estado, contrapondo os parâmetros escolares impostos pelo modelo de escola até então existente. Inicia-se um movimento protagonista dos direitos indígenas, pelos próprios indígenas.

Na voz do professor Enilton, Wapixana, “O movimento indígena já tem dado sua grande parcela de contribuição na elaboração dos RCNE/indígena, através de sua articulação, estudos, reflexão e montagem de propostas comuns sobre a educação que queremos” (BRASIL, MEC / SEF / DPEF, 1998a, p. 28). O documento referido pelo professor indígena é um parâmetro curricular que outorga e delega poder de atuação aos(as) professores(as) intelectuais indígenas, bem como aos(as) sábios(as) e líderes de suas comunidades a elaborar seus próprios meios didáticos e práticas de ensino.

Para exercer forças em prol de alçar os direitos a uma educação diferenciada, Intercultural e bilíngue, previstos por lei, criam-se centros, organizações, conselhos e associações indigenistas⁷⁶, em que os povos indígenas são, em parte, protagonistas de todo o processo.

Esses grupos se fortaleceram com a luta de professores(as) indígenas engajados(as) no movimento de professores(as) indígenas no Brasil, a fim de articular propostas e reafirmar outras ao encontro com os interesses da educação escolar indígena, assim como a reivindicação por metodologias coerentes com a realidade de cada povo.

sub-humanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na Bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, um *anima nullius*”, aptos à receber a fé cristã e o batismo.

⁷⁶ Operação Anchieta (OPAN), Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI-SP), Comissão Pró-índio do Acre (CPI-Acre), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), que se desvinculou do Centro e criou o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), que posteriormente, tornou-se Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Centro de trabalho Indigenista (CTI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Organização de Professores Indígenas do Pernambuco (COPIPE), Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), dentre outros (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO-CIMI, 2002).

Desse modo, o pluralismo sociocultural do Brasil evidencia vários desafios para o Estado frente às suas obrigações constitucionais de propor, formular e executar políticas públicas para todos os segmentos étnico, social e cultural existentes no país.

No caminho tecido pelas políticas linguísticas e culturais, podemos observar uma mudança sistemática, em que os movimentos envolvidos, coletivamente, buscam ações efetivas por seus direitos. As vozes antes silenciadas passam a articular maneiras diversas a fim de serem ouvidas, como ratificado no RCNEI (BRASIL MEC/SEF/DPEF, 1998a, p. 30):

a tendência presente em muitos Estados Nacionais de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, tem sido superada através de novos ordenamentos constitucionais e legais”. A afirmação da possibilidade de esses povos fortalecerem suas identidades e práticas é sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural representada por eles. Isto pode ser verificado tanto no âmbito internacional, através de novas declarações e convenções em elaboração por organismos internacionais, como no âmbito nacional, através de promulgação de novas cartas constitucionais e de legislações específicas, como vem ocorrendo em toda a América Latina nos últimos anos.

Identificamos nessa trajetória lutas e conquistas, desafios de diversas naturezas mas, sobretudo, de origem das políticas linguísticas e culturais concebidas como basilares nas presentes discussões.

Ainda nessa linha de pensamento, averiguamos que as lutam perpassam por condições básicas de saúde, alimentação, educação e, principalmente, respeito aos costumes e às tradições. Logo, a educação como um dos pilares de uma sociedade, nesse contexto de diversidade cultural, é condicionada a um conhecimento hegemônico e eurocêntrico impostos, forçado por um processo histórico e geopolítico de assimilação e integração, a fim de construir Estados Nacionais homogêneos. Esses tentaram, durante séculos, invisibilizar as culturas e as vozes de povos que não veem sob a ótica do colonizador.

Nesse sentido, pensamos que as mudanças de posicionamento epistêmico, em consonância com essa discussão, são fundamentais para refletirmos sobre os impactos causados nas práticas políticas e pedagógicas do Estado, regido por um pensamento moderno, ocidental e eurocêntrico.

Nessa relação assimétrica de poder, medidas governamentais abrem possibilidades para o fortalecimento dos povos para a busca de melhorias por meio da

formação e instrução da educação escolar indígena, relacionada à busca pelo conhecimento do não indígena como instrumento de resistência.

O ensino de Português, por exemplo, possui uma importante relação de poder entre indígenas e não indígenas, uma vez que esses povos necessitam de preparações técnicas e práticas para estabelecer uma interação comunicativa frente à contemporaneidade, em que se predomina a globalização, a tecnologia e a internacionalização de conhecimentos linguísticos. A demanda pela formação educacional pode ser percebida no relato de Luciano (2006, p. 129):

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização [...] Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

O relato acima coloca em evidência o uso do português e suas implicações na manutenção da cultura. Inicialmente, foi o caminho principal para a catequização e, conseqüentemente, para subalternização dos indígenas brasileiros, que no momento de resistência foi ressignificado.

Todo o contexto sócio-histórico brasileiro violento explica a segregação e a discriminação dos indígenas no decorrer da história. O ensino da Língua Portuguesa era imposto em detrimento das línguas maternas, num processo de eliminação e dissolução étnica e cultural. Entretanto, a resistência é superada quando o objeto de resistência se transforma em instrumento de fortalecimento e conquista.

As conquistas no âmbito educacional indígena desvelam outros caminhos, que desafiam a realidade de cada povo originário, mais precisamente a ruptura com o sistema educacional direcionado ao individualismo e à competição, a partir da lógica capitalista.

Nessa linha de elucidação, expomos, na próxima seção, algumas assertivas sobre o ensino de Português Brasileiro, por meio de uma proposta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o intuito de vislumbrar o ensino na perspectiva da Interculturalidade presente no contexto acadêmico indígena.

3.4 CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO NÚCLEO TAKINAHAKÿ

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, no Brasil, partem de uma proposta decolonial de rupturas com os padrões conservadores engendrados pelo pensamento neoliberal, encapsulado num sistema capitalista. Tal projeto vai ao encontro das discussões a despeito da importância da educação indígena nas aldeias e no meio acadêmico, em prol da promoção da autonomia dos(as) professores(as) e alunos(as) indígenas como sujeitos atuantes e transformadores educacionais.

Como um mecanismo que impulsiona as políticas linguística e sociocultural, as licenciaturas, de modo geral, possuem um papel crucial no apoio às reivindicações indígenas e, principalmente, nas ações junto ao Estado, pela ruptura de paradigmas, partindo do reconhecimento da diversidade no meio acadêmico.

Quanto às atribuições dos cursos de educação Intercultural, as licenciaturas indígenas, de modo geral, têm auxiliado os(as) acadêmicos(as) indígenas a construir projetos que visam às iniciativas políticas, como: (a) reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, para reconhecimento da educação que os povos indígenas necessitam, assim como reivindicação por concurso para professores(as) indígenas efetivos(as); (b) produção de material didático adequado; (c) reconhecimento do saber tradicional; (d) construção de um calendário escolar que contemple as especificidades das comunidades indígenas; (e) publicações de produções literárias indígenas, dentre outras questões que precisam ser (re)formuladas, executadas e respeitadas nas comunidades dos povos indígenas no Brasil.

Entre muitos desafios, o maior centra-se no sistema organizacional da escola indígena, de ensino básico que, em sua maioria, não contempla as realidades indígenas. Nesse sentido, é desafiador enfrentar um sistema que possui motivações capitalistas, individualista, competitivo, hierárquico e uma relação verticalizada entre aluno(a) e professor(a), que contraria a lógica das comunidades indígenas. O desafio torna-se maior ainda, quando a matriz curricular também se estrutura de acordo com saberes significativos para o mundo ocidental (CIMI, 2002).

É sabido que os direitos conquistados pela sociedade brasileira, de modo geral, são tardios à sua implementação e efetivação, ou seja, muitas vezes, a lei ampara teoricamente os direitos do(a) cidadão(a), mas na prática é preciso lutar para sua

efetivação e, quando se trata dos povos indígenas, torna-se uma situação ainda mais complexa e árdua.

É preciso ressaltar que a luta pela educação escolar indígena no Brasil vem se fortalecendo e ganhando espaço por intervenção de várias reivindicações de professores(a) indígenas, que impulsionaram iniciativas nas instituições que oferecem cursos de Licenciatura Intercultural para formação superior de professores e professoras indígenas, como: a Licenciatura Intercultural Teko Arandu, iniciada em 2006, na Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2007, só para citar algumas.

Os cursos de licenciatura indígena possuem como centralidade o respeito à diversidade com base em uma visão interepistêmica e a busca por políticas públicas que fortaleçam a educação escolar indígena e a formação de professores e professoras indígenas para ensinarem em suas aldeias.

De modo geral, as escolas indígenas são administradas pelas Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) de cada estado, num sistema disciplinar e monocultural. Tal embasamento administrativo contraria a realidade dos povos indígenas, que precisam se adequar às demandas das secretarias da educação.

Segundo Paulo Freire (2005, p. 33), “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.

Na direção do pensamento freireano, a implantação das escolas indígenas nas aldeias é uma das conquistas dos povos indígenas, que oportunizou a abertura de caminhos para o fortalecimento e (re)formulação da educação escolar indígena no Brasil. Trata-se de uma conquista de muitos anos de luta. Entretanto, as matrizes curriculares das escolas indígenas podem se caracterizar por uma falsa generosidade oferecida pelo sistema opressor, visto que todo o sistema educacional indígena está sob as imposições e organizações regidas, muitas vezes, por não indígenas.

Segundo Pimentel da Silva (2013), há uma tentativa de disciplinarização dos conhecimentos indígenas pela inserção de disciplina voltada para a arte e a cultura indígenas dentro de uma matriz curricular, numa tentativa frustrada de atender as reivindicações indígenas de um conhecimento intercultural, bilíngue e diferenciado. Tal

postura curricular não atende o princípio de transdisciplinaridade que parte da não fragmentação dos conhecimentos.

Na busca pela decolonização da educação escolar indígena, é preciso ressaltar a importância da escola indígena ao relacionar os saberes dos(as) alunos(as) e os demais conhecimentos através da transdisciplinaridade, por tornar-se uma necessidade epistêmica, política, educacional e cultural para o reconhecimento da luta dos povos.

Na educação, os saberes dos(das) discentes, que vêm arraigados na cultura e história do povo, devem ser considerados, apreciados, problematizados e discutidos na escola/academia numa perspectiva transdisciplinar, cujos conhecimentos devem estar à disposição das necessidades de cada estudante, independentemente do “rótulo” da disciplina curricular.

Entretanto, tendo em vista, o sistema disciplinar regente, temos notado por meio da atuação nos estágios (Licenciatura Intercultural da UFG), que os(as) acadêmicos(as), professores(as) nas escolas de suas aldeias, tendem a fazer um trabalho no nível da interdisciplinaridade, como uma primeira ruptura, ainda distante de uma educação transdisciplinar, como uma tentativa de romper as fronteiras entre as diversas áreas dos conhecimentos.

Para a consolidação de mudanças do sistema disciplinar para o transdisciplinar, é preciso ampliar projetos para a formação de professores(as) indígenas, em nível superior. Além das transformações no sistema, é necessária a adoção de um paradigma de educação emancipatória e decolonial como ponto de partida e chegada concebida por meio dos conhecimentos vinculados às diferenças e particularidades.

Nesse contexto, Pimentel da Silva (2013) afirma que para decolonizar a escola indígena é preciso romper com o bilinguismo de transição ou civilizatório por meio de práticas pedagógicas emancipatórias. A citada autora (2013, p. 66) assevera, ainda, que a grandeza do papel dos Cursos de Licenciatura Indígena⁷⁷ deve ter:

como base de conhecimento construído e em construção pelos universitários indígenas, professores em suas aldeias, rompendo com o colonialismo da escola, por meio do estágio pedagógico e dos projetos extraescolares, campos de estudo na autonomia e na emancipação da diversidade intercultural indígena e nos princípios interculturais descoloniais.

⁷⁷ A autora refere-se, principalmente, ao projeto de Licenciatura de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, onde atua como professora e pesquisadora.

Dessa maneira, o conhecimento na escola deve fazer sentido em toda a dimensão da comunidade, não pode continuar sendo uma imposição de poder a fim de continuar o processo de “catequização” e disciplinarização do saber. Logo, a resistência deve ser seguida de uma desobediência epistêmica e política. Conforme afirma Walter Mignolo (2008, p. 287),

Toda mudança de descolonização política (não-racista, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia e política eurocênicas.

Nesse contexto, nossa discussão reflexiva a respeito da educação indígena parte de uma posição radical que, segundo Paulo Freire, consiste em não se conformar com a posição do opressor⁷⁸, mas pelo reconhecimento das diferenças, dando voz aos oprimidos para gerar uma revolução, em prol da autonomia de um determinado povo.

A desobediência epistêmica se caracteriza, aqui, como um caminho para efetivação de mudanças de um sistema de colonialidade de ensino para um diferenciado e Intercultural, que contraria as imposições dominantes.

Ao discorrermos sobre uma Educação Escolar Intercultural diferenciada, referimo-nos às várias possibilidades de ensino que ultrapassam os sistemas rígidos do sistema educacional.

A seguir, comentamos sobre a importância do princípio de transdisciplinaridade para o reconhecimento das diversidades culturais em prol de uma mudança epistêmica que envolve a concepção do conhecimento do “outro” em relação à concepção de conhecimentos. Nessa perspectiva, expomos como fio de problematização as relações dos saberes no ensino Intercultural, tendo em vista os diversos saberes sem fronteiras.

3.4.1 Hierarquização de saberes: princípios de transdisciplinaridade

⁷⁸ Na *Pedagogia do Oprimido*, obra de Paulo Freire, a palavra opressor possui um significado simbólico e ao mesmo tempo literal, uma vez que as sociedades colonizadas ainda vivem, embora de maneira inconsciente, sob o jugo da opressão – relação opressor e oprimido. Os opressores pretendem “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (BEAUVOIR, 1963, p. 34).

A mudança e transformação linguística e sociocultural são dependentes do reconhecimento que ainda estamos sob o jugo da colonialidade⁷⁹, e ainda não é um problema superado, com alguns podem pensar, geralmente, por não fazer parte das minorias histórica, cultural e socialmente memorizadas. Todo esse jugo está intrínseco ao contexto historicamente construído para fortalecimento das hierarquias estabelecidas na memória coletiva dos europeus, frente à América Latina e, também, na nossa memória social frente às diversidades.

Assim, a subalternização, ainda que simbólica e epistêmica, na América Latina pode ser analisada a partir do princípio do *punto cero*, elaborado por Castro-Gomes (2005), em que o observador observa, mas não permite ser observado. Logo, o conhecimento ocidental, construído nos moldes europeus, julga ser superior para analisar os demais conhecimentos sem ser passível de julgamento.

Assim, instaura-se a sobreposição de saberes, um saber “superior” ao outro e/ou a hierarquização verticalizada do saber, disseminada socialmente.

Esse comportamento, historicamente constituído, não se remete somente a uma relação eurocêntrica (Europa como referência) mas, sobretudo, a uma relação de dominância entre dominantes e dominados em contextos distintos, como: escolarizado vs analfabeto, elite vs popular, qualificado vs sem qualificação, latino vs europeu, local vs global, dentre outras dicotomias que estabelecem relações de poderes. Nicolescu (1999) argumenta que essa polaridade dicotômica sofre modificações a partir do século XX, em todos os campos do conhecimento, com o advento da complexidade. Cria-se a “terceira” possibilidade passível de ser relativizada nas diversas áreas do conhecimento, principalmente no âmbito cultural.

Parafraseando Boas (2005), é preciso relativizar nossas próprias noções e concepções culturais, frutos das imposições da civilização ocidental e de seus valores. Ainda segundo o antropólogo, há uma variabilidade genética mesmo em comunidades ditas “racialmente homogêneas”. Logo, a tentativa hegemônica de uma sociedade é frustrada diante dessa variabilidade que toma forma na diversidade.

Boas concebe o relativismo metodológico em que vê as culturas como algo intrínseco ao ser humano, que vê o mundo segundo a cultura de onde nasceu. Desse modo,

⁷⁹ Segundo Quijano (2009, p.73), colonialidade é “um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista, se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como uma pedra angular daquele padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social”.

o citado autor diz que o ser humano estaria acorrentado “ao grilhão da Tradição”, o que não autoriza ou justifica uma posição de conformismo frente ao etnocentrismo e, conseqüentemente, uma hierarquização de saberes.

A partir de visão etnocêntrica, sociedades dominantes eurocêntricas, de um tempo passado, buscavam estabelecer as diferenças entre etnias/raças, por meio de “testes de inteligência”, a fim de estabelecer hierarquias que inferiorizassem as pessoas que não eram brancas, segundo os fenótipos “aceitos” pela sociedade branca ocidental e cristã. Toda essa segregação cultural e social intensificava a ideia de que havia um povo ou cultura superior a outra, baseada numa postura etnocêntrica. Segundo Rocha (1988, p. 7),

o etnocentrismo se fundamenta: (i) num julgamento do valor da cultura do “outro” em referência à cultura do grupo do “eu”; (ii) implica uma apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta (etnocídio), como, colocá-lo na condição de “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento”; (iii) a estória ainda ensina que o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos, negando ao “outro” a autonomia para falar de si próprio.

Segundo Boas (2005), o relativismo se contrapõe ao etnocentrismo. Tendo em vista que “as verdades” são uma questão de posição e não de essencialismo, o significado de um ato deve ser visto dependendo do contexto em que ocorre. Relativizar é quando “compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos” e conseguimos “ver que a verdade está mais no olhar, que naquilo que é olhado”. O relativismo não busca “transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença” (ROCHA, 1988, p. 7).

Nesse sentido, entendemos que um olhar Intercultural parte da relativização em busca de compreender as culturas que estão se relacionando, o que contraria a valorização das hierarquias das áreas de conhecimentos fragmentadas pela matriz curricular do sistema educacional de ensino.

As disciplinarização do conhecimento ainda é um desafio para uma educação que busca envolver as várias áreas dos saberes para uma proposta educacional diferenciada. Tal necessidade educacional impulsionou a relação entre disciplinas, mediante interdisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Para Nicolescu (1999, p. 22), “a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Enquanto que a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”. Segundo Nicolescu

(1999, p. 22), ambas as abordagens “ultrapassam as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”.

Já a transdisciplinaridade, o referido autor assegura que é “como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. O autor ainda conclui que “a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento” (idem, p. 23).

Santos (2005, p. 2) conceitua a transdisciplinaridade como a “busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que outro. Todos são igualmente importantes”. A transdisciplinaridade surge a partir de “uma modificação epistemológica nova para a compreensão dos fenômenos, diálogos com conhecimentos considerados não científicos e com diferentes níveis do sujeito e da realidade” (BRANDÃO, 2008, p. 28).

A transdisciplinaridade é entendida como a articulação de todas as áreas dos saberes “no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber [...] as áreas de conhecimento das diferentes ciências estarão [...] relacionadas umas com as outras, sem separar [...] tampouco estarão separados os conhecimentos produzidos pelos indígenas daqueles considerados universais, a pesquisa dos processos de ensino” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007, p. 32-33).

Em consonância com o Projeto Político Pedagógico, da Licenciatura Intercultural, consideramos que, na educação escolar e na vida, delinea-se uma nova visão ao abordar o ensino-aprendizagem, considerando a diversidade e a existência de discursos construídos sócio-historicamente. Nesse sentido, os Temas Contextuais fomentam a relação entre temáticas que perpassam por várias áreas do conhecimento coadunando com os princípios da transdisciplinaridade.

Assim, defendemos neste estudo que as diversas maneiras de conceber o mundo estão relacionadas às línguas e às culturas socialmente construídas por um povo e devem ser ativas no processo de ensino-aprendizagem, que em alguns contextos, a cultura e a língua formam um *continuum*. Entretanto, é preciso ressaltar que há contextos sociolinguísticos em que essa afirmação não se sustenta.

A compreensão da visão de mundo do “outro” é um caminho para o respeito à diferença e, conseqüentemente, às diversidades culturais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua, visto que o processo de equidade possibilita a igualdade entre as diferenças, por meio da alteridade.

Em concordância com os posicionamentos reflexivos, expostos até aqui, apresentamos, em seguida, alguns fios de Interculturalidade no ensino de Português com o intuito de suscitar reflexões que consideramos relevantes para a formulação de um plano de ensino, como exposto posteriormente.

3.5 FIOS DE DIVERSIDADE E BILINGUISMO NO ENSINO DE PORTUGUÊS

O ensino de Português possui múltiplas especificidades dentro do *locus* de discussões sobre sua epistemologia de ensino-aprendizagem em diversas dimensões contextuais, como discutido no Capítulo 1, atribuído às teóricas fundamentações que fomentam o desenrolar de investigação científica deste estudo.

Retomando brevemente o conceito de PB como segunda língua, argumentamos que a aprendizagem de uma língua não materna pode ser aditiva, portanto adicional. Logo, o PB como segunda língua (por falta de um conceito melhor) situa-se num contexto de língua não materna, em imersão social, uma das especificidades que a distingue de uma LE.

O ensino de Português como segunda língua para alunos(as) indígenas demanda do(a) docente certa sensibilidade quanto à visão de mundo. Nesse sentido, é preciso considerar as diversas especificidades centradas nos contextos históricos, no grau de imersão na cultura ocidental e nas complexidades sociolinguísticas em que o(a) aluno(a) indígena está inserido(a), dentre outros aspectos.

Os fatores podem ser determinantes, tais como: aquisição ou aprendizagem do PB, idade de contato com o português e se seus(suas) professores(as) tinham ou não o português como segunda língua, convivência com pessoas da cidade ou, ainda, se estudou na cidade e, se sim, por quanto tempo, além de diferentes práticas sociais do uso da língua, prática de letramento, dentre muitos outros.

Nessa linha de raciocínio, considerando essa realidade complexa, percorremos um pensamento que perpassa o ensino de Português numa perspectiva diferenciada direcionada aos campos do bilinguismo (PIMENTEL DA SILVA, 2013), do letramento sociocultural (KLEIMAN, 2010; STREET, 2014) e da Interculturalidade Crítica

(TUBINO, 2005; WALSH, 2009), em busca de um ensino centrado no letramento como uma dimensão social, no contexto de ensino Intercultural.

Em concordância com a visão apresentada, defendemos que o ensino de uma língua deve-se dar pelas relações interculturais, que vão além do encontro entre culturas e o reconhecimento existencial, uma vez que a competência Intercultural envolve a diversidade e, conseqüentemente, as diferentes visões de mundo (WALSH, 2009).

Nesse sentido, partimos da premissa de que a diversidade é crucial para pensar o ensino de Português como segunda língua, a partir da Interculturalidade, inserido na prática do letramento crítico. Tem-se em vista que, num contexto de diversidade cultural, o professor(a) deve estar disposto(a) a romper com uma concepção hegemônica, visto que as diferenças socioculturais, linguísticas e tradicionais das culturas são fluídas e constantes.

Concebemos, assim, um posicionamento contrário ao discurso de isonomia de que "somos todos iguais", historicamente construído e reproduzido nos contextos sociais. Tal discurso funciona como mecanismo, que contribui para o apagamento das diferenças culturais, sociais, intelectuais, políticas, dentre outras diferenças inerentes ao sujeito fortalecido na coletividade.

Esse discurso é frequente em sala de aula, no ensino tradicional, como estratégia de invisibilizar as diferenças, em prol da uniformização e homogeneização ligadas à lógica do modernismo ocidentalizado e globalizado, regido pelo sistema de competição capitalista. Tal situação se estende ao contexto escolar indígena como uma imposição velada, em que o discurso de isonomia e de igualdade reforça as relações assimétricas de poder, tendo em vista o caráter colonizador da instituição escolar, identificada por seu caráter rígido.

Segundo Candau (2012, p. 239), "a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização", ou seja, igualdade se opõe a desigualdade e diferença se opõe à padronização.

Por conseguinte, asseveramos a importância de conhecer os aspectos culturais, linguísticos e sociais de nossos(as) estudantes, a fim de desmistificar ideias estereotipadas que reforçam e alimentam a exclusão e a discriminação daqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade social, econômica, cultural, ideológica, política entre outras, inserido em sala de aula.

Nessa direção, prezamos pela importância da perspicácia, como professores(as), mas também como formador(a), comprometido(a), com uma perspectiva crítica e sensível às demandas humanas, na elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem que causem transformações efetivas na realidade sociocultural desses(as) estudantes, sejam indígenas, estrangeiros ou não indígenas. Contrário a um discurso de isonomia, de encontro com o discurso da “igualdade”, posicionamo-nos com fundamento na alteridade e equidade para erradicar as injustiças sociais.

Nos contextos de ensino de Português, principalmente direcionado à sociedade envolvente ou estrangeira, é crucial a desmistificação do “mundo indígena” com um ornamento cultural folclórico cheio de fenótipos e estereótipos tão reproduzidos pela instituição escolar por intermédio do livro didático, principalmente. Segundo Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014, p. 155), “dialogar não é tarefa fácil, invoca intenções, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais. Por isso, estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo Intercultural é algo maior que selecionar atividades para um livro didático”.

Aderir ao pensamento crítico sobre ensino-aprendizagem requer do(a) professor(a) um compromisso com a educação, em que são oferecidos caminhos para a produção de saberes, em detrimento da mera reprodução apoiada no mundo dos livros didáticos e conceitos cristalizados pelo preconceito e pela segregação. É preciso extrapolar o material de apoio e observar as diferentes visões de mundo presentes em sala de aula e fora dela. Outra postura relevante quanto à (des)construção das nossas práticas docentes é permitir o esvaziamento de nossas crenças e preconceitos frente à visão de mundo de nossos(as) estudantes, a fim de alcançar o *esticamento dos conhecimentos*, termo utilizado pelos(as) acadêmicos(as) indígenas. Em nossas práticas, muitas vezes, assumimos uma postura análoga a uma “Educação Bancária” e não nos permitimos aprender com os(as) nossos(as) discentes.

O ensino de Português como segunda língua com diferentes culturas indígenas é uma oportunidade de desenvolver um diálogo Intercultural que permite o desvelamento de diversos mundos, frente às distintas manifestações de cada cultura. Assim como na formação de professores(a) indígenas, como agentes autônomos(as) na formação de crianças e jovens de suas aldeias, o diálogo é parte de uma tentativa de transformação pelo fazer pedagógico.

Desse modo, o “fazer docente” centrado na Interculturalidade é um desafio dentre muitos, enfrentado por docentes não indígenas, assim como pelos povos indígenas, num

contexto de política monolíngue⁸⁰, mas a realidade sociolinguística implica a reflexão sobre territórios onde são faladas várias línguas indígenas e onde se realiza tradição de culturas variadas.

Nossa discussão converge com Rajagopalan (2004, p. 12) quando assevera que “muitos dos países ditos monolíngues não são monolíngues na verdade – a aparência do monolingüismo é fruto de políticas linguísticas, muitas vezes autoritárias, praticadas no passado”. O Brasil é um exemplo desses países, em que houve períodos (Marquês de Pombal e Diretório dos Índios - 1758) durante os quais falar outra língua que não fosse a língua portuguesa era motivo de ser brutalmente penalizado, posturas coercivas fruto de políticas centradas no silêncio e na repressão física, identitária e simbólica.

No contexto histórico de repressão do bilingüismo, a língua portuguesa foi, como dito anteriormente, um instrumento de subordinação e apagamento de outras línguas. Contudo, existem aproximadamente 180 línguas indígenas remanescentes de uma história brutal e opressora (RODRIGUES, 2002).

A resistência linguística e política indígena são elementos que compõem uma conjuntura que alcançou outro *status* na contemporaneidade, ancorada nas discussões que emergem de movimentos sociais latino-americanos, em prol da consolidação do pensamento Intercultural. Essa noção, no âmbito da educação escolar indígena, provoca certa resiliência, uma vez que, antes, a “língua do colonizador”, que servia como instrumento de opressão e aculturação, foi apropriada pelos povos indígenas como um instrumento de poder e reivindicação de seus direitos. Logo, aprender a falar e escrever a língua portuguesa, a partir do uso adequado dos recursos linguísticos-discursivos em contextos situados, aparentemente, tornou-se uma das demandas dos povos indígenas.

A fim de salientar o ensino de Português na perspectiva Intercultural, no contexto indígena, partimos da concepção da língua como lugar de interação, em que a noção de sujeito circuncreve a entidade psicossocial, com caráter ativo nas práticas sociais e de interação, e defendemos a posição de que os sujeitos (re)produzem o social à medida que participam ativamente da situação na qual se acham engajados, além de serem atores na atualização das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003). E, ainda, a língua é concebida como instrumento de poder, tanto o português quanto as línguas indígenas, ambas são práticas que desempenham funções sociais distintas nas comunidades (PIMENTEL DA SILVA, 2016b).

⁸⁰ No sentido de propagar a ideia de que no Brasil fala-se somente a língua portuguesa.

O contexto sociocultural brasileiro e a situação de bilinguismo requer a promoção intranacional e intercultural do ensino do PB para os indígenas, que impelem reflexões sobre a concepção de bilinguismo ou educação bilíngue, uma vez que, neste contexto, não se limita à produção linguística que emerge de duas línguas. É preciso considerar as especificidades de cada povo, visto que cada etnia apresenta manifestações culturais e organizações sociais, a partir de concepções de mundo diferentes (AIKMAN, 1999).

Estudos anteriores, ocidentalizados, concebiam o bilíngue como aquele sujeito que possuía o “controle nativo de duas línguas” como um processo de aquisição durante a infância (BLOOMFIELD, 1933). Contrariamente, o bilíngue passa a ser alguém que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos, não necessariamente domina as quatro habilidades linguísticas (GROSJEAN, 2008).

A concepção de bilinguismo para o ensino de PB para indígena, como assevera Maher (2007), está contrariamente relacionada à concepção dominante, proveniente de *status* que determina certo prestígio, que estabelece uma relação de poder. Há uma tendência ao ensino do bilinguismo voltado às elites, tendo como cerne de prestígio as línguas ditas francas, com objetivos de viajar, conhecer países ou por fins acadêmicos. Em contrapartida, há o bilinguismo popular ou de resistência que se centra no ensino de uma determinada língua, que não é avaliada como de prestígio ou até, muitas vezes, socialmente estigmatizada para fins de resistência, reivindicação e/ou sobrevivência.

Maher (2007, p. 69) argumenta que “a desigualdade de poder no cenário de educação para minorias fica mais evidente quando se considera o modo pelo qual o bilinguismo é percebido dentro e fora da escola, quando se trata de bilinguismo de prestígio”, geralmente voltado para as comunidades elitizadas, visto como positivamente incentivado. Entretanto, quando uma das línguas envolvidas é avaliada como não de prestígio ou estigmatizada, esse bilinguismo é quase visto como problemático, passível de ser erradicado (MAHER, 2007).

Maher (2007) promove uma discussão epistêmica sobre os conceitos de bilinguismo relevantes para a reflexão do ensino de língua no contexto de minorias. A autora citada parte da necessidade de rever tais concepções considerando o mundo pós-moderno que, diferentemente do moderno, “nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado movimento que a compreensão do mundo atual exige” (MAHER, 2007, p. 91).

Embora exista um contexto de rechaçamento e supressão linguística de âmbito minoritário, há políticas (como vimos no Capítulo 2 deste estudo) que reivindicam junto às comunidades o direito pela valorização das línguas maternas indígenas e as materializam por meio de publicações e divulgações acadêmicas e institucionais.

Nesse sentido, Maher (2007) faz referência ao *Modelo de Enriquecimento Linguístico*, que vai de encontro às propostas assimilacionistas e integracionistas e consiste em revitalizar e valorizar as línguas maternas, vistas como cruciais no processo de escolarização. Tal perspectiva admite o bilinguismo aditivo, sendo o PB adicionado ao repertório comunicativo do(a) aprendiz, sem a intenção de que essa venha a assumir o protagonismo das línguas maternas.

Pimentel da Silva (2013, p.72) defende um diálogo interepistêmico, em que os conhecimentos são contextualizados dentro de uma realidade situada. No contexto de bilinguismo, a autora traz a proposta do Bilinguismo Epistêmico que consiste na contextualização do conhecimento sem a hierarquização dos saberes e das línguas, revitalizando o cenário da educação.

A autora consultada acima prossegue nessa discussão, apresentando parte da realidade linguística do Brasil, na qual a maioria das escolas indígenas entende o bilinguismo como a situação em que existem aulas na língua indígena e em português, as quais em geral excluem “os conhecimentos indígenas, uma herança de políticas oficiais de educação, que se encarregaram de transmitir a visão de mundo, a língua e a cultura dominantes”, como assegura Pimentel da Silva (2013, p. 72).

Para uma educação indígena emancipatória, segundo Pimentel da Silva (2013, p. 72-73), é preciso conceber que o entendimento do Bilinguismo Epistemológico exige “uma profunda reflexão sobre a possibilidade de superação de comportamentos políticos e pedagógicos, produzidos por autoritarismos que esmagam a criatividade e a humanidade nas pessoas ou originados por negadores da liberdade humana”, e que romper com a concepção dualista do termo bilinguismo desvela a sua natureza não quantitativa.

Convergimos com a citada autora, ao concebermos o Bilinguismo Interepistêmico como parte da comunicação entre as diferentes línguas atuantes na interação, independentemente das quatro “dogmáticas de habilidades” (escuta, fala, escrita e leitura); o importante é a liberdade e a autonomia que o(a) discente possui para se comunicar, de modo que as línguas envolvidas possam intercambiar para que se estabeleça a comunicação *a serviço da vida*.

Na etnia Karajá, por exemplo, há comunidades bilíngues, mas que não dominam a fala, somente a compreensão/escuta, como as comunidades das aldeias Kurehe, Xambiowa, Maranduba e Buridina. Por outro lado, há as comunidades Karajá situadas nos estados do Tocantins e Mato Grosso que são bilíngues e a língua materna está presente no processo de interação de maneira dominante e produtiva, tendo o PB como segunda língua (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007; PIMENTEL DA SILVA, 2013).

Outro exemplo, de Pimentel da Silva (2013), centra-se na realidade sociolinguística dos povos Karajá de Hãwalò, Btoiry, Macaúba e Itxala que possuem como primeira a língua Karajá (*Iny rube*), portanto são bilíngues em português e Karajá (*Iny rube*). Já os Hãwalò falam três línguas, Karajá (*Iny rube*), português e Tapirapé. Em casa, muitos usam o Tapirapé e Karajá, mas na comunidade se usa Karajá. Sendo que o Tapirapé e Karajá são línguas de muitas famílias, mas a língua Karajá é a língua da comunidade e da escola.

A competência linguística dependerá das diferentes funções sociais, culturais e ideológicas exigidas por uma determinada comunidade, uma vez que a escolha do sujeito bilíngue está condicionada a sua competência e proficiência numa língua. Segundo Maher (2007, p. 73), o falante não idealizado

não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra, e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas.

Em concordância com a assertiva acima, podemos exemplificar situações em que falantes bilíngues realizam suas escolhas linguísticas de acordo com suas necessidades comunicativas. No contexto de educação superior indígena, na UFG, podemos trazer elementos empíricos observados nas seguintes situações comunicativas em que as línguas indígenas são usadas; (i) durante os trabalhos em grupos, (ii) como apoio às explicações, (iii) como apoio às discussões teóricas e (iv) em conversas durante o intervalo com seus familiares.

Os(as) alunos(as) bilíngues, num contexto de ensino de Português Intercultural, em que essa língua é de relações interativas, lançam mão de suas línguas maternas durante a organização de trabalhos em grupos que, geralmente, são compostos por falantes da

mesma língua e povo. Ainda em contexto de sala de aula, é muito recorrente alguma incompreensão de contextos mais teóricos, que são resolvidos por esclarecimentos traduzidos do português para uma determinada língua materna por algum *parente* e; por fim, num contexto extraclasse (pátio da faculdade, restaurante), em que é possível observar a relação de interação comunicativa de falantes bilíngues que selecionam a língua materna, geralmente, que não é o português, para conversar com seus familiares, bilíngues em português ou não, e ainda para conversar e instruir seus filhos pequenos.

Assim, em decorrência de situações comunicativas do falante bilíngue, coadunamos com a postura holística, uma visão centrada nas decisões e competência do falante, uma vez que o sujeito é único em suas escolhas linguísticas.

Sendo assim, todo o contexto bilíngue está relacionado a uma identidade cultural de um grupo específico que compartilha um campo sociocultural, cujas normas são convencionalizadas. Entretanto, cada sujeito possui suas especificidades construídas-com suporte em suas experiências e vivência de mundo.

Homogeneizar é um termo que não cabe nesse contexto de diversidade, uma vez que tal postura consiste numa tentativa de apagamento histórico, cultural, político e linguístico. A realidade sociolinguística brasileira é diversificadamente complexa, e as línguas e culturas existentes nas comunidades indígenas, a iniciar do processo de revitalização e valorização, são encorajadas por iniciativas políticas organizadas e pelos movimentos indígenas e indigenistas, como anteriormente discutido.

Esse é o panorama de um país de várias injustiças, no qual uma reflexão Intercultural pode auxiliar o sujeito imerso em outra cultura a superar uma visão simplificada e preconceituosa do “outro”. Reforçamos, também, a necessidade de ações efetivas que ultrapassem nossas discussões teóricas, a fim de realmente alcançar uma educação escolar, de modo geral, centrada na criticidade e reflexividade na relação professor(a)-aluno(a) e sociedade de entorno (MAHER, 2007).

O cenário brasileiro aponta para esses povos que vivenciaram, historicamente, uma política assimilacionista e posteriormente de transição, na tentativa de integrar os indígenas aos modos e costumes dos não indígenas; política que, depois de anos, deixou resquícios, mas não conseguiu destruir a cultura e os saberes desses povos que são Resistência. As ações afirmativas alçam algumas reivindicações, mas não são suficientes se não tiverem apoio governamental, tão inexistente neste atual momento político brasileiro.

Os desafios são muitos que convergem com uma realidade de diversidade cultural e linguística. Nesse âmbito de reflexões sobre bilinguismo intepistêmico, discorreremos, nas próximas linhas, sobre os desafios enfrentados no ensino de Português no contexto indígena.

3.5.1 Desafios no ensino de Português Intercultural para indígenas

Pensar a educação indígena, quilombola, rural e educação popular e também de estrangeiros refugiados é, atualmente, pensar as diferentes realidades sociais e culturais do Brasil, por isso é incoerente proceder com apoio de uma visão eurocêntrica e hegemônica num contexto de tanta diversidade.

Alocados a esse contexto de diversidade, os povos indígenas ganham o protagonismo, uma vez que o ensino de Português é abordado no contexto de Formação Superior Acadêmica. Dentro desse universo, há uma gama de diversidades de culturas, línguas e contexto de ensino do Português para indígenas que, num primeiro momento, consolidou-se como um meio de violência e de repressão em promoção do silenciamento étnico-cultural, mas que, depois, transformou-se em uma demanda necessária a esses povos. Como afirma Gorete Neto (2012, p. 1),

a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das línguas indígenas. [...] aprender o português significa para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, deve-se acrescentar ao que foi dito o fato de que a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – completamente diverso do referencial cultural e cosmológico dos povos indígenas.

Para Oliveira e Pinto (2011) o ensino da Língua Portuguesa para indígenas é para reivindicar direitos, melhores oportunidades e também para comunicação. É a língua para comunicação por possibilitar a aproximação com as comunidades que não falam suas línguas e de direitos porque, ao aprender a ler e escrever em português, esses indígenas têm mais acesso aos documentos oficiais importantes, como as legislações sobre direitos indígenas. Desse ponto de vista, as autoras enfatizam que as línguas indígenas possuem as mesmas funções que o português, uma não sobrepõe a outra.

Na educação escolar indígena, o papel da Interculturalidade implica numa postura crítica, tendo em vista as problemáticas que os povos minoritários vivenciam no Brasil,

com o objetivo de causar uma transformação, seja ela política, educacional, epistêmica ou cultural.

O ensino de Português para indígenas, mais especificamente na universidade, tem gerado reflexões que implicam na elaboração de metodologias, modo de avaliação e concepções de mundo envolvidas no processo, e que atendam a formação acadêmica dos(as) alunos(as) acadêmicos e acadêmicas indígenas.

O português-indígena (GORETE NETO, 2012) ou português intercultural (NASCIMENTO, 2012) apresentam especificidades relacionadas às respectivas línguas maternas e comportamentos culturais, bem como uma resistência. Com base em pesquisas com textos escritos de alunos Tapirapé do ensino básico e universitários, Gorete Neto (2012) argumenta que o português-indígena nesses dois contextos se apresenta com um português específico, pois os povos indígenas apropriam-se e moldam a língua portuguesa. Segundo a autora Gorete Neto (2012, p. 9),

a língua majoritária perde, assim, o “status” de “majoritária”, de língua imposta, de língua emprestada e assume como papel principal a construção/reconstrução/veiculação da identidade indígena. O que não a faz um português incompreensível. Ao contrário. Qualquer falante da variedade padrão ou não do português é capaz de ler e compreender perfeitamente os textos analisados.

Nessa perspectiva, o PB sofre um processo de transmutação em prol de interesses comunicativos específicos – Português Intercultural (NASCIMENTO, 2012). A educação Intercultural, no ensino de Português como L2 exige comprometimento político-educacional, uma vez que a neutralidade política limita ou suprime o comprometimento com a educação. Logo, a educação está diretamente relacionada com ações políticas que fomentam concepções epistêmicas importantes para rupturas de padrões rígidos no ensino de Português como língua adicional.

As autoras discorrem sobre a concepção da língua portuguesa para acadêmicos e acadêmicas da Educação Intercultural para a formação de professores e professoras indígenas, na UFG. Nesses estudos, os participantes Rivaldo Tapirapé e Bismael Tapirapé (2010) *apud* Oliveira e Pinto (2011, p. 7) afirma que,

A língua portuguesa passou de uma imposição frágil, desde o início do contato, para se tornar um instrumento necessário usado na defesa dos povos indígenas na questão fundiária, de saúde e de educação (Rivaldo TAPIRAPÉ, 2010). Por isso, é pensada como uma língua armadilha, “o povo indígena está numa grade como se fosse em uma armadilha, essa segunda língua está atacando a nossa

língua. Mas ao mesmo tempo é a língua de vários conhecimentos para o futuro” (Bismael TAPIRAPÉ, 2010)⁸¹.

Essa visão epistêmica sobre o PB representa o distanciamento que existe entre as visões de mundo ocidental, impostas aos países colonizados e, ao mesmo tempo, instiga professores(as) não indígenas a refletir sobre suas práticas de ensino de Português para alunos(as) indígenas acadêmicos(as), estendendo-se para o ensino do Português para os(as) discentes não indígenas, como um processo importante de humanização, precedido por reflexões e criticidade.

Desse modo, o ensino de Português para indígenas demanda do(da) docente não indígena maior perspicácia quanto às suas práticas, ao mesmo tempo, comprometimento com o ensino e as reivindicações apresentadas pelos diferentes povos indígenas. Perspicácia que precede de certo esvaziamento de concepções preconcebidas ocidentalizadas – compromisso com a realidade cultural do(a) aluno(a) – a fim de estabelecer uma relação entre o meu “eu” e o “outro”.

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

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

⁸¹ TAPIRAPÉ, Bismael Ipiaramy. **A Importância da Língua Portuguesa na comunidade indígena**. 2010. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

TAPIRAPÉ, Rivaldo Warinimtygi. **A importância da língua portuguesa na sociedade indígena**. 2010. 2f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – UFG, Goiânia, 2010.

Os autores discutem sobre a Interculturalidade e a negação do “outro” na América Latina em suas múltiplas diversidades. Assim, o(a) docente de Português como língua adicional, principalmente, deve assumir a responsabilidade não só com o ensino “bilíngue de elite”, mas também com o “bilinguismo popular”, a fim de alcançar pelo letramento as demandas linguísticas, políticas, culturais pelo ensino-aprendizagem de uma determinada língua – neste estudo – o português. Uma vez que “negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de excluí-lo”, como afirmam Leffa e Irala (2014, p. 29) quando se referem ao ensino de inglês direcionado a comunidades economicamente vulneráveis.

Sendo assim, voltando à abordagem decolonial, encontramos embasamento para a realização de discussões e reflexões, para discorrer sobre a imposição e supervalorização das ideias ocidentais em detrimento do conhecimento local/ tradicional, saberes não ocidentais.

Nesse sentido, iniciamos pela abordagem decolonial como fomento das discussões para o debate e defesa e, também, para a valorização dos saberes locais ou tradicionais de um povo, numa perspectiva Intercultural, em que o mundo e o conhecimento são vistos e compreendidos pelo “outro”, numa relação harmônica de junção de saberes, anti-hegemônica.

Na linha de pensamento de Paulo Freire, o professor-aluno indígena Leandro Lariwana Karajá⁸² traz uma reflexão sobre os conhecimentos tradicionais e afirma,

até hoje alguns professores estão nessa gaiola, ao invés de procurar pesquisar a realidade que envolve o mundo das crianças e também dos adultos e mostrar o valor da nossa cultura, estamos buscando dentro dos livros didáticos que são entregues pela secretaria de educação educar os nossos alunos sem discutir. Dessa forma os nossos conhecimentos tradicionais são inferiorizados.

O professor Karajá citado acima traz à luz discussões sobre o ensino de PB na realidade docente da maioria das escolas indígenas, fornecendo elementos para nossa reflexão no ensino de Português para além do conhecimento ocidental, dominante.

Assim, o ensino de Português como segunda língua inspirado pela perspectiva Intercultural parte, num primeiro momento, de uma relação de esvaziamento de conceitos preconcebidos ou cristalizados inerentes aos(às) professores(as) não indígenas, dentre os

⁸² Aluno do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG, citado por Pimental da Silva (2013, p. 67).

quais me incluo, para acessar novos saberes pertencentes ao mundo do “outro”. Tal postura torna-se imprescindível para rupturas de paradigmas construídos ao longo da formação do(a) professor(a) num sistema disciplinar e fragmentado em prol de um conhecimento dito “científico” e academicista, no qual nós fomos moldados.

O ensino de Português para alunos(as) indígenas tem como propósito relacionar os conhecimentos tradicionais dos distintos povos indígenas brasileiros e suas epistemologias e cosmologias com os conhecimentos não indígenas, a fim de construir uma relação Intercultural, que atenda as demandas dos povos envolvidos. Sendo assim, a escrita pode ser considerada, juntamente com a leitura, modalidade linguística exigida pelos indígenas, uma vez que, como já mencionado, é uma importante demanda dos povos indígenas.

Apresentamos a seguir os principais construtos que sustentam a proposta Intercultural para o ensino de Português, tendo os Temas Contextuais como caminhos para o conhecimento transdisciplinar e inerentes às práticas comunicativas.

Nessa perspectiva, o Português Intercultural, na UFG, é contemplado em oito componentes curriculares, cada um contempla um Tema Contextual. Nesses temas, o Português é trabalhado aplicando gêneros textuais numa perspectiva funcional, em que o sistema linguístico é importante recurso para a escrita, revisão e reescrita e a função está relacionada às práticas linguísticas nos diferentes contextos comunicativos, como exposto a seguir.

3.5.2 Proposta de ensino de Português por Temas Contextuais

A proposta de ensino de Português como segunda língua, num contexto Intercultural indígena, centra-se nos Temas Contextuais, importantes para o livre acesso às áreas dos conhecimentos. Nessa perspectiva, os Temas Contextuais são abordados com base em gêneros textuais que expressam os discursos que circulam socialmente em uma determinada comunidade.

Como já mencionado, o ensino de Português é ministrado, dentro do curso de Licenciatura Intercultural, em oito módulos organizados, a partir de ementas⁸³, em matrizes básica e específica.

⁸³ As ementas do Português Intercultural que constam no PPP de 2006/2007 foram reformuladas e, em alguns aspectos, não correspondem às práticas docentes atuais. Tais transformações foram incorporadas ao novo PPP do curso, em trâmite para implementação.

A matriz de formação básica é composta por **Português Intercultural I** com a seguinte ementa – “Apresentação de tópicos da variedade padrão da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, entendida como uma língua de contato, adquirida como segunda língua” – e **Português Intercultural II** com a ementa – “Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais. 2- Estudo complementar: **Português Intercultural III** – “Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007, p. 59).

Já a matriz específica é composta por **Português Intercultural IV**, com a ementa “Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos informativos de contextos públicos”. **Português Intercultural V** com a ementa: “Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos acadêmicos: resumos e resenhas”. **Português Intercultural VI**, com a ementa: “Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos argumentativos”. **Português Intercultural VII**, com a ementa “Leitura e produção de textos literários/artísticos numa perspectiva intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal; Aspectos formais e estéticos do português escrito”. E **Português Intercultural VIII**, com a ementa: “Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngue/trilíngue e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos de divulgação científica: artigos acadêmicos/científicos; estrutura de trabalho monográfico e relatório acadêmico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2007, p. 60-61).

As matrizes supracitadas direcionam a organização do ensino de Português por Temas Contextuais que estabelecem os “conteúdos” que serão parte das práticas linguísticas e discursivas exercidas por alunos(as) indígenas em sala de aula, considerando a relação intracultural e intercultural. Logo, as diversas áreas dos saberes transitam no ensino-aprendizagem sem fronteiras disciplinares.

O contexto intracultural aciona os conhecimentos inerentes às tradições culturais e aos acontecimentos sociais dos povos indígenas, tais como: pintura corporal, rituais sagrados, casamentos, resguardos, pesca, artesanatos, adornos corporais, alimentação tradicional, dentre outros temas direcionados a cada etnia. Já os conhecimentos

interculturais estão relacionados aos acontecimentos culturais locais engendrados no global, tais como: o ensino da língua indígena e a língua portuguesa, temas locais aplicados no contexto de ensino escolar, algumas traduções de mitos para o português, leis e direitos indígenas, notícias sobre povos indígenas veiculadas na mídia, dentre outros.

O ensino a partir da intraculturalidade e interculturalidade é direcionado pelos Temas Contextuais que regem a proposta de ensino do Português como segunda língua, ou Português Intercultural, tendo em vista as matrizes e ainda os gêneros textuais sugeridos, pelos quais são materializados os temas.

No Quadro 6, apresentamos a organização dos Temas Contextuais no ensino de Português como segunda língua.

Quadro 6 – Representação dos Temas Contextuais

Tema contextual	Livros de apoio⁸⁴	Conteúdos centrais	Gênero textual
Português Intercultural I	“As experiências e histórias de vida de cada um e cada uma: auto-representação e autoria indígenas”.	Leitura como ênfase na escrita de textos (tipologia narrativa) sobre suas experiências e histórias de vida. Autonomia e autoria indígena, reflexão gramatical e oficinas de produção textual.	Relatos de experiência; reportagens; crônicas; cartas, artigo de opinião etc.
Português Intercultural II	“Contínuo oralidade-escrita em contextos interculturais”	Forma e função das modalidades oral e escrita em contextos formais e informais de comunicação. Contextos de interação (aldeia e cidade). Reflexão gramatical e produção textual. Oficinas de produção textual.	Ofícios, atas, requerimentos, cartas, bilhetes etc.
Português Intercultural III	“Leitura, autoria e argumentação em contextos interculturais”	Concepções de leitura. Autoria indígena. Argumentação em defesa. Oficinas de produção textual.	Reportagem, artigos científicos, artigos de opinião etc.
Português Intercultural IV	“Produção e circulação pública de informação em contextos interculturais”	Leitura de textos informativos. Discursos midiáticos. Análise reflexiva sobre as informações que impactam no contexto indígena. Oficinas de produção textual.	Manchete, notícias, reportagens, entrevistas formais, etc.
Português Intercultural V	“A escrita indígena em contexto intercultural: gêneros textuais acadêmicos”	Leitura e produção de gêneros acadêmicos. Oficinas de produção textual.	Resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios, etc.

⁸⁴ Os conteúdos sugeridos no Quadro 6 são inspirados nas ementas de cada Tema Contextual que se originam de demandas dos (as) alunos (as) indígenas. A coletânea de André Marques do Nascimento propôs um material de apoio que fomenta os temas relacionados ao ensino do Português Intercultural como língua de relações interculturais, no curso de formação de professores indígenas, na Licenciatura Intercultural na UFG.

Português Intercultural VI	“Argumentação para defesa de direitos indígenas”	Recursos argumentativos. Tipos de argumentos. Conectores discursivos. Argumentação para defesa de direitos indígenas. Oficinas de produção textual.	Leis, decretos, cartas argumentativas, artigo de opinião, projetos de lei etc.
Português Intercultural VII	“Linguagem e arte em contextos interculturais”	Representação indígena como manifestação artística. Reflexões sociolinguística e gramatical. Oficinas de produção textual.	Literaturas indígenas e brasileiras. Musicas, teatro, pinturas corporais etc
Português Intercultural VIII	“Produção de conhecimento e escrita acadêmica indígena em contexto Intercultural”	Escrita acadêmica. Elaboração de trabalhos acadêmicos. Oficinas de produção textual.	Artigos, científicos, resenha crítica, monografias, dissertações e teses.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O Quadro 6 ilustra a base que fomenta o ensino de Português para indígenas, sendo uma das possibilidades de material de apoio. Os gêneros citados no quadro são sugestivos, uma vez que a proposta na perspectiva de Tema Contextual são construções epistêmicas, parte de uma abordagem crítica inerente aos contextos de interação linguística, em que os conhecimentos são abordados dialogicamente, para alçar a transdisciplinaridade.

Desse modo, Nascimento (2012, p. 30) assevera que a coletânea sobre o ensino de Português Intercultural tem como principal desafio colaborar com a promoção do uso do português seguro e proficiente, a fim de promover a autonomia, ao mesmo tempo em que busca *valorizar, preservar, e fomentar o uso das língua indígenas*. Ao priorizar as práticas comunicativas escritas em português, posiciona a oralidade e a tradição dos povos indígenas desse processo de produção textual, assim como as reflexões críticas, gramaticais e sociolinguísticas, bem como o funcionamento linguístico.

O citado autor elaborou, com participação dos(as) acadêmicos(as) indígenas, as coletâneas com acuidade, responsabilidade social e ética, em respeito às demandas dos povos indígenas em contexto de assimetria sociocultural e linguística. Esse é um projeto pedagógico que salienta o protagonismo e a autonomia indígena.

Interessante pensarmos que, de modo geral, quando se discute sobre Interculturalidade no contexto brasileiro, muito se discorre sobre a heterogeneidade cultural, o quesito de variedade linguística se resume às variações regionais do PB, muito trabalhadas com base nos gêneros textuais. Tal postura assumida ou despercebida por teóricos conceituados da linguagem faz-nos pensar que é decorrente de uma política linguística pautada no monolingüismo da língua portuguesa, portanto é uma questão que

deve ser amplamente discutida no contexto de ensino de Português em âmbito cultural e linguístico.

Segundo Marcuschi (2008a), os gêneros textuais ensinados com maior acuidade denotam que as culturas podem determinar a estrutura e a adequação situacional de um determinado gênero. Assim, o autor (2008a, p.172) diz que “não podemos supor que todas as culturas escrevam uma carta do mesmo modo”. Essa afirmação vai ao encontro dos modos como algumas etnias indígenas usam marcadores discursivos como referências culturais.

Nesse sentido, a proposta exposta nos livros da coletânea de Nascimento (2012) caracteriza uma política educacional e linguística que contempla as demandas do ensino Intercultural inserido na heterogeneidade cultural e linguística, em que as línguas indígenas são acessadas com igual importância e funcionalidade do português, nos contextos situacionais onde as práticas comunicativas se inserem.

Dito isso, é relevante pensar o ensino de gêneros textuais para além de uma visão cultural e, principalmente, linguística (variações regionais), como apresentado pelos recorrentes discursos no meio educacional.

Na seção seguinte, discutiremos, brevemente, sobre algumas práticas desenvolvidas nos contextos indígenas, durante o ensino-aprendizagem de PB como segunda língua.

3.6 ALGUMAS PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENSINO DE PB INTERCULTURAL

Em retomada ao Núcleo Takinahakỹ, desenvolvi uma pesquisa de campo de maneira êmica, a fim de refletir sobre a Interculturalidade na minha prática de ensino e ainda averiguar as concepções Intercultural e de criticidade, segundo as perspectivas dos(as) acadêmicos(as) indígenas, de acordo com as diretrizes do curso.

As práticas de ensino-aprendizagem ocorreram durante quatro aulas, no Português Intercultural 5, matriz específica, momento em que ministrei aulas direcionadas à produção dos gêneros acadêmicos resumo e resenha.

A sala de aula era composta de trinta alunos(as) de várias etnias, com realidades sociolinguísticas e culturais distintas. Para compor o *corpus* desta pesquisa, selecionamos alguns povos, tendo em vista a aprendizagem do Português como segunda língua.

Nessa direção, observamos que a diversidade exigia uma seleção de dados, uma vez que a maioria dos discentes aprendeu o português depois dos seis anos e, também, havia discentes que adquiriam o PB e a língua materna simultaneamente. Desse modo, detivemos as declarações dos(as) acadêmicos(as) indígenas que aprenderam o PB, entre 8 anos a 23 anos, ou seja, discentes que tinham o português como língua não materna⁸⁵. Os(as) discentes que participaram da pesquisa foram ou são professores(a) em suas aldeias, pertencentes às etnias Xavante, Akwe-Xerente, Guajajara, Karajá, Kaiapó, Kuikuro e Gavião.

A nossa proposta de ensino centrou-se na elaboração de um plano de ensino coerente com os princípios do projeto político pedagógico do curso, uma vez que tivemos a intenção de tentar desenvolver uma prática docente diferenciada, Intercultural.

Dentre todas as demandas que permeiam o ensino do PB, os(as) acadêmicos(as) indígenas prezam por conservação de suas línguas maternas, bem como por de suas culturas.

Minha prática docente teve início com a investigação dos conceitos assimilados pelos(as) estudantes indígenas sobre o princípio da Educação Intercultural, durante a formação acadêmica.

Nesse sentido, em concordância com as diretrizes do curso, apoiei-me no Tema Contextual sobre escrita acadêmica, e iniciei pelos letramentos acadêmicos sociais. Segundo a perspectiva de letramento, situada na interculturalidade, as línguas indígenas e o português tendem a contribuir para a valorização cultural e linguística dos povos indígenas, como argumenta Pimentel da Silva (2016a, p. 52):

[...] uma das reivindicações de uso da escrita é a de se constituir em um espaço memorial para guardar o patrimônio cultural, a criatividade dos povos indígenas, as riquezas das culturas e o conhecimento tradicional indígena sobre a natureza. Em situação de perda acelerada da língua materna indígena, a escrita tem funcionado como um recurso de movimentação a favor da saúde das línguas na medida em que aumenta a consciência linguística dos falantes do risco de extinção desse bem cultural, que acontece na maioria das vezes, pela falta de escolaridade nessas línguas [...] consideradas como línguas de menor prestígio social, econômico, político e epistêmico, realidade que impõe aos seus falantes sentimentos de inferioridade com relação ao seu uso e transmissão às gerações anteriores.

⁸⁵ A concepção de língua materna é complexa e nos instiga a uma investigação epistêmica. No entanto, é preciso ressaltar que partimos de um contexto de aprendizagem de uma língua adicional, na perspectiva anteriormente adotada. Logo, não problematizaremos, aqui, o conceito epistêmico de língua materna.

Com suporte do letramento crítico, considerando as postulações acima, as aulas foram centradas em temas sociais que envolvem a Interculturalidade com apoio na realidade dos povos indígenas em confronto com uma sociedade dominante, regida pelos princípios da globalização, tecnologia de um sistema capitalista. Utilizamos os gêneros textuais como geradores de ideias e motivadores críticos que proporcionassem, por meio da leitura, uma visão crítica dos discursos que veiculam socialmente. O uso das línguas maternas e o português tiveram funções intermediárias, principalmente nos debates em grupos.

A pesquisa de campo deu-se com início na aplicação do questionário, como é exposto na seção seguinte, bem como o desenvolvimento dos gêneros acadêmicos resumo e resenha, percorridos nas próximas seções.

3.6.1 Questionário: concepções de interculturalidade e criticidade

No primeiro dia de aula, iniciei com a aplicação do questionário, com o intuito de conseguir algumas informações importantes, tais como: idade atual, etnia, idade que aprendeu o PB e a concepção de interculturalidade considerando as realidades acadêmicas e docentes de suas aldeias, bem como uma pergunta sobre o que é ser crítico.

A informação sobre a aprendizagem do português foi um critério de congruência para o uso da concepção de português como segunda língua; as concepções de Interculturalidade foram pontos cruciais para compreender as epistemologias que circundam a formação desses(as) acadêmicos(as) indígenas; e, por fim, o questionamento sobre criticidade veio ao encontro das abordagens que utilizamos neste estudo, inerentes ao contexto Intercultural indígena.

Para melhor exposição, apresentamos, no Quadro 7, algumas concepções em resposta à seguinte pergunta do questionário “O que é Educação Intercultural?”

Quadro 7 – Concepções sobre Educação Intercultural

Participantes ⁸⁶	Concepção de interculturalidade
Povo Xerente 1 aluno e 1aluna	“É a educação de todos, por que indivíduos a educação do povos, tanto indígena e não índio, onde podemos trocar o conhecimento de nos com outros povos “troca de conhecimento” dentro das culturas. No meu ponto de vista são várias culturas diferentes que nós se encontramos no estudo da faculdade da UFG”. (Excerto A)
Povo Guajajara	A educação intercultural para mim é uma troca de conhecimento entre culturas. Para mim a educação intercultural é a troca de saberes diferentes,

⁸⁶ Para fins de preservação das identidades dos(as) estudantes indígenas, expomos os dados nomeados pela etnia ou povo.

1 aluno e 2 alunas	conhecimentos diferentes entre povos, de acordo com os nossos saberes tradicionais. Se refere a diversidade cultural que se manifesta na sociedade cultural uma origens e etnia e línguas diferentes. (Excerto B)
Povo Xavante 7 alunos e 1aluna	A educação intercultural é cultura dos povos indígena e outros também para reconhecer vários culturais. É a educação diferenciada para os povos indígenas terem reconhecimento das nossas identidades e sustentar a nossa cultura, tradição e crença. A educação intercultural aonde tem escola de vários povos como estamos aqui na UFG, estudando juntos. A educação intercultural é papel maior de saberes como todos, esses saberes interagem e dão valor de conhecimento da cultura, línguas, costumes entre outros, nova visão, outro olhares, refazer vida, melhorar e reforçar. A Educação Intercultural, no contexto da letras sociais contra os processos crescente e o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentam a interrelação. A educação intercultural é o encontro de duas línguas ou conhecimento. Os povos contribuem seus conhecimento cultural com os demais, e o povo aprendeu com outro povo, também com o não-indígena. A educação intercultural é a diversidade cultural e várias étnicas. (Excerto C)
Povo Kaiapó 1 aluno	No meu entendimento a educação intercultural aonde os professores indígenas tem espaço para estudar os conhecimentos ocidentais e inclusive os conhecimentos tradicionais para fortalecer os saberes tradicionais interagindo uns com os outros. A educação intercultural são as trocas de saberes indígenas e de diálogo entre os conhecimentos que vem de geração para geração. (Excerto D)
Povo Karajá 1 aluno	A educação intercultural é a diversidade cultural e várias étnias. (Excerto E)
Povo Kuikuro 3 alunos	Intercultural é importante pra mim ter conhecimentos dos indígenas e não indígenas. Na minha opinião, a educação intercultural está de parabéns, que trouxe muita experiência na minha formação acadêmica. Várias cultura conhecimento diferente é de vários povos. (Excerto F)
Povo Gavião 1 aluna	É uma educação diferenciado e com isso nos aprendemos ter conhecimento diferentes. E aqui na educação intercultural aprender a dar mais valor a minha cultural e a minha lingua materna, porque ela e minha identidade. (Excerto G)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As concepções sobre o termo Interculturalidade, transcritas no Quadro 7, partem das práticas pedagógicas dos(das) acadêmicos(as) indígenas do curso, extraídas da questão nº 7 do questionário.

No Excerto A, o aluno e a aluna do povo Xerente acreditam que a Educação Intercultural envolve o conhecimento entre as culturas, afirmam que há **“troca de conhecimento’ dentro das culturas”**, e ainda **“várias culturas diferentes que nós se encontramos”**.

No Excerto B, destacamos as assertivas dos(das) estudantes do povo Guajajara, que assegura que a Educação Intercultural é **“uma troca de conhecimento”**, **“uma troca de saberes, conhecimentos diferentes entre povos, de acordo com os nossos saberes tradicionais”** e, ainda, **“diversidade cultural”**.

No Excerto C, salientamos as seguintes afirmações sobre o que é a Educação Intercultural, segundo a opinião do grupo de discentes pertencentes ao povo Xavante, que afirmaram que é a **“educação diferenciada para os povos indígenas terem reconhecimento das nossas identidades e sustentar a nossa cultura, tradição e crença”**. **“A educação intercultural é papel maior de saberes como todos, esses saberes interagem e dão valor de conhecimento da cultura, línguas, costumes entre outros, nova visão, outro olhares, refazer vida, melhorar e reforçar”** [...] **o reconhecimento das diferenças ao mesmo tempo em que sustentam a interrelação. “Os povos contribuem seu conhecimento cultural com os demais, e o povo aprendeu com outro povo, também com o não-indígena”**.

No Excerto D, o aluno acadêmico da etnia Kaiapó afirma que **“a educação intercultural aonde os professores indígenas tem espaço para estudar os conhecimentos ocidentais e inclusive os conhecimentos tradicionais para fortalecer os saberes tradicionais interagindo uns com os outros”**.

No Excerto E, do estudante acadêmico pertencente ao povo Karajá, a Educação Intercultural é concebida com **“diversidade cultural e várias étnias”**.

No Excerto F, alunos acadêmicos pertencentes ao povo Kuikuro acreditam que a Educação Intercultural consiste em **“ter conhecimentos dos indígenas e não indígenas”, “formação acadêmica. Várias cultura conhecimento diferente é de vários povos”**.

No Excerto G, a aluna acadêmica da etnia Gavião explica que **“aqui na educação intercultural aprender a dar mais valor a minha cultural e a minha língua materna, porque ela e minha identidade”**.

A partir das respostas obtidas sobre Educação Intercultural, centramos nossa atenção nas diferentes concepções, tendo em vista que os(as) alunos(as) têm o PB como segunda língua e são ingressos da turma de 2017, o que significa que já iniciaram os estágios que perpassam os conceitos de interculturalidade, diversidade, sustentabilidade e diversidade.

A princípio, é recorrente a afirmação de que a Educação Intercultural consiste na troca de conhecimentos entre culturas e que faz jus à diversidade cultural. Posteriormente, nas respostas mais elaboradas, notamos a complexidade da concepção de interculturalidade, que sugere sua importância para o fortalecimento das culturas indígenas, bem como a formação acadêmica a começar pelo reconhecimento das identidades para sustentar a cultura, tradição e crença desses povos, ressaltando a relação dos conhecimentos tradicionais e ocidentais.

Em consonância com as teorias sobre interculturalidade, a formação acadêmica indígena buscar resistir às interferências da cultura ocidental em prol da valorização do tradicional. Nesse sentido, o contato entre culturas e a troca de conhecimentos são centralizados na valorização e revitalização dos povos indígenas. O enfoque não está no “outro”, pertencente à sociedade dominante, mas sim nos “eus” como povos indígenas.

Quanto à criticidade, considerando a opinião dos alunos frente suas realidades, solicitei aos(as) discentes que respondessem a questão n.º10 do questionário, que consiste na pergunta “O que é ser crítico?”.

Os(as) estudantes acadêmicos(as) apresentaram as seguintes concepções, transcritas no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Concepções sobre criticidade

Participantes	Concepção sobre criticidade
Povo Xavante 7 alunos e 1 aluna	“o crítico é pesquisar para reconhecer algumas duvidas ”. Ser crítico “é da visão negativa é não estar de acordo”. [...] “é uma expressão que provem a arte de julgar em específico designar o pensamento em análise ”. [...] “para ser crítico é ter a capacidade de questionar e refletir a profundamente sobre o assunto ”. [...] “a crítica pode ser diferente, [...] dependendo da situação. Crítica positiva (construtiva) ou crítica negativa , por exemplo, na realidade de um povo indígena; a critica pode surgir de forma (ilegível) quando apresenta para a sociedade, na cultura, na lingua etc. mas pode ser construtiva afirmando na cultura, sendo visto como importante para o fortalecimento ”. [...] “ que julga por a apreciação , a critica de obra de arte, ciência, comportamentos e costumes”. [...] “é a capacidade de analisar de forma inteligente, buscar a reflexão, questionamentos e aprofundar sobre a palavra crítica ”. (Excerto H)
Povo Guajajara 1 aluno e 2alunas	“[...] é ter a própria opinião e ter seu ponto de vista ”. [...] “na minha opinião o ser crítico muitas vezes ela é valido e impulsiona mais ainda. E também ela te coloca para baixo . Isso depende muito de como será, e como é o ser critico, se é por avaliação ou pela performance da pessoa”. [...] “ não aceita certa situação do presente contra a nossa faculdade ”. Excerto I)
Povo Karajá 1 aluno	“ é propor e não deixar de dar sua opinião, [...] dar ideia dialogando comos outros e ser compreensível também em alguns momentos”. (Excerto J)
Povo Kuikuro 2 alunos	“ Opinião própria ”. “ ser crítico é saber somar pensamentos positivos, ser critico é ser produtivo e construtivo ”. (Excerto K)
Povo Gavião 1aluna	“é quando uma pessoa tem um conhecimento diferente do seu , e você pode compreender ou não o modo de vista ou a sua opinião ”. (Excerto L)
Povo Xerente 1 aluna	“ crítico a gente só fala ruins de outra pessoa ou então se acha bem mais inteligente que o outro ”. (Excerto M)
Povo Kaiapo 1 aluno	“ é não aceitar certas situações que afligem e menospreza um individuo ou um grupo no contexto indígena, por exemplo ”. (Excerto N)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No Excerto H, as concepções dos discentes e da discente Xavante partem do princípio de que ser “**crítico é pesquisar para reconhecer algumas duvidas**”.

Interessante notar que a criticidade se estabelece por meio da pesquisa motivada por dúvidas. Nesse sentido, a concepção de crítico por ser vista como **“a arte de julgar em específico designar o pensamento em análise”**, bem como **“ter a capacidade de questionar e refletir a profundamente sobre o assunto”**. Os(as) estudantes Xavante associam a capacidade de analisar ao ser crítico, como na afirmação **“é a capacidade de analisar de forma inteligente, buscar a reflexão, questionamentos e aprofundar sobre a palavra crítica”**, logo, pressupõe que a análise precede a uma reflexão advinda de questionamentos para alçar a criticidade.

No Excerto I, os(as) estudante(s) parte(m) de um conceito sucinto ao afirmar que ser crítico consiste em **“ter a própria opinião e ter seu ponto de vista”**. Posteriormente, se expande para a argumentação de que ser crítico é **“não aceitar certa situação do presente contra a nossa faculdade”**. Nesse excerto, a semântica de faculdade apresenta uma ambiguidade, uma vez que pode ser relacionada ao cognitivo ou se referir aos ataques ao meio acadêmico Intercultural.

No Excerto J, o aluno acadêmico Karajá acredita que ser crítico **“é propor e não deixar de dar sua opinião”**, [...] **“dar ideia dialogando com outros”**.

No Excerto K, os alunos Kuikuro afirmam que **“ser crítico é saber somar pensamentos positivos”** e, ainda, **“é ser produtivo e construtivo”**.

No Excerto L, a estudante acadêmica Gavião argumenta que ser crítico é quando **“uma pessoa tem um conhecimento diferente do seu, e você pode compreender ou não o modo de vista ou a sua opinião”**.

No Excerto M, a aluna acadêmica concebe o ser crítico como algo negativo, ao afirmar que se trata de **“gente só fala ruins de outra pessoa ou então se acha bem mais inteligente que o outro”**.

No Excerto N, o aluno Kaiapó entende ser crítico como a atitude de **“é não aceitar certas situações que afligem e menospreza um indivíduo ou um grupo no contexto indígena, por exemplo”**.

Notamos que as respostas ao questionamento sobre ser crítico foram direcionadas ao campo semântico intelectual, que desperta certa reflexão e crítica a uma determinada situação. A criticidade aparece como uma posição de resistência.

As respostas dadas ao questionário centraram-se na identificação das concepções de interculturalidade acerca do contexto educacional indígena, com o intuito de verificar como os(as) acadêmicos(as) indígenas concebem tais termos da língua portuguesa, bem como a construção dos sentidos com base em suas experiências e visão de mundo.

Como sequência da minha prática de ensino do PB como segunda língua no âmbito intercultural indígena, apresentamos, a seguir, algumas atividades centradas nos gêneros acadêmicos resumo e resenha, com o intuito de perceber como o ensino ocorre nesse ambiente acadêmico.

3.6.2 Aula: gênero textual resumo

Depois da sondagem do perfil dos(das) estudantes, bem como da identificação das concepções de Educação Intercultural e de criticidade, iniciei uma prática centrada nas características do gênero resumo e em sua circulação.

Durante essa prática, houve uma discussão sobre os diferentes usos do resumo na esfera acadêmica e sua funcionalidade, tendo em vista o conceito de domínios discursivos que, segundo Nascimento (2012, p. 10), esses domínios, considerando o uso da língua portuguesa nas relações entre os povos indígenas e a sociedade não indígena brasileira, bem como as práticas comunicativas necessárias aos professores e professoras indígenas, resumam-se: em *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*.

Ainda num momento teórico, enfatizei as características básicas do resumo acadêmico como um gênero textual, com possibilidade de ser/ter: de escrita breve e concisa; oral ou escrito; prevalência das ideias mais importantes; que ocorrem na esfera acadêmica; resultado da leitura de um texto-fonte; tendência a preceder a compreensão global do texto-fonte; predominância dos sentidos do texto-fonte; e não exposição de opiniões ou avaliação.

Tendo em vista o ensino do gênero acadêmico resenha, abordado posteriormente, a última característica do resumo foi reforçada como um diferencial entre os gêneros resumo e resenha. Os resumos são caracterizados por apresentar informações selecionadas e resumidas das ideias principais de um texto fonte. Já as resenhas, além de informações sucintas de um texto, apresentam comentários e avaliações (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Nessa aula, a proposta de atividade centrou-se na produção do resumo de um artigo científico. Os(as) discentes produziram o resumo do artigo “Pedagogia intercultural e contextualizada”, da autora indígena Melícia Wremõa de Mello. Para essa atividade,

entreguei aos(às) estudantes o artigo sem o resumo; depois que fizeram o resumo do artigo, disponibilizei o original. Foi feita uma comparação entre os resumos escritos e o resumo original do artigo, o que fomentou uma relevante discussão sobre a construção dos sentidos no texto.

Depois das aulas sobre o gênero resumo, iniciamos o estudo sobre resenha. Nesse momento, o critério de criticidade seria crucial para a elaboração da avaliação e opinião dos(das) discentes, como relatado a seguir.

3.6.3 Aula: gênero textual resenha

No terceiro dia de aula, iniciamos os estudos sobre resenha. Em consideração à característica de avaliação e opinião inerente ao gênero resenha crítica, iniciei a aula com uma discussão sobre a semântica dos vocábulos e sua importância para a produção dos sentidos nos discursos.

Nessa direção, retomamos algumas discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) alunos(as) enquanto professores e professoras indígenas, bem como a importância da criticidade na abordagem temática.

Diante da discussão, retomamos alguns itens lexicais, tais como “branco”, “índio”, “tribo” e “cabloco amazônico”. Os vocábulos inerentes à língua são dinâmicos e mudam de significado a partir das práticas sociais, passíveis de ressignificação ao longo da história, situados num determinado tempo e espaço.

Num contexto intercultural, a natureza semântica pode ser um dos fatores responsáveis pelas intenções discursivas, muitas vezes, elemento condutor das relações assimétricas de poder. A interculturalidade é concebida como uma relação crítica entre culturas diferentes que, no contexto indígena, apresenta-se como uma disputa de forças – ensino tradicional e ensino ocidental.

Para a produção da resenha, selecionei um gênero textual de veiculação de domínio jornalístico, mais especificamente uma reportagem da Revista Globo Rural, sob o título “Em carta a Bolsonaro, indígenas recusam políticas de integração, pedem diálogo e reafirmam seus direitos”⁸⁷, por Vinicius Galera, de janeiro de 2019.

⁸⁷ GALERA, Vinicius. Em carta a Bolsonaro, indígenas recusam políticas de integração, pedem diálogo e reafirmam seus direitos. **Revista Globo Rural**, 3 jan 2019. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2019/01/em-carta-bolsonaro-indigenas-recusam-politicas-de-integracao-e-reafirmam-seus-direitos.html>. Acesso em: JUN. 2019.

Esse texto traz à discussão parte da carta em repúdio à posição do presidente Bolsonaro quanto às declarações preconceituosas sobre os povos indígenas brasileiros.

Para essa atividade, realizamos uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em voz alta. Destacamos alguns termos lexicais desconhecidos e discutimos sobre o impacto do processo de integração, considerando principalmente a diversidade cultural e os territórios indígenas.

As discussões fomentaram a construção da avaliação e posição crítica para compor a resenha. Destacamos a posição de uma aluna Bororo que argumenta criticamente: “Quando o presidente fala em integração, ele quer dizer que os povos indígenas devem fazer plantio de grande escala ou que pode fazer garimpo, mas, nós, povos indígenas temos que ser muito bem orientados quando este assunto for tratado pois isso se chama capitalismo. E o capitalismo interfere nas relações intraculturais e provoca conflitos entre os próprios indígenas.”.

O relato acima evidencia a preocupação dos povos indígenas com a preservação de seus territórios e tudo que ele representa. O capitalismo é um sistema com objetivos de exploração e visa o lucro acima do social ou humanitário.

A partir dessa experiência didática, podemos identificar as relações assimétricas de poder nos discursos que veiculam no meio jornalístico; quando se trata da temática indígena, essas relações são mais incisivas e intransigentes. O discurso de integração foi brutalmente implantado no Brasil colonial e, atualmente, parece retornar com mais força sob o discurso de integrar para desenvolver economicamente os territórios indígenas.

A criticidade dos(das) discentes indígenas centra-se no princípio de desconfiança e resistência, principalmente a projetos de integração, com objetivo de exploração dos territórios indígenas para fins capitalistas, como o agronegócio e garimpo.

As relações entre etnias e culturas, com base em interculturalidade, não consistem num processo de união entre indígenas e não indígenas em prol de negócios que visam ao lucro e exploração ambiental não sustentável. Essa visão é, portanto, um projeto de integração, uma iniciativa segundo os princípios das políticas assimilacionistas e integracionistas, já brutalmente experienciadas desde o início da colonização, nas décadas de 1960 até o fim de 1970.

A matriz do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena parte dos princípios de interculturalidade e sustentabilidade. As atividades desenvolvidas a partir dos Temas Contextuais buscam desafiar os(as) discentes indígenas a refletirem criticamente sobre a valorização das suas tradições e culturas, bem como a sustentabilidade de seus territórios.

Nessa direção, as práticas desenvolvidas nessas quatro aulas tiveram como finalidade ensinar o Português Intercultural V sob a égide das matrizes do curso. Nesse sentido, a criticidade emerge do contexto de reflexão dos próprios sujeitos envolvidos nessas relações de poder, tendo como objetivo alçar mudanças para a reivindicação de direitos fortemente ameaçados.

3.7 REVISITANDO ALGUNS PONTOS

Julgamos que as práticas percorridas nesta seção tendem a ser uma minúscula parte do ensino-aprendizado do Português como segunda língua para alunos(as) acadêmicos(as) indígenas, embora nosso objetivo deteve-se em acessar as concepções dos(das) discentes indígenas, professores(as) ou futuros(as) professores(as) em suas aldeias, bem como desenvolver uma prática em colaboração pedagógica com a criticidade.

Conscientes de que ainda há muitas vertentes a serem objetos de reflexão crítica, para a elaboração de ações afirmativas que provoquem transformação social e cultural nessas comunidades, acreditamos que a criticidade como resistência impulsiona e mobiliza os povos a alçar direitos e respeito às suas tradições.

Em relação a minha prática docente, percebi diante das discussões críticas dos(das) estudantes indígenas, que o engajamento étnico e suas demandas estão alinhados com a postura intercultural e crítica, na abordagem de cada temática. O uso do português tanto na oralidade quanto na escrita foi utilizado e adequado aos recursos discursivos e linguísticos na elaboração de reflexões críticas sobre os conflitos vivenciados em seus territórios.

No contexto de segunda língua, os indígenas não enfrentam problemas de comunicação, de interação discursiva e de escrita, uma vez que o português é a língua do entorno, diferente do que ocorre no contexto de língua estrangeira.

Os gêneros textuais resumo e resenha fomentaram a relação intercultural e crítica, uma vez que, os(as) acadêmicos(as) demonstraram sua capacidade de síntese, a partir das aulas de resumo, e sua criticidade fomentado pelo gênero resenha. Por meio desses gêneros acadêmicos, esses(as) estudantes formularam discursos em prol de uma causa real, demonstrando a relação intrínseca da linguagem e sociedade.

Por ter em vista que as escolas indígenas são regidas por diretrizes educacionais disciplinares, parte dos desafios desses agentes educacionais indígenas centra-se na

ruptura com as imposições ocidentais para alçar uma matriz intercultural, bilíngue e diferenciada, como prevista por lei. E, ainda, resistir às intervenções impositivas de políticas hegemônicas preocupadas somente com o capital econômico.

A seguir, apresentamos os últimos fios que arrematam a discussão para concretização de uma parte dessa tessitura, mas sobretudo para instigar a elaboração de outros tecidos.

3.8 ARREMATANDO OS PONTOS

A interculturalidade é um conceito muito específico relacionado com a criticidade de um ensino para além das culturas, é também um dos eixos que sustenta as teorias decoloniais.

A educação indígena, durante muitos séculos, sofreu um processo de hierarquização do saber e apagamento étnico e linguístico. Entretanto, na contemporaneidade, houve algumas mudanças e conquistas na educação indígena brasileira, devido à disseminação de reivindicações de vários movimentos organizados pelos povos indígenas e apoiadores das causas indigenistas que impulsionaram políticas linguísticas e educacionais em prol da revitalização e fortalecimento étnico.

Nesse sentido, a não hierarquização dos saberes fomenta a luta pela decolonização da escola, que parte do princípio de entender a educação e o conhecimento como processos de busca pela produção, reformulação e criatividade de ideias epistêmicas, culturais, sociais e políticas, numa perspectiva Intercultural, sem propagar “discursos de ódio”, visto que todos e todas têm direito de aprender sempre.

A absolutização da ignorância, como afirma Paulo Freire (2005), está sempre no “outro” e o aprendiz se reconhece na condição de ignorante. Essa visão que o autor critica dialoga com uma concepção de educação eurocêntrica e hegemônica, a qual deve ser retirada das matrizes curriculares das escolas indígenas, no Brasil, e da memória coletiva dos(das) alunos(as) não indígenas.

A Educação Intercultural indígena é uma perspectiva direcionada a rupturas com os conhecimentos disciplinares, bem como com a hierarquização de saberes, em prol de um paradigma transdisciplinar.

Nesse sentido, o presente capítulo centrou-se nas concepções da interculturalidade no ensino de língua e em algumas possibilidades docentes de inserir no plano de estudo

outras práticas condizentes com as demandas dos(as) discentes, tendo em vista as especificidades de cada povo.

As práticas de PB, a partir dos gêneros textuais resumo e resenha, ressaltam a interculturalidade e a criticidade como elementos que fomentam visões críticas sobre a “minha” cultura e a cultura do “outro”. Esse contexto de ensino, ocorreu com base na escuta e atenção do professor(a) disposto(a) a direcionar sua didática segundo as demandas sociais, culturais e política que convergem para alçar os interesses de seus(suas) alunos(as).

Com fios distintos dos corriqueiros, tecemos mais um capítulo, relatando momentos em que aprendemos e ensinamos a partir do mundo do “outro”. Construimos mais uma parte dessa tessitura respeitando as espessuras, as texturas, as nuances dessa linha Intercultural, parte do tecido que estamos a produzir.

CAPÍTULO 4

(INTER)CULTURALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

(Marina Colasanti, *A Moça Tecelã*)

Entre os dias mais frios, a neve caía, a solidão apertava o peito e o trabalho tinha que ser tecido. As linhas aqui são mais plúmbeas, os fios são mais grossos devido às circunstâncias de fiar outra cultura e tecer longe do aconchego de casa.

Com a lançadeira à disposição, lancei mão dos fios mais serenos do precursor da educação para emancipação e justiça social, Paulo Freire (1979), retomamos a postulação de que se comprometer como profissional da educação é comprometer-se com a humanização da sociedade, de maneira solidária, que vai além da mediação que o conteúdo pedagógico estabelece entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), sem considerar o contexto cultural e social em que o sujeito está inserido. Linhas que me encoraja, como professora com compromisso de agir como agente transformador em qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

Como agente docente comprometida com a educação em prol das justiças sociais, transito pelo contexto italiano, em uma discussão epistêmica sobre a concepção do ensino de Português como LE numa perspectiva (Inter)cultural e, posteriormente, apresentamos uma proposta crítica, com o intuito de verificar a criticidade para uma possível mudança de discurso.

Por ter em vista as discussões anteriores, apresentamos o ensino-aprendizagem do Português Brasileiro, como língua adicional, mais precisamente como língua estrangeira no ensino superior, na universidade em Pescara (Itália).

As reflexões sobre (Inter)culturalidade e criticidade, cerne deste capítulo, bem como as experiências docentes que são relatadas, só foram possíveis em virtude de inquietações sobre as concepções de Interculturalidade (com essa grafia), muitas vezes usadas de maneira genérica, e das práticas docentes realizadas durante as aulas de formação superior ocorridas no contexto de Educação Intercultural indígena,

posteriormente a minha ida à Itália. Tal experiência despertou algumas reflexões que me instigaram a procurar respostas para compreensão do uso do termo Interculturalidade ou (Inter)culturalidade, tendo em vista os movimentos sociais da América Latina e o ensino elitizado de LE.

Como discorrido no capítulo anterior, a perspectiva de ensino-aprendizagem que abordamos está relacionada diretamente com minha formação de professora universitária de Português como língua adicional/L2 para indígenas no curso da Intercultural, na UFG, e como professora de Português como língua estrangeira pelo viés crítico, experienciado no contexto italiano, durante minha pesquisa de doutorado-sanduíche.

Desse modo, a experiência exposta neste capítulo tem relação imprescindível com as experiências supracitadas, como uma triangulação da minha prática docente, ou seja, com o primeiro contato com as perspectivas que fomentam o ensino Intercultural Crítico no contexto indígena, sob o viés decolonial e, segundo, com a experiência com o ensino de LE na Itália sob o viés da criticidade e (Inter)culturalidade e, por fim, com meu retorno à Educação Intercultural indígena, como discorrido no capítulo anterior. Esse percurso torna-se fulcral para a consolidação de minha prática docente desenvolvida em âmbitos Intercultural e (Inter)cultural, em concepções epistêmicas distintas.

A fim de contextualizar o estudo realizado neste capítulo, tratamos das políticas organizacionais e curriculares no contexto italiano, com o intuito de verificar os diversos discursos que são construídos nas esferas sociais e influem nos discursos sociais que viabilizam uma discussão epistêmica sobre a relação da (Inter)culturalidade frente à diversidade cultural.

A metodologia adotada para o ensino do PB como língua estrangeira é concebida com base nos princípios da pesquisa qualitativa, bem como nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica. Como eixos de análise dos discursos, lançamos mão dos modos de operação da ideologia, elaborados por Thompson (1995), como descrito no capítulo metodológico deste estudo, dentre outros teóricos do discurso.

A prática docente que sustenta nossa proposta crítica se desenvolveu em quatro momentos: (1) na realização de uma pesquisa bibliográfica sobre os estudos do ensino (Inter)cultural do Português como LE e de importantes documentos em defesa da diversidade que regem e regulamentam o Ensino Superior na Europa; (2) na apresentação da estrutura organizacional e curricular da Instituição da Università degli Studi "G. d'Annunzio" - Pescara (Itália), onde foi realizada a presente etapa da pesquisa; (3) no desenvolvimento de reflexões docentes, centradas em minha prática como professora de

língua portuguesa adicional numa perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, sob o viés (Inter)cultural, atentando-me para algumas observações didático-metodológicas das aulas de Português Brasileiro, ministradas pela professora e leitora da instituição em questão, para estudantes italianos(as) do ensino superior, possíveis futuros(as) professores(as) de Português; (4) na promoção de algumas práticas durante as aulas ministradas aos(às) discentes italianos(as) centradas no tema “culturas indígenas brasileiras”; e, por fim, (5) na apresentação de algumas reflexões sobre o ensino (inter)cultural.

Quanto ao processo de análise dos dados, selecionamos textos escritos produzidos pelos(as) discentes, a fim de analisá-los, tendo em mente os modos de operação da ideologia e identidade, bem como as relações assimétricas de poder.

O objetivo de trabalhar o contexto cultural de algumas culturas indígenas centra-se numa proposta (Inter)cultural sob o viés crítico, tem como fomento teórico a ADC que postula as mudanças de discurso decorrentes das práticas sociais.

Desse modo, a abordagem crítica torna-se crucial no âmbito de ensino (Inter)cultural, uma vez que, num processo de ensino-aprendizagem do PB, buscamos identificar no discurso – representado pelos(as) discentes italianos(as) – a presença de criticidade ou mudança de concepção ideológica sobre o contexto indígena brasileiro, temática trabalhada durante as aulas de PB como língua estrangeira, em prol de despertar uma consciência de humanização social.

Ao lançarmos mão da ADC, sustentamos a ideia de que, ao priorizar uma realidade social específica, como a dos povos indígenas brasileiros, “em que o discurso desempenha papel preponderante na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação”, acreditamos alcançar mudança social (transformação de uma realidade por meio de intervenções conjunturais) e discursiva (transformação social por meio da intervenção discursiva) – duas instâncias que são dialéticas (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 52).

Nessa linha de pensamento, o embasamento crítico e o (Inter)cultural são o cerne deste capítulo, uma vez que são protagonizadas discussões sobre o Português Brasileiro como língua estrangeira e suas possibilidades de ensino (Inter)cultural, considerando a desmistificação dos estereótipos construídos e cristalizados na relação de poder entre colonizador e colonizado.

Nesse sentido, a proposta crítica de ensino tem como motivação alcançar uma conscientização, que perpassa, segundo Paulo Freire (2005), pelos processos míticos, ingênuos até se consolidar no ensino de nível crítico, que faça sentido para o(a) aprendiz

estrangeiro(a) frente às diversas realidades culturais dos povos brasileiros. Com apoio dos postulados de Paulo Freire, argumentamos que a humanização e a justiça social são precedidas de uma mudança de discurso e, conseqüentemente, de transformação social nas/das classes dominantes.

Antes de adentrarmos à discussão epistêmica sobre o ensino (Inter)cultural no âmbito de línguas estrangeiras, considerado elitizado, apresentamos de maneira sucinta, o contexto italiano e sua relação no tratamento político da diversidade cultural. Esse cenário fomenta as exposições que são articuladas, posteriormente, a fim de compreender a concepção de (Inter)culturalidade no ensino de língua a partir das políticas de diversidade cultural.

4.1 CONTEXTO ITALIANO: IMPORTANTES ACORDOS EUROPEUS À LUZ DE POLÍTICAS DA DIVERSIDADE

Assim como na Europa, na Itália, a diversidade cultural e linguística é alvo de reflexão e discussão pressionada por diversos órgãos humanitários. Entretanto, o percurso histórico europeu dá-se de maneira distinta do continente latino-americano, obviamente.

Devido às duas grandes guerras mundiais, evidenciam-se fatores importantes que impulsionaram movimentos que visavam ao aprofundamento de elementos culturais europeus comuns, a fim de concretizar uma identidade europeia, por meio de “movimentos de renovação da consciência europeia (*self-awareness*), vistos como o único modo de garantir a paz no futuro”. Deu-se, então, margem para a criação de movimentos pro-federalistas do pós-Segunda Guerra que possuíam, como objetivo central, a unificação europeia, mas perderam forças para os movimentos que visavam a um acordo intergovernamental (SILVA, 2011, p. 5-6), com ênfase nas relações culturais e linguísticas.

Silva (2011) assegura que a partir do Tratado de Roma, em 1957, foi instituída a Comunidade Econômica Europeia que estabelecia a relevância da cultura enquanto caminho para a unificação dos povos, tendo em vista a promoção do desenvolvimento socioeconômico, embora não houvesse nenhuma especificação e/ou omissão referente ao direito de intervenção da comunidade envolvente. Naquele momento, essa intervenção visava à unificação em prol do fortalecimento de uma “consciência europeia” entre cidadãos europeus. Silva (2011, p. 6) aponta algumas implicações decorrentes dessa emissão:

Em primeiro lugar, pelo facto de a cultura ser tradicionalmente considerada um domínio de soberania nacional, razão pela qual os Estados resistem a transferir as suas competências nesta área. Em segundo lugar, porque as diferentes concepções de política cultural dos Estados-Membros a tornam um universo indefinido: para além das diferenças culturais em sentido antropológico, existem diferenças nas formas institucionais da gestão da área cultural, ancoradas nos métodos e tradições nacionais.

A autora supracitada afirma, ainda, que mesmo sem nenhuma abertura no Tratado para participação da comunidade, houve, em meados da década de 1970, intervenções da sociedade que, por “meio de setores culturais, como o da educação, das telecomunicações ou do ambiente, foi sendo progressivamente comunitarizado” (Ibid., p. 6). Todo esse processo desencadeou outros acordos importantes, como o Tratado de Maastricht em 1992, com participação das competências comunitárias.

O advento do Tratado de Maastricht, com centralidade na cultura, impulsionou discussões sobre a diversidade dos povos, assumindo a posição de protagonismo, de modo que houve a inclusão, nos Tratados, do Princípio de respeito pela diversidade cultural dos povos europeus, como os primeiros passos para outras iniciativas importantes.

De acordo com os estudos de Silva (2011, p. 07), depois de um tempo, “seria integrado o Princípio do respeito pela identidade nacional dos Estados-Membros. Por identidade nacional, entende-se a identidade política, jurídica e cultural, sendo que, nesta última, se incluem o respeito pela língua, história, tradições e cultura de cada Estado-Membro”.

Outros acordos foram realizados em prol de uma política em respeito e reconhecimento das diversidades dentro dos espaços europeus, como “a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, adotada pelas instituições europeias em 2000 e revestida de valor jurídico pelo Tratado de Lisboa, e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pela Comunidade Europeia em 2006” (Ibid., p. 7). Essas são tendências políticas, certamente impulsionadas por organizações internacionais com princípios embasados na paz entre as nações. Os acordos e tratados europeus evidenciam a plausibilidade das políticas de unificação, com finalidade de homogeneização cultural e linguística, principalmente.

Esse breve percurso europeu aponta para as divergências entre as políticas adotadas por um continente conhecido por ter sido “grande colonizador”, num “passado de glória” e o continente colonizado, como a América Latina.

É importante ressaltar que, numa perspectiva decolonial, a relação de colonialidade permanece, ainda, na pós-modernidade, como um jugo que fortalece as políticas de luta e resistência dos povos historicamente subjugados e escravizados por uma política histórica de dominância e exploração eurocêntrica.

Todo esse panorama possui como cerne a educação, a linguagem e a cultura. A partir do Tratado de Maastricht, de 1992, foi reconhecida à Comunidade Europeia uma dimensão educacional, integrada ao projeto político mais amplo de uma “União de Povos”, assim como no caso da cultura (SILVA, 2011).

As ações afirmativas para a “ruptura da homogeneização” cultural na Europa surgiram tardiamente sob pressões de órgãos e movimentos sociais organizados, mas ainda são vistas como paradoxais. Em meados de 1990, tem-se a necessidade de unificação, como afirma Walczuk-Beltrão (2007, p. 288):

padronizar os objetivos, avaliações e formas de certificação do ensino de línguas estrangeiras na Europa, o Conselho Europeu elaborou a publicação *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (ou CEFR⁸⁸)*, como “guia” a ser adotado em todo o continente. Em novembro de 2001, foi oficialmente recomendado pelas autoridades européias⁸⁹

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (ALVES, 2001, p. 19) para as línguas foi elaborado sob a égide de unificação dos conhecimentos europeus, uma vez que se objetiva parametrizar de maneira comum o ensino de línguas em território europeu. O Quadro parametriza e

fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

⁸⁸Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acessado em: jul. 2019.

⁸⁹ Ver Language Policy Division: a brief history. Portal do **Council of Europe Language Policy** (Conselho da Europa). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>. Acesso em: jul. 2019.

No ensino superior, as universidades europeias possuem uma forma administrativa relacionada aos acordos governamentais entre representantes, especialistas e peritos em Educação Superior Europeia, a fim de regulamentar e unificar as instituições de ensino superior e, ao mesmo tempo, oferecer às instituições certa autonomia voltada ao segmento operacional.

A União Europeia (doravante, UE) é conhecida mundialmente por sua força econômica e política, conquistada por conflitos historicamente lembrados pela dominação e imposição de seus parâmetros de conhecimento e pelo “fazer científico”. Frente a essa situação, enfrenta conflitos referentes às políticas de acolhimento da diversidade cultural e linguística. Muitas vezes, esse contexto de diversidade está relacionado ao favorecimento e à promoção do ensino de língua franca de importante circulação internacional, tais como, mandarim, chinês, espanhol, inglês e, com recente destaque, o espanhol e o português de variedade não europeia.

Na área educacional, não seria diferente, uma vez que o conhecimento europeu foi protagonista em importantes fatos históricos de dominação, tendo sido considerado o centro do conhecimento ocidental. Bianchetti e Magalhães (2015, p. 227) afirmam que a Europa na “história antiga, medieval, moderna e contemporânea; seja nos modos de produção escravista, feudal e capitalista; [...] com destaque para o colonialismo, o seu domínio, por muito tempo, a Europa despontou-se e afirmou-se sem concorrentes com força suficiente para demovê-la dessa posição central, de referência”.

Desse modo, a educação ocidental eurocêntrica sempre esteve presente como protagonista nas áreas científicas, como um estabelecimento de parâmetro científico, cultural e cível. A educação volta a ser o cerne de discussões políticas e econômicas e, logo, acordos são assinados para o fortalecimento da identidade da UE.

A Declaração de Sorbonne, um dos importantes acordos, firmada no dia 25 de maio de 1998, durante o 800º aniversário da Universidade de Paris, constitui um reforço a essa identidade europeia, um acordo em conjunto com os ministros responsáveis pelo Ensino Superior na Alemanha, França, Itália e Reino Unido. Tal Declaração foi crucial para pensar as questões relacionadas ao Ensino Superior na Europa como um meio de ampliação e expansão do conhecimento entre os Estados Europeus, como afirma a Declaração de Sorbonne (SORBONNE, 1998, p. 1).

A construção europeia efectuou recentemente progressos muito importantes. Mas por mais pertinentes que tenham sido esses progressos, não deveremos esquecer que a Europa que nós construímos não é apenas a Europa do Euro,

dos bancos e da economia, deverá também ser uma Europa do saber. Devemos reforçar e utilizar, nesta nossa construção, as dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas do nosso continente. Elas foram, em grande medida, moldadas pelas suas universidades, que continuam a desempenhar um papel preponderante no seu desenvolvimento.

Desse modo, as discussões são direcionadas às mudanças na educação superior da Europa com uma medida de regimentar regras para a consolidação do conhecimento, como algo construído pela União Europeia (EU) em busca de uma “Europa do saber”. Logo, todas essas discussões voltadas para Europa geraram outros momentos e encontros com o objetivo principal de uma internacionalização do ensino superior europeu como uma estratégia de hegemonização, “a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Assim, podemos verificar que a Declaração de Bolonha afirma que é um momento em que “assiste-se a uma consciencialização crescente em grandes áreas do mundo político e acadêmico assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (DECLARAÇÃO BOLONHA, 1999).

A Declaração de Bolonha é um importante documento assinado em 19 de junho de 1999, a partir de decisões conjuntas, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. Tal acordo foi de extrema importância para a ampliação e integração do Ensino Superior na Europa e da União Europeia. Esse acordo possui como principais objetivos gerais a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior, empregabilidade e mobilidade de seus cidadãos europeus frente ao Ensino Superior no Espaço Europeu⁹⁰.

Esse documento, intitulado Tratado de Bolonha, para atingir os objetivos gerais, definiu alguns outros específicos, sendo eles: (i) adoção de um sistema comparável e inteligível, incluindo a aplicação do Suplemento ao Diploma, a fim de promover empregabilidade e competitividade dos cidadãos europeus por meio do Sistema Europeu do Ensino Superior; (ii) adoção de um sistema baseado em dois ciclos, pré- e pós-

⁹⁰ Segundo Lourtie (s.d), o processo do acordo de Bolonha é conduzido por dois grupos: o grupo alargado, composto por representantes dos 29 países signatários, a Comissão Europeia, a CRUE e a CRE, tendo como observadores o Conselho da Europa, a EURASHE (European Association of Institutions of Higher Education) e European Liaison Group (plataforma de estudantes que inclui a ESIB, a AEGEE e Erasmus Student Network); o grupo de acompanhamento, composto por representantes da tripla alargada (actualmente, Portugal, França, Suécia e Bélgica), da República Checa, da Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia (CRUE), da Associação das Universidades Europeias (CRE) e da Comissão Europeia.

graduado, o primeiro será relacionado ao trabalho e o segundo poderá ser realizado depois de completar o primeiro ciclo de três anos de conclusão, pelo menos, para o título de mestre ou doutor; (iii) estabelecimento de um sistema (de acumulação e transferência) de créditos que poderão ser obtidos em contexto não-superior ou não acadêmico, sendo esses baseados em aprendizagem feita ao longo da vida, devidamente reconhecidos pelas universidades envolvidas; (iv) promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores (estágios e pesquisas); (v) cooperação na avaliação da qualidade e para elaboração de critérios e metodologias compatíveis; (vi) dimensão do sistema de Ensino Superior Europeu, cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Segundo Bianchetti e Magalhães (2015), é preciso situar o Processo de Bolonha histórico-geograficamente no contexto da EU, a fim de verificar especificamente a gradativa perda da longa hegemonia do continente, frente aos Estados Unidos da América (EUA), nos últimos séculos, referente à atratividade de estudantes, embora tenha sido tantas vezes ressaltada sua superioridade como Instituições de Ensino Superior Europeia em relação às universidades do resto do mundo.

Nesse sentido, observa-se que não se trata somente de uma união da UE em objetivo somente de expandir e ampliar os interesses da UE, mas sobretudo de permanecer como referência mundial em detrimento do poder dos EUA, seu principal concorrente, e o restante do mundo.

Contudo, é de extrema relevância apresentar os tratados e acordos importantes para a organização das universidades europeias. E, ainda, apontar o eurocentrismo ocidental que tende a ressaltar a importância da Europa como uma “referência” para o ensino e promoção do conhecimento dito científico.

A internacionalização pressiona as universidades a terem uma postura internacional, a fim de que os(as) alunos(as) interajam com diferentes realidades sociais e profissionais no espaço acadêmico europeu ou não europeu, tal como afirmado nos acordos da UE.

Na esteira dessas assertivas, notamos que é evidente a plausibilidade de manutenção do poder europeu inerente ao contexto de globalização e internalização linguística e cultural.

No contexto de ensino superior italiano, mais precisamente no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas da Università degli Studi "G. d'Annunzio" -

Pescara (Itália), onde foi realizada a presente etapa desta pesquisa, há uma busca por promover uma mediação linguística e (Inter)cultural contínua, uma vez que a internacionalização torna-se um meio relevante e qualificado de promover aos(às) estudantes um espaço de cultura e conhecimentos relacionados ao meio acadêmico mediante programas de mobilidade estudantil, na Europa e em outros continentes.

É importante salientar que essa mobilidade surge como um caminho para a propagação de diferentes pensares e visões de mundo, se direcionada a outros continentes do mundo, para que de fato ocorra uma (Inter)culturalidade, em prol do alargamento de conhecimentos⁹¹.

O Programa de Doutorado-Sanduíche fomentado pela CAPES, em acordo com a instituição universitária italiana Università degli Studi "G. d'Annunzio" - Pescara (Itália), a partir de projetos relacionados ao ensino de Português Brasileiro, como o que contempla esta pesquisa de doutoramento, propiciou aos(às) estudantes italianos(as) a oportunidade de ter contato com o PB em suas realidades minoritárias, por intervenção de aulas sobre algumas culturas indígenas, a fim de desmistificar um fenótipo e representações identitárias propagados por anos, de história ocidental idealizada e, ainda, desfazer os estereótipos indígenas tão apresentados espetacularmente, ainda nos dias atuais. Para além desse objetivo, enfatizamos a criticidade em prol da consciência de humanização.

Voltando às iniciativas de internacionalização, o Departamento da supracitada instituição estabelece várias formas de colaboração internacional com outras universidades estrangeiras, tanto na Europa como fora dela, que envolvem estudantes acadêmicos(as), com intuito de promover o ensino e a pesquisa científica, assim como experiências culturais.

Os(as) discentes do Departamento da Università degli Studi "G. d'Annunzio", interessados(as) em passar um período de estudo ou trabalhar no exterior, têm disponível programas como o Programa ERASMUS para fins de estudos, programa de estágio e Convenções internacionais⁹².

⁹¹ Aproveitando o ensejo, não poderia deixar de salientar a enriquecedora experiência cultural e linguística que o programa de mobilidade, como doutorado-sanduíche, proporcionou aos alunos italianos e a mim, como pesquisadora e professora.

⁹² Programa ERASMUS + para fins de estudo: o aluno passa de 3 a 12 meses em uma universidade estrangeira; os exames realizados na universidade visitante são reconhecidos pelo Departamento ou fazem parte da elaboração da tese de diploma. Disponível em: <http://unich.llpmanager.it/studenti/> e <http://www.esnchietipescara.eu>. ERASMUS + Programa de estágio: o aluno vai a uma organização / instituição / empresa estrangeira, selecionada por ele, para completar um estágio reconhecido pelo Departamento. Disponível em: <http://unich.traineeship.it>. Convenções internacionais: o aluno completa

Localizado em toda a União Europeia, o regulamento da Terza Missione⁹³ está relacionado ao Departamento de Línguas e Cultura e à Rede Estudantil Erasmus (com a qual a universidade possui um acordo e o financia) e tem como objetivo auxiliar os alunos Erasmus a encontrar acomodações e, também, a se adequar tanto ao mundo acadêmico, quanto às especificidades do país de destino.

Nesse sentido, as atividades do referido Departamento devem ser medidas pela capacidade de trazer contatos e oportunidades de redes internacionais no território, além de ajudar outros departamentos com expressividade internacional no trabalho de mediação e cooperação implementadas pelo conhecimento linguístico e cultural de discentes que vivenciaram esse intercâmbio e que aproveitaram todo seu trabalho acadêmico com a utilização dos sistemas de créditos, acordados entre as universidades europeias, principalmente.

Como temos visto, até o momento, a Europa investe em políticas linguísticas a fim de fortalecimento econômico, linguístico e político por meio do ensino superior em prol do fortalecimento de uma identidade europeia, ao passo que é pressionada por órgãos institucionais a respeito de adesão de políticas para a diversidade e ações afirmativas, mas inerentes ao sistema competitivo e capitalista.

Em relação às políticas linguísticas para promoção e valorização do português, o Português Europeu conquista espaço em detrimento do Português Brasileiro, isso porque as políticas linguísticas entre o governo brasileiro e outras organizações de outros países podem ser consideradas restritas. Grande parte dos acordos de internacionalização, no contexto brasileiro, ocorre mediante acordos limitados entre as instituições de ensino superior e as agências de fomento governamentais. Tal situação é imprevisível por depender de acordos e interesses políticos multilaterais.

Na seção seguinte, abordamos um cenário epistêmico sobre o termo (Inter)culturalidade a partir do contexto de ensino do PB como LE/Língua adicional, no ensino superior na Itália.

uma estadia numa universidade estrangeira fora da UE, os exames que são reconhecidos pelo Departamento, ou parte da dissertação da tese. Disponível em: www.unich.it/didattica/studiare-allo-estero/convenzioni-internazionali. Acesso em : 30 nov. 2017. .

⁹³Disponível em: https://www.lingue.unich.it/sites/st07/files/allegatiparagrafo/26-04-2016/terza_missione_-_dpt_lingue.pdf. Acessado em: DEZ. 2017.

4.2 PERSPECTIVA (INTER)CULTURAL DE ENSINO

Durante muito tempo, a Europa vem apresentando seu *status* de dominância mundial, mas, em decorrência de um contexto de políticas voltadas às diversidades de vários segmentos na esfera da globalização, a postura dos europeus vem passando por uma modificação decorrente das pressões de órgãos internacionais que promovem políticas humanísticas.

Entretanto, há relação de poder europeu na origem nos tratados estabelecidos. O Tratado de Roma, num contexto italiano, afirmado em 1957, institui à Comunidade Econômica Europeia a importância da cultura como um elemento unificador da Europa em promoção do desenvolvimento econômico (SILVA, 2011).

É sabido das mazelas dos desdobramentos de políticas de homogeneização, assimilação e de integração, decorrentes de experiências históricas vivenciadas em contexto de diversidade linguística e cultural, como no Brasil. Em um contexto de políticas de homogeneidade, é inevitável a supressão linguística das minorias e sua aculturação à sociedade dominante.

Littoz-Monnet (2007, p. 39, *apud* SILVA, 2011)⁹⁴) assevera que, num contexto histórico anterior, a *cultura estava a serviço da Europa*. Entretanto, em decorrência das novas perspectivas em prol das diversidades frente à globalização dentre outros fatores, na década de 70, a “Europa passa a servir a cultura” (Ibid., p. 40).

Nesse contexto, há uma tentativa, com base em alguns interesses políticos, de transformação das políticas em prol da diversidade linguística e cultural ainda em confronto com a preservação da identidade europeia. Isso devido a dois fatores principais que, segundo Silva (2011), estão relacionados ao fato de a cultura ser tradicionalmente considerada um domínio de soberania nacional e ao fato de as diferentes concepções de política cultural dos Estados-Membros se tornarem um universo indefinido.

Todo esse contexto, mais atual, também está interligado às memórias históricas de um continente dominador que estabelecia seu poder mediante exploração dos países e continentes mais vulneráveis, visto ainda como certa vaidade.

No entanto, nosso objetivo não é fazer um percurso extenso sobre aspectos históricos europeus, mas enfatizar esse contexto de “dominador” e “dominado” situados

⁹⁴ LITTOZ-MONNET, Anabelle. **The European Union and Culture**. Manchester: Manchester University Press, 2007.

na contemporaneidade, em que as políticas étnicas, raciais, sociais e culturais emergem para estabelecer propostas mais democráticas, libertadoras e emancipatórias, tendo como pano de fundo o ensino de Português como língua estrangeira no contexto europeu, sob a perspectiva da (Inter)culturalidade. E ainda ter em evidência a investigação de como a (Inter)culturalidade é vista no ensino de línguas especificamente, e como é epistemologicamente concebida no âmbito de educação (Inter)cultural no ensino de LE.

Relativamente à discussão sobre a concepção da (Inter)culturalidade no ensino de língua estrangeira, o PB em questão, discorremos sobre o multiculturalismo entendido por muitos professores(as) e pesquisadores(as) como um contato quantitativo de línguas-culturas e, em alguns casos, abordado em contraste ou, ainda, como sinônimo de (Inter)culturalidade, compreendido como contato de duas línguas-culturas.

A despeito da discussão apresentada no capítulo anterior, é possível entender que o multiculturalismo perdeu espaço de aplicação teórica para o advento da concepção de (Inter)culturalidade, muitas vezes utilizados como equivalentes, como já referido. No entanto, o conceito de multiculturalismo ainda é empregado a partir de concepções diversas no ensino de línguas estrangeiras.

O ensino de LE fundamentado na concepção multicultural⁹⁵, segundo Mota (2004, p. 49), condiciona-se a quatro questões importantes, sendo elas: “1) desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; 2) redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; 3) viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; 4) afirmar o posicionamento político das minorias marginalizadas”. Ainda, segundo a autora citada, a proposta multicultural é formulada por Giroux a partir dos postulados de Freire e Bakhtin ao que tange ao discurso e à função docente.

Sendo assim, essa abordagem concebe o(a) professor(a) como mediador(a) com um discurso polissêmico, que se distancia da alienação e se aproxima de uma postura comprometida com a transformação social, por meio de engajamento de desconstrução dos *estereótipos e na promoção da tolerância as diferenças*, conforme Giroux (1997).

A concepção crítica ao multiculturalismo, segundo Oliveira e Sequeira (2012, p. 20), que se alicerça na investigação das relações entre grupos, a fim de combater a

⁹⁵ A mencionada autora justifica o uso do termo multicultural com base nas concepções de Kramsch (1998) que concebe a interculturalidade como o encontro de duas línguas ou grupos étnicos distintos, enquanto que o multiculturalismo refere-se à coexistência de identidades múltiplas em uma sociedade múltipla ou múltiplos papéis que um determinado indivíduo assume durante os vários discursos. O multiculturalismo pode ser visto como um quantitativo de relações entre culturas-línguas distintas.

folclorização das diferenças e estabelecer ligações culturais, pode ser vista como “a consciência da sua incompletude e o reconhecimento de que a alteridade se pode encontrar no Eu/Nós e possibilitam a emergência do modelo intercultural”. Oliveira e Sequeira (2012, p. 8) sustentam

que a interculturalidade, enquanto defesa da diversidade que implica a interdependência de pessoas e culturas e é condição de existência social e sustentabilidade, constitui uma área prioritária que não tem a devida expressão na formação de docentes [...] mais que promover uma educação multicultural urge implantar no ensino uma perspectiva intercultural, através da qual as culturas se inter-relacionem verdadeiramente.

Assim, mesmo diante de muitas críticas às concepções do multiculturalismo, seu uso ainda é profícuo no universo do ensino de línguas estrangeiras, como um espaço real de reconhecimento das diversidades culturais e a compreensão de suas especificidades. Logo, o montante de posições contrárias e objeções a tal conceito oportunizou uma mudança epistêmica com o advento da perspectiva de ensino (Inter)cultural que se tornou um construto muito utilizado na atualidade, em que se percebe o avanço de estudos críticos, em defesa dos direitos humanos, e a busca pelo respeito às diversidades, com propostas centradas nas culturas marginalizadas e minoritárias. Tais concepções (Inter)culturais vão de encontro com a “neutralidade” do multiculturalismo que tem como princípio a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais.

Stuart Hall (2001, p. 51) alerta para a complexidade do termo “multiculturalismo” e afirma que “hoje é utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado [...] o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado ‘sob rasura’”.

No contexto de ensino de língua estrangeira, é evidente o surgimento de iniciativas pedagógicas (Inter)culturais, que se distanciam do conceito de multiculturalismo, bem como da Interculturalidade. Ambas as propostas não se confundem com a concepção de Interculturalidade crítica decolonial, cerne das matrizes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, como apresentado no capítulo anterior, por centrar-se nas questões sociais por um viés crítico, cujo foco está no próprio sujeito de reflexão.

Atualmente, é concebida uma realidade multicultural relacionada ao advento da globalização e da tecnologia, para a ruptura de fronteiras linguísticas mediante o fenômeno da imigração, dentre outras situações de contato linguístico.

Muñoz Sedano (1997, p. 33) salienta sua experiência na discussão e argumenta que “vivemos em uma sociedade multicultural. A Espanha é um grupo de povos de diversas culturas e línguas tradicionais. Milhares de pessoas com novas línguas e culturas continuam a ser incorporadas ao nosso mosaico pluricultural. Estamos também embarcando na construção bonita e difícil de uma Europa unida, também composta de numerosos povos”. No entanto, é preciso ressaltar que há uma realidade multicultural e pluricultural que reconhece a existência da diversidade, mas não interfere na questão a fim de problematizá-la, segundo as assimetrias de poder que retroalimentam as injustiças sociais.

Cabe ressaltar que a importância da (Inter)culturalidade no ensino de línguas estrangeiras antecede a um trajeto sobre a concepção de cultura e suas relações em contextos pluriculturais e plurilinguísticos, em que se pode discutir proposta de multiculturalismo interpretado como interculturalismo.

Os termos são diversos, entretanto nosso objetivo centra-se na compreensão da concepção de (Inter)culturalidade no ensino de língua estrangeira, mais especificamente o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Tendo em vista essa assertiva, Alonso (2006, p. 860) sugere a necessidade de uma mudança nos princípios educacionais e propõe que:

A existência e progressivo aumento de uma sociedade culturalmente pluralista está exigindo, entre muitos outros, uma resposta educacional adequada; educação que supera o ambiente escolar e se conecta com a realidade social envolvente, uma vez que um número crescente de pessoas, não só ou exclusivamente no ambiente escolar, demanda estratégias para enfrentar o desafio uma sociedade mais diversificada do ponto de vista étnico e cultural⁹⁶ (Tradução nossa).

Alonso (2006) delinea o conceito de (Inter)culturalidade a partir de uma demanda educacional, visto que a sociedade prima por uma proposta distinta da tradicional, como discutido anteriormente.

Assim, o citado autor apresenta quatro primícias para o ensino de língua estrangeira com base na competência (Inter)cultural, a saber: 1) pensar sobre migração na sociedade contemporânea; 2) examinar os conceitos de cultura e educação; 3) considerar a educação como uma realidade dinâmica e participante da transformação social através

⁹⁶ Texto original: “La existencia e incremento progresivo de una sociedad culturalmente pluralista está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada; una educación que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante, pues un número cada vez mayor de personas, no solo ni exclusivamente del ámbito escolar educativo, demanda estrategias para afrontar el reto de una sociedad más diversa desde el punto de vista étnico y cultural”.

da Educação Intercultural 4) apresentar habilidades (inter)culturais necessárias em prol de uma nova educação. A perspectiva (Inter)cultural de Alonso (2004) coaduna com as perspectivas que concebem proposta de ensino de línguas estrangeiras fundamentadas em uma abordagem crítica. Entretanto, não se percebe uma ruptura epistêmica.

Todos esses pontos de discussão são proeminentes para se pensarem as políticas educacionais frente ao sistema tradicional de ensino, bem como reflete Alonso (2006, p. 861. Tradução nossa), ao afirmar que “o fenômeno migratório questiona, sem dúvida, o modelo de sociedade tradicional, baseado na uniformidade e desperta nos cidadãos o grande problema da diversidade”⁹⁷. O contexto migratório, ao qual o supracitado autor se refere, tem como pano de fundo o contexto de imigração como uma necessidade de inclusão social.

O supracitado autor conclui a discussão sobre (Inter)culturalidade, com suporte na afirmação de que a diversidade cultural consiste em grupos de pessoas ou pessoa com modos de vida, que são expressões da realidade humana, situados num determinado espaço e tempo. Já a educação multicultural estabelece o contato dessas diversidades culturais, aceitando o outro com sua realidade, transportando valores, pensamentos e emoções e lembrando que há diferenças entre um e outro.

No entanto, Abdallah-Pretceille (2006, p. 476. Tradução nossa) assevera que o “raciocínio Intercultural, muitas vezes confundido com uma abordagem cultural ou mesmo multicultural, enfatiza os processos e interações que unem e definem os indivíduos e os grupos em relação uns aos outros”⁹⁸. Logo, as culturas são concebidas como imbricadas e, na perspectiva do referido autor, complementam-se como fragmentos culturais em relações inerentes ao contexto de contato (Inter)cultural, ou seja, as culturas são vistas simultaneamente dentro de uma relação e não separadamente em sua totalidade, a fim de “treinar a “interculturalidade”, nem de participar de treinamentos específicos de acordo com grupos especiais (migrantes, árabes, chineses, asiáticos, africanos, etc.)”.

A concepção de (Inter)culturalidade de Abdallah-Pretceille (2006) mostra indício de coadunação com uma visão que perpassa pelos princípios da inclusão social, cultural e étnica. Logo, pode ser vista, também, a partir de reivindicações dos Direitos Humanos⁹⁹,

⁹⁷ Texto original: “el fenómeno migratorio cuestiona, sin duda, el modelo de sociedad tradicional, fundamentada en la uniformidad y despierta en los ciudadanos el gran problema de la diversidad

⁹⁸ Texto original: “Intercultural reasoning, often confused with a cultural or even multicultural approach, emphasizes the processes and interactions which unite and define the individuals and the groups in relation to each other”.

⁹⁹ Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948, com ênfase no debate sobre a diversidade.

em que é promovida a valorização das diversidades culturais, linguísticas, sociais e étnicas no contato entre duas ou mais línguas-culturas.

Nessa perspectiva, a (Inter)culturalidade emerge como um arcabouço em que as assimetrias culturais, linguísticas e sociais podem ser tratadas com respeito dentro de uma abordagem comum de “união” ou “integração”, tendo como maior interesse a pacificação num contexto de diversidades.

Alonso (2006, p. 867), em coadunação com o posicionamento do Art. 26.2 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos, argumenta que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”. Assegura também que a educação (Inter)cultural apresenta alternativas para o pleno desenvolvimento da personalidade humana na apreciação e respeito mútuo por outras culturas e estilos de vida. Uma educação profundamente respeitosa da variedade de homens e mulheres diversos que interagem na nossa sociedade¹⁰⁰.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 98) ressaltam a compatibilidade dos princípios da educação inclusiva com os de (Inter)culturalidade. Os citados autores afirmam que “a educação inclusiva e a Educação Intercultural buscam desafiar manifestações de preconceito, discriminação e violência presentes no cotidiano escolar [...] buscam promover a superação de barreiras à participação e à aprendizagem, empenhando-se em ampliar o empoderamento dos grupos historicamente inferiorizados”.

O contexto (Inter)cultural em que se defende a interrelação de duas línguas e, conseqüentemente, duas culturas no ensino de línguas, é recorrente em trabalhos que adotam postulados de pacificação, como no trabalho de Gomes de Matos (2004), em que o autor parte da abordagem “Comunicar para o Bem”¹⁰¹, como uma pedagogia interculturalmente humanizadora.

Os supracitados autores defendem a (Inter)culturalidade como uma abordagem, numa perspectiva mais ampla das políticas educacionais que, relacionada às desigualdades sociais, considera o debate direcionado aos indígenas e afrodescentes.

¹⁰⁰ Texto original: “Y la educación intercultural tendrá que pensar y presentar alternativas para el pleno desarrollo de la personalidad humana en el aprecio y respeto mutuo por las otras culturas y estilos de vida. Una educación profundamente respetuosa con la variedad de hombres y mujeres diversos que interactúan en nuestra sociedad”.

¹⁰¹ Centra-se numa proposta em que a linguagem é concebida como humanizadora com finalidade de pacificar os seres humanos. Nesse sentido, Gomes de Matos (2004, p. 32) propõe alguns passos teóricos para o ensino de língua numa perspectiva “Paz comunicativa e a humanização pedagógica”.

Nesse sentido, o conceito de (Inter)culturalidade coaduna com as postulações de Souza e Fleuri (2003), que propõem a ampliação da (Inter)culturalidade restritiva às convivências entre sujeitos de etnias distintas em ambientes escolares. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 109), “os princípios de superação de barreiras à participação e à aprendizagem servem como requisitos para a constituição de uma educação tanto inclusiva quanto intercultural, na qual a escola caminha para uma ressignificação das práticas desenvolvidas no seu cotidiano, como exigência da reorganização do trabalho escolar”.

Brun (2004) afirma que a diversidade cultural é inerente ao ensino de língua estrangeira e considera que a (Inter)culturalidade é um elemento constitutivo do contato entre culturas, sendo esse processo enriquecedor. A autora assegura, ainda, que com base em uma abordagem comunicativa, o uso de textos literários pode contribuir para uma competência (Inter)cultural uma vez que há uma abordagem pessoal e plural.

Ao se referir ao ensino de línguas estrangeiras, Brun (2004) discute a relação discursiva por meio da ficção e do teatro para criar uma situação que possibilita a interação na língua-alvo, como um recurso imaginário. A citada autora declara que manuais de ensino de língua estrangeira, de modo geral, com poucas exceções, trabalham com personagens totalmente fictícias que sugerem a essencialidade da atemporalidade e universalidade e que podem ser usadas por qualquer um e em qualquer momento, numa relação que lança mão do simbólico e do imaginário.

A dimensão teatral perpassa pelos seguintes níveis: “papéis desempenhados pelos alunos e professores; no drama que se desenrola durante o próprio processo de aprendizagem; nos tipos de interação e atividades presentes; dos resultados alcançados” (BRUN, 2004, p. 87).

A ficção e a dimensão teatral são abordadas pela autora supracitada como parte de um universo imaginário nas aulas de língua estrangeira, em que professor(a) e alunos(as) desempenham papéis para desenvolver um drama (improvisação e repetição) de ensino-aprendizagem em prol de resultados. Nesse sentido, as relações entre língua e cultura são acessadas a partir de um imaginário como estratégia de “imersão” linguística.

Em respeito ao nosso recorte de pesquisa, não aprofundamos nessas questões que a autora expõe para acessar as práticas de ensino de línguas e identidades, visto que nosso objetivo centra-se em trazer parte desse cenário de aula de LE como um contexto situado, para entender como as abordagens também influem na ação (Inter)cultural.

Santos (2004) define (Inter)culturalidade no ensino de Português com língua estrangeira, como um esforço ou uma ação integradora para exercício do compromisso orientado pelos princípios de respeito ao “Outro”, em relação à cultura e às diferenças no processo de ensino-aprendizado de línguas ou de conteúdo escolar.

Segundo a citada autora, esse esforço é “para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados” (SANTOS, 2004, p. 154-155).

A (Inter)culturalidade dentro da abordagem comunicativa, elaborada por Santos (2004), centra-se no “outro” como parte constituída do “eu”. A autora parte da intersubjetividade, em que o fazer (Inter)cultural ocorre no momento de partilha entre culturas, para além das “trocas de informações e explicações vazias” (p. 161).

No entanto, é preciso intervir nas afirmações expostas até aqui, a fim de manifestar a concepção defendida neste estudo. Posicionamo-nos a partir de um viés (Inter)cultural Crítico para o ensino de LE e, portanto, acreditamos que o reconhecimento das diversidades e a sua tolerância não são suficientes para a construção de uma sociedade constituída por cidadãos crítico-reflexivos, característico de uma consciência humanizadora. Isso porque, em uma situação de diversidade cultural, em que as assimetrias de poder não são discutidas e/ou até invisibilizadas, as culturas minoritárias são colocadas na condição de minorizadas e, conseqüentemente, adaptadas à cultura dominante ou à sociedade dominante, como historicamente experienciada.

Alonso (2006) salienta não serem as culturas igualmente integráveis, por trazerem consigo valores e contravalores e ainda, haver a existência de um racismo cultural em que, muitas vezes, o outro é visto com discriminação e preconceito amalgamado à uma visão etnocêntrica. O intercâmbio e a interação entre “Eu” e o “outro” são fundamentais para educação (Inter)cultural (ALONSO, 2006). Entretanto, argumentamos que o “Eu” e o “Outro” não são partes constituídas, mas dois sujeitos que percebem suas diferenças a partir das diferenças do “outro”.

Para Alonso (2006), educar (Inter)culturalmente consiste em desenvolver um lugar comum de coexistência, em que não há uma verdade absoluta nem hierarquização de verdade universal. O autor também corrobora com o compromisso (Inter)cultural, contrário a uma política assimilacionista e intregacionista, e a favor de sociedade/culturas minoritárias não subordinadas às culturas dominantes nem submetidas a uma hegemonia.

A (inter)culturalidade no ensino de LE, mais especificamente no contexto de ensino de Português brasileiro, tem assumido um arcabouço crítico que vai de encontro com as propostas pedagógicas com enfoque num cenário ficcional/teatral ou cenário da cultura global para forçar uma relação (Inter)cultural em sala de aula, que não dialoga como as assimetrias sociais, linguísticas, culturais, econômicas e políticas nas relações entre dois ou mais povos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante ressaltar que as propostas e concepções de (Inter)culturalidade no contexto de ensino de línguas estrangeiras, mesmo centradas nos princípios dos documentos que regem os direitos humanos, apresentam contradições e certa complexidade.

Na busca pelo respeito às diferenças, é postulado o pressuposto de que todas as culturas podem estar em contato para ‘um fazer’ (Inter)cultural contrariando os processos de assimilação e integração, políticas que promovem o apagamento étnico-cultural dos povos de uma sociedade minoritária, muitas vezes, à margem do preconceito e do racismo. Entretanto, há uma linha tênue entre (Inter)culturalidade e inclusão, paradoxalmente, há uma relação assimétrica de poder entre sociedades minoritária e dominante que, mesmo numa viés de ensino de LE em contexto de prestígio, precisa ser abordada a partir da criticidade para a efetivação do “fazer docente”, segundo as postulações freireanas no que tange à humanização.

As propostas de (Inter)culturalidade sob o viés crítico é uma realidade no ensino de LE, que vem modificando as visões teóricas e metodológicas de ensino.

O sistema educacional, pertencente a uma matriz conservadora, estabelece relações de força contra as propostas de ensino inovadoras, como a (Inter)cultural aliada à criticidade. Essas propostas inovadoras tendem a buscar caminhos pedagógicos que ultrapassam as discussões sobre cultura, a fim de debruçar sobre as assimetrias sociais, econômicas e históricas que reforçam a exclusão das minorias e as marginalizam.

Tais propostas pedagógicas (Inter)culturais críticas direcionam seus refletores para esses contextos, antes direcionados a uma sociedade dominante e idealizada, homogeneizada pela cultura global e pelos bens culturais estereotipados. Logo, é evidente a tentativa de transformação do ensino conservador centrado no sistema gramatical e/ou centrado na cultura globalizante de uma sociedade dominante, muitas vezes, ficcional.

Tendo essas discussões em vista, apresentamos a seguir o ensino de PB como língua estrangeira, na tentativa de delinear algumas assertivas sobre a perspectiva (Inter)cultural de ensino.

4.2.1 Ensino de PB como língua estrangeira pelo viés (Inter)cultural

O ensino de línguas estrangeiras, em consonância com os avanços das teorias linguísticas, passou por importantes adequações e ampliações que influenciaram as práticas docentes e no ensino-aprendizagem.

Schneider (2010) ressalta que a partir da década de 60 diferentes teorias linguísticas, sob o viés estruturalista, influenciaram no ensino-aprendizagem de línguas. Com o surgimento da Linguística Textual, a língua passa a ser estudada a partir do texto e, posteriormente, emerge a virada pragmática “na didática do ensino de línguas, para viabilizar uma rápida aplicação dos conteúdos aprendidos em aula na comunicação cotidiana. Segundo Schneider (2010, s/p), “a partir da metade da década de 80 estabeleceu-se uma orientação pragmática no ensino de línguas, fundamentada primordialmente nos princípios pragmático-funcional e intercultural”.

Em meados dos anos 90, a perspectiva intercultural torna-se protagonista do cenário do ensino de línguas estrangeiras, associada à Linguística Aplicada. Com o intuito de abordar o ensino de línguas por meio do ensino de cultura e, ainda, amalgamar língua e cultura como um processo indissociável, adota-se a abordagem comunicativa e a abordagem (Inter)cultural.

O advento das teorias críticas, no âmbito do ensino de línguas, como a LAC, influencia as abordagens que implicam no reconhecimento e no respeito às diferenças (Inter)culturais inerentes ao comportamento sociolinguístico, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais convencionados entre as culturas em contato, problematizando-os (SCHNEIDER, 2010, s/p). A citada autora afirma que

A abordagem intercultural fundamenta-se na teoria linguística do texto. Esta teoria trata de fenômenos linguísticos que transcendem a frase e ocupa-se da descrição da estrutura e da função comunicativa do texto em situações reais. Nessa abordagem, aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.). Aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto, etc.) também ganham um peso especial no ensino de línguas. [...] Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura.

O excerto acima, segundo a autora supracitada, não se detém a uma abordagem fixa na disposição para adquirir uma competência (Inter)cultural sobre o “outro”, mas vai além do reconhecimento e respeito, ou seja, requer do aprendiz “vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do “outro”, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos comumente veiculados pela mídia. Saber reconhecer semelhanças e diferenças culturais é estar aberto para aprender não somente ‘sobre’ mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência (Inter)cultural” (SCHNEIDER, 2010, s/p.).

Santos (2004) preconiza a Abordagem Comunicativa (Inter)cultural, como um caminho teórico e metodológico para o ensino de Português como língua estrangeira. A autora afirma que tal abordagem resume-se “como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas” (SANTOS, 2004, p. 154).

Walczuk-Beltrão (2007, p. 293) apresenta algumas Diretrizes da Comunicação (Inter)cultural nas aulas de língua estrangeira, centradas nos:

objetivos “fazer dos alunos “mediadores” ou “falantes” interculturais, oferecendo-lhes conhecimentos linguísticos e culturais, despertando-lhes a consciência intercultural e atitudes positivas, e desenvolvendo suas habilidades cognitivas e comunicativas frente aos encontros com culturas diversas; no **papel do professor**, guiar o aluno por novas experiências interculturais, despertando sua consciência para a relevância de padrões culturais nos processos de comunicação; nos **materiais e métodos**, materiais autênticos, que levem o aluno a vivenciar a língua em interações significativas; métodos que estimulem a exploração de diversas culturas, incluindo a própria cultura dos aprendizes, e a aproximação crítica ao uso da língua; na **avaliação**, recomenda-se a auto-avaliação de conhecimentos, atitudes e habilidades interculturais.

As diretrizes apresentadas acima coadunam com uma abordagem comunicativa. Entretanto, a criticidade é citada como um elemento secundário, remetendo-se a uma visão multicultural.

Numa pesquisa realizada por Sobral e Joeüt-Pastré (2004) no ensino de Português para aprendizes estadunidenses, na perspectiva crítica, as relações de (Inter)culturalidade aparecem, segundo as autoras, numa aula cujo conteúdo era direcionado aos pronomes.

Na referida aula, as diversidades regionais linguísticas são analisadas em contextos do cotidiano (em uma feira), que demonstram as hierarquias sociais e socioeconômicas a partir dos pronomes de tratamento. Em outra aula, as citadas autoras

apresentam uma situação em que são utilizados materiais autênticos¹⁰² de anúncios de ofertas de emprego. Nesses anúncios, foram trabalhadas questões de raça, gênero e idade, em que foi solicitado aos(às) alunos(as) norte-americanos(as), aprendizes de Português brasileiro, que identificassem as discriminações que podem ocorrer nas ofertas de emprego em seu país.

Sobral e Joeüt-Pastré (2004) apresentam propostas de ensino de Português, também, a partir de gêneros literários e musicais que expõem, de maneira artística, a situações cotidianas da sociedade brasileira, como na crônica, bem como o uso dos recursos culturais do universo musical (Chico Buarque, Gilberto Gil, Marisa Monte, Tiririca).

Notamos que a relação (Inter)cultural, no contexto percorrido pelas professoras-pesquisadoras, centra-se no contraste entre as duas culturas (brasileira e estadunidense) presentes em sala de aula, visto que é sempre proposto aos(às) alunos(as) estrangeiros(as) que estabeleçam uma análise contrastiva e comparativa entre os contextos brasileiro e estadunidense, como uma maneira de reflexão cultural, racial, política e socioeconômica. As supracitadas autoras fazem um trabalho relevante que contribui para criticidade com ênfase em discussões sobre a desigualdade, a pobreza e a falta de instrução, para desmistificar a propaganda romântica de um Brasil de natureza e ingenuidade. Ressaltam também um “Brasil da ditadura, um Brasil da imigração e da emigração, um Brasil violento, um Brasil solidário, em outras palavras, muitos Brasis” (SOBRAL; JOEÛT-PASTRÉ, 2004, p. 237-238) e justificam:

[...] nosso objetivo enquanto educadoras é proporcionar ao estudante muito mais que a aquisição do conhecimento, quer seja linguístico, culturais, sociolinguísticos, políticos etc. Nossa maior preocupação é dar uma visão ao mesmo tempo panorâmica e profunda do Brasil e da diversidade da sociedade brasileira, incentivando o aluno a desenvolver uma percepção crítica tanto da cultura estrangeira, no caso a brasileira, quanto de sua(s) própria(s) cultura(s)[...] como cidadão participativo de comunidades que se tornam cada vez mais multiculturais.

O ensino de línguas no contexto (Inter)cultural pode ultrapassar os contextos sociais, nos quais as assimetrias são passíveis de serem vistas como temas relevantes para a reflexão crítica em prol da humanização do ser humano, frente às desigualdades e formas de preconceito.

¹⁰² Anúncio de ofertas de emprego dos classificados, retirado do jornal Folha de S.Paulo.

Alguns recortes (Inter)culturais apresentados, aqui, até o momento tentam romper com o ensino conservador de ensino de língua estrangeira, como salientado no trabalho das autoras Kátia Mota e Denise Scheyerl (2004), organizadoras da coletânea intitulada “Recortes interculturais na sala de língua estrangeira”, composta por artigos que apresentam experiências, como essas citadas acima, com o intuito de mudanças de um sistema mecanicista. As autoras esclarecem que, com base no reconhecimento da alienação no âmbito do ensino de línguas, elas propõem esse projeto com a necessidade de

(a) situar a língua dentro de um contexto sócio-cultural historicamente constituído; (b) considerar os componentes identitários dos alunos que se conflitam com aqueles outros expostos pelos materiais didáticos e pelas falas pretensamente monoculturais dos professores; (c) integrar os conteúdos linguísticos em cenários pluriculturais mediadores de uma conscientização intercultural crítica, a partir do reconhecimento de sua cultura de origem.

Nessa concepção, as citadas autoras partem de um entrelaçamento entre língua e cultura e língua e identidade social, a começar de questões emergentes da (Inter)culturalidade.

A (Inter)culturalidade entre essas relações é concebida, pelas autoras Mota e Scheyerl (2004, p.14), como inerente ao ensino de língua, em que a diversidade entre os humanos é vista dentro da possibilidade de “política de solidariedade universal”, que estabelecem relações de “diversidade de expressões interculturais, com o teatro, o cinema, a literatura, as artes plásticas, a música e a Internet”.

Jigran, Teixeira e Silva (2016, p. 365) concebem “que todas as interações são interculturais, sejam elas constituídas por sujeitos de comunidades imaginadamente próximas ou mais afastadas”, ou seja, o contato cultural entre línguas.

Com ênfase no ensino de PB para estrangeiros italianos, Albuquerque e Cecílio (2016) apresentam desafios centrados no viés (Inter)cultural¹⁰³, sobre a recusa/negação no discurso comunicativo em português, na cultura brasileira. As autoras salientam numa discussão o reforço aos estereótipos, centrados nos temas de futebol e carnaval, por meio dos livros didáticos para o ensino de PB para italiano e asseguram, ainda, que os aspectos culturais são, muitas vezes, generalizados.

A concepção de (Inter)culturalidade defendida por Bennet (1998) é organizada em *objetiva* (relacionada ao futebol, à culinária, à música, à dança e etc.) e *subjetiva*

¹⁰³ As autoras usam a (Inter)culturalidade com essa grafia.

(relacionada ao comportamento dos indivíduos numa determinada sociedade). As propostas de ensino de línguas, muitas vezes, são direcionadas a uma (Inter)culturalidade *objetiva*, por ser mais concreta e atrativa, mas em contrapartida reforçam os estereótipos.

Albuquerque e Cecílio (2016, p. 491) asseguram, com base em suas práticas docentes, que

a tarefa mais árdua do professor que está fora do Brasil, e, no nosso caso, a Itália, é inserir em suas aulas o conceito de cultura subjetiva, ou seja, daquela cultura que não se vê e não se lê, apenas, percebe-se por meio de códigos estabelecidos e compreendidos pelo falantes nativos [...] trabalhar conteúdos que objetivam o desenvolvimento da competência intercultural é certamente um grande desafio.

As propostas (Inter)culturais assumem o desafio, sob o viés crítico, de romper com o ensino que valoriza os estereótipos reproduzidos e propagados dentro de um sistema educacional, que admite o contato de culturas, em que há diversidade e coexistência de culturas. Entretanto, ainda é uma discussão incipiente, uma vez que o contexto de ensino de línguas estrangeiras carece de políticas educacionais que reivindiquem materiais didáticos adequados às realidades culturais, diversificadas e minoritárias de uma sociedade plural.

No contexto (Inter)cultural, o conhecimento deveria ser livre, democrático e emancipatório. Entretanto, no ensino de Português numa perspectiva (Inter)cultural como língua estrangeira, dá ênfase às culturas urbanas e metropolitanas nas quais o segmento capitalista é o cerne da motivação de aquisição de bens de consumo, como culturais. Nesse sentido, o tema de estudo de uma determinada língua estrangeira centra-se em bens culturais em detrimento das culturas locais, tradicionais, que são enriquecidas de saberes e que lançam um olhar crítico sobre realidades diversas.

Considerando as experiências obtidas nesse estudo, podemos afirmar que num contexto fluído (Inter)cultural, crítico e reflexivo, as relações entre os(as) aprendizes/alunos(as) instigam o descobrimento, em que ouvir o “outro” ou sobre o “outro” pode ser fascinante e, ao mesmo tempo, desvelar as diferenças do “Eu”. Nesse momento, podemos contemplar a necessidade de acessar o mundo ou a percepção de mundo do “outro” sem julgamentos, mas com curiosidade em busca de compreensão e respeito às diferenças. Aprender a língua-cultura do “outro” também é acessar suas emoções e vivências.

Tais propostas dependem, direta ou indiretamente, de acordos políticos educacionais importantes, principalmente por acreditar que uma nova concepção mais

humana e reflexiva possa acontecer numa relação de (Inter)culturalidade em respeito às diversidades.

Sendo assim, neste estudo, centra-se no ensino-aprendizagem do Português numa perspectiva (Inter)cultural Crítica, com ênfase no ensino de PB, sendo possível utilizar metodologias dentro de uma flexibilidade crítica da realidade dos(as) alunos(as) frente à realidade do “outro”.

Para elaboração de um plano de ensino sob o viés da abordagem crítica, lançamos mão da ADC numa perspectiva (Inter)cultural, realizada a partir de uma experiência docente na Itália, que objetivou salientar as relações assimétricas de poder, bem como identificar algumas reflexões e possível indício de criticidade em relação às culturas e povos indígenas no Brasil.

4.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA ITÁLIA

A experiência na Itália iniciou-se quando fui contemplada com uma bolsa de pesquisa fomentada pelo Programa de Doutorado-Sanduiche da CAPES, por parceria de universidade brasileira e italiana.

Este estudo, elaborado para o presente doutoramento, teve importante parceria com um projeto maior denominado “Rede de Estudo da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo¹⁰⁴”, sendo minha pesquisa concentrada no estudo do Português como língua adicional, nos âmbitos de língua estrangeira e segunda língua.

A vigência da bolsa teve início no final do mês de setembro de 2017 e término em março de 2018. Durante esse período foram realizadas pesquisas em diferentes perspectivas, desde os aspectos institucional e curricular do curso de Línguas e Culturas Modernas na universidade de Pescara, às práticas de ensino de PB como língua estrangeira sob o viés (Inter)cultural, no enquadre de uma abordagem crítica.

¹⁰⁴ O projeto tem como presidente a Profa. Dra. Vânia Casseb-Galvão com parceria da Profa. Dra. Kátia de Abreu Chulata, tendo ainda o Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva, também orientador desta pesquisa. Há várias instituições envolvidas, a saber: USP (Maria Célia Lima-Hernandes), IF-São Paulo (Cristina Lopomo Defendi e Raul Punchel), UFMT (Claudia Grazziano Barros; Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque), Universidade de Macau (Roberval Teixeira), Instituto Politécnico de Santarém – Portugal (Madalena Teixeira), Universidade de Pescara – Itália (Kátia de Abreu Chulata), UFRural de Pernambuco (Renata Barbosa Vicente), UFG (Vânia Cristina Casseb Galvão; Leosmar Aparecido Silva) e UEG (Déborah Magalhães de Barros). Disponível em: <http://gef-ufg.webnode.com/products/rede-de-estudos-da-lingua-portuguesa-ao-redor-do-mundo/>. Último acesso em: SET. 2019.

Elencamos como instrumentos de pesquisa a aplicação de questionário, entrevista com a leitora e professora, cadernos de notas para o registro de observações das aulas de Português ministradas pela professora e pela leitora, preparação de material para a ministração de seminários e, ainda, o registro de algumas experiências pedagógicas em sala de aula, bem como os textos escritos produzidos pelos(as) discentes os quais são dispostos e analisados neste capítulo.

Nessa direção, apresentamos parte deste estudo, realizado no âmbito acadêmico italiano, procuramos analisar diferentes discursos dos(as) discentes sobre alguns aspectos culturais de povos indígenas do Brasil, partindo de pressupostos teórico-metodológicos da ADC.

Longe de casa, considerando toda a carga semântica que essa sentença pode aflorar, os enfrentamentos e os desafios culturais e interpessoais eram comuns e constantes, o que propiciavam questionamentos sobre minha prática docente e minha relação identitária frente ao ambiente do “outro” e, ainda, a responsabilidade de expor aspectos da cultura indígena, como a cultura do “outro”.

De fato, meu papel de docente estava imbricado na minha identidade, aspectos fundamentais para refletir o contexto de ensino numa perspectiva (Inter)cultural, uma vez que, constantemente, as culturas brasileiras (indígena e não indígena) e italiana interrelacionavam-se entre o “Eu” e os “Outros”. Tal conflito tornava-se inevitável, visto que meus princípios e valores culturais (como goiana, brasileira e branca) contrastavam com as especificidades das culturas indígenas durante as aulas, no contexto da cultura italiana, o que suscitava maior cautela, a fim de não entrar em contradição, visto que visava-se à desmistificação dos fenótipos e estereótipos indígenas brasileiros com base em uma abordagem crítica de ensino.

O contexto para mim, como docente, torna-se propício para reflexão a despeito de um momento (Inter)cultural instigante, que me fez reavaliar minha própria cultura e sobre as culturas do “outro”, como aspectos cruciais para minha prática docente pelo viés da (Inter)culturalidade e criticidade – que induz o sujeito a um processo de construção, desconstrução, reconstrução num movimento tautológico inerente ao pensamento reflexivo. Mas, sobretudo, instigava-me a pensar o que seria essa (Inter)culturalidade no contexto de ensino de PB, em situação de não imersão, como língua estrangeira.

Para contextualizar o campo de pesquisa, a seguir, apresentamos a estrutura institucional da Universidade Gabriele D’Annunzio, *campus* de Pescara e de seu funcionamento curricular e educacional.

4.3.1 Università degli Studi "G. d'Annunzio": estrutura organizacional e curricular

A Università degli Studi "G. d'Annunzio" está situada num contexto urbano e metropolitano da cidade de Pescara, na Itália, e oferece várias oportunidades para lazer: atividades recreativas, esportivas e culturais. Pescara é uma cidade comuna italiana da região dos Abruzzos, com aproximadamente de 115.197 habitantes.

A universidade é pública, não há processo seletivo mas, em contrapartida, os(as) alunos(as) devem realizar uma prova de proficiência linguística em italiano e uma em língua estrangeira. Entretanto, a aprovação nesse exame não é um pré-requisito para o ingresso do(a) aluno(a) na universidade mas, caso seja reprovado(a), deverá repeti-lo posteriormente. Mesmo a universidade sendo pública, é cobrada uma taxa de matrícula e outra mensal equivalentes à renda familiar.

A divisão da universidade compreende dois *campi* – de Chieti e de Pescara – e vários departamentos: (i) Medicina e Ciências da Saúde e seus departamentos (Departamento de Medicina e Ciências do Envelhecimento, Departamento de Neurociências, Imagem e Ciências Clínicas, Departamento de Ciências Psicológicas, de Saúde e Território, Departamento de Ciências Médicas, Orais e Biotecnológicas), situado em Chiete. (ii) Escola de Economia, Negócios, Direito e Sociologia e seus departamentos (Departamento de Economia, Departamento de Arquitetura, Departamento de Economia Empresarial, Departamento de Farmácia, Departamento de Engenharia e Geologia, Departamento de Humanidades, Artes e Ciências Sociais, Departamento de Línguas Modernas, Literaturas e Culturas, Departamento de Ciências Filosóficas, Pedagógicas e Econômicas-Quantitativas), situado em Pescara.

O *Campus* de Chieti está localizado em “Madonna delle Piane”, em Chieti. Além das salas de aula para ensino e bibliotecas, há também o Reitorado, a Administração Geral e os Escritórios de Administração Central. No *Campus* de Chieti, há oportunidades desportivas e de lazer: instalações desportivas abertas a toda a população estudantil da Universidade, com esportes, como basquete, voleibol e tênis.

O *Campus* Universitário de Pescara, no qual realizei esta pesquisa de campo, como pesquisadora e docente, está situado na área com serviços úteis para estudantes e comunidade universitária.

O Pólo da Avenida Pindaro é inspirado em uma arquitetura atenta à pesquisa, qualidade, inovação tecnológica em materiais e técnicas de construção e respeito pelo

meio ambiente. A estrutura está localizada ao longo da recém-desenvolvida “estrada verde”, uma infraestrutura ecológica.

No *Campus* de Pescara está alocado o Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas, onde ocorreram experiências múltiplas sobre o ensino de Português como língua estrangeira, cerne deste capítulo. Nesse espaço há uma biblioteca, onde se realizam pesquisas e promoção cultural no campo do cinema e da televisão, preservando os materiais. Há também uma biblioteca de vídeo bem abastecida, com mais de 2000 títulos, conectada às instituições italianas e estrangeiras.

A política do Departamento centra-se na identificação das línguas europeias e não-europeias e seus campos de pesquisa e ensino, tendo em vista a história, uso dos sistemas linguísticos e processos de tradução relacionados. O Departamento aprimora, ao lado do estudo técnico de línguas estrangeiras e suas literaturas correspondentes, os processos de comunicação cultural em suas múltiplas facetas, bem como interfaces com suas culturas e sociedades.

Nesse sentido, segundo as diretrizes do Departamento, o objetivo educacional centra-se na formação de especialistas nos campos de linguagem, tradução e mediação que, nos diferentes níveis previstos pelos campos de estudos e de línguas estrangeiras, adquirem conhecimentos com proficiência, em pelo menos duas línguas estrangeiras e suas literaturas, culturas, linguísticas e filologias.

O sistema de ensino não estabelece um controle de frequência do(a) estudante. Dessa forma, o(a) discente é o(a) principal responsável por suas atividades acadêmicas e por seu desempenho nos exames que ocorrem a cada fim de semestre.

A cada início de semestre, docentes da área de Português apresentam as disciplinas aos ingressos que poderão se inscrever ou não naquela disciplina, tendo em vista a apresentação realizada pelo(a) professor(a) responsável catedrático(a).

Para dedicação ao ensino de línguas, são designados dois profissionais para o ensino-aprendizagem de uma disciplina de língua, o(a) professor(a) e o seu leitor(a)¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Os leitores, geralmente, são professores de uma língua materna como estrangeira. Segundo Joelle, representante dos Leitores/CEL na Itália, antes da Lei n.º 382 de 1980, os leitores eram comparados a assistente universitário. Nos últimos anos, são comparados a pesquisador de tempo integral. O Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias (TJCE) emitiu, em três sentenças (1989, 1993, 2001), e o Parlamento Europeu (2000) instou o anúncio da República Italiana a adotar as leis, disposições administrativas e regulamentos necessários para implementar os direitos desses cidadãos da UE. Em 26 de junho de 2001, o Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias (TJCE) condenou a Itália por “não cumprimento de um Estado sobre a livre circulação de trabalhos” e determinou que a República Italiana fosse “responsável pela discriminação da cidadania proibida pelo art. 48 do Tratado”. Mesmo depois de algumas causas ganhas, a categoria ainda continua reivindicando seus direitos trabalhistas, como

Em geral, funcionalmente, os(as) professores (as) são responsáveis pela disciplina e por toda parte teórica e didática, como exposição e explicação teórica e escolha dos conteúdos disciplinares. Por outro lado, o(a) leitor(a) da disciplina se encarrega de aplicar os exercícios para o ensino de língua e suas aulas centram-se na prática pedagógica. Logo, o leitor/CEL é o profissional (que tem o português como língua materna, podendo ser brasileiro, português, angolano ou moçambicanos etc.) responsável por ensinar a língua aos(às) alunos(as).

Sendo assim, o(a) professor(a) segue seu programa de ensino independente do que o(a) Leitor(a)/CEL esteja trabalhando com os(as) estudantes em sala de aula. É evidente que ambos os trabalhos se complementam para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico e cultural do(da) aprendiz.

Segundo Abreu Chulata (2015), os(as) leitorados(as) brasileiros(as) são selecionados(as) e contratados(as) diretamente pelas universidades italianas¹⁰⁶. Por questões jurídicas¹⁰⁷ relacionadas ao âmbito trabalhista na Itália, o(a) leitor(a) passou a ser um Colaborador Experto Linguístico (CEL), assim seu vínculo empregatício se estabelece com um contrato de trabalho privado (tempo indeterminado e temporário, se necessário) com uma Universidade Estadual. Mesmo tendo sido submetido às normas de um concurso público (geralmente por concorrência interna), o(a) Leitor(a)/CEL não é enquadrando como um(a) funcionário(a) público(a) e, às vezes, não é reconhecido(a) por seu trabalho didático. Ainda segundo a autora, algumas universidades italianas reconhecem a prática didática do CEL, essa relação tende a variar de acordo com a universidade e as pessoas envolvidas no trabalho acadêmico.

Em suma, diante de um panorama complexo de enquadramento profissional, o(a) leitor(a) estrangeiro(a) é visto(a) com certa fragilidade no âmbito universitário italiano. Muitas vezes, o(a) leitor(a) tem seu desempenho didático e profissional prejudicado pela

reconhecimento e valorização profissional. Disponível em: http://www.science.unitn.it/sindacat/lettori05_03_07.pdf. Último acesso em: 2 set. 2019.

¹⁰⁶ Os leitores/CEL podem ser contratados e patrocinados por países, como: Portugal, mais precisamente pelo Instituto de Camões, ou Brasil (não há leitores patrocinados, no momento). Também, podem ser contratados diretamente pela própria universidade e/ou através de concursos.

¹⁰⁷ A Itália realizou a conversão do leitor em CEL (Colaborador Experto Linguístico) para não ser condenada pelo Tribunal Europeu, em 1995, segundo o Art. 4 do Decreto de Lei de 21 de abril de 1995, n.º 120, convertido na Lei de 21 de junho de 1995, n.º 236. (ABREU CHULATA, 2015, p. 163). Em 2001, o Terminal Europeu atribuiu à Itália uma sentença condenatória por não respeitar os direitos trabalhistas dos ex-leitores, atual função de CEL.

imposição de variedades linguísticas estabelecidas “pelo professor que detém a cátedra de Língua, ou de Língua e Literatura”, como afirma Abreu Chulata (2015, p. 166).

Nesse contexto, minha pesquisa de campo se direcionou aos dois momentos docentes, uma vez que tive oportunidade de observar as aulas ministradas pela professora Kátia Chulata e, ainda, acompanhar os encontros ministrados pela leitora Cecília Santanchè aos(as) alunos(as) universitários(as) participantes desta pesquisa.

Sendo assim, pude analisar como é estabelecida, de fato, essa relação entre professora da cátedra e a leitora de Língua Portuguesa. Logo, discorro a seguir sobre o ensino de Português Brasileiro como língua estrangeira no contexto universitário italiano, das turmas iniciais à especialização.

4.3.2 Ensino de PB como Língua Estrangeira: pesquisa de campo

Como mencionado anteriormente, o ensino de PB como língua estrangeira se distingue, notoriamente, da modalidade de segunda língua (L2), por imersão no contexto indígena. Sendo assim, neste estudo, de cunho etnográfico, como professora-pesquisadora, apresentamos uma proposta de ensino a partir da abordagem crítica, para o ensino-aprendizagem de PB como LE, numa perspectiva (Inter)cultural.

Retomando o período de pesquisa de campo na Itália, elencamos os seguintes percursos metodológicos: (i) observação das aulas da leitora Cecília Santanchè e algumas aulas da professora Kátia de Abreu Chulata (acompanhei as aulas do primeiro ano e do terceiro ano de Português como língua estrangeira, bem como algumas aulas de especialização), (ii) aplicação de um questionário composto por 5 perguntas semiabertas, (iii) apresentação de dois seminários, (iv) realização de algumas entrevistas informais (leitora e professora) e (v) ministração de 2 aulas, com duração de 2h cada período.

De modo sucinto, discorreremos sobre algumas observações das aulas com a leitora Cecília. Em ocasião oportuna, durante os encontros/aulas com a leitora Cecília, notei que sua didática centrou-se no ensino, estrutural e funcional, da língua, na perspectiva da Abordagem Comunicativa. Enquanto que as aulas da professora Kátia centravam-se numa abordagem teórica da língua, por meio de embasamentos importantes para compreender seu funcionamento e organização gramatical. As aulas foram ministradas em português, salvo exceções de necessidade de exemplificar algo por meio de comparação entre o italiano e o português.

Parte da pesquisa teve como ênfase a investigação científica e epistêmica sobre a concepção de (Inter)culturalidade manifesta nos aspectos metodológico e didático de ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira; por isso, as aulas da leitora Cecília foram cruciais para a seleção dos dados da pesquisa direcionada ao trabalho da leitora Cecília Santanchè, que também possui formação docente¹⁰⁸ em PB. Assim, com o intuito de verificar tais aspectos nesse meio acadêmico, debruicei-me na pesquisa observadora, sendo as aulas descritas e, posteriormente analisadas para a composição desta pesquisa.

Posteriormente às observações da metodologia (detalhadas no Capítulo 2), iniciamos a realização da proposta elaborada sob o viés da (Inter)culturalidade na perspectiva Crítica.

4.3.2.1 Ensino (Inter)cultural do PB: uma descrição pelo viés Crítico

Nesta seção, discorreremos sobre uma experiência (Inter)cultural situada nas práticas de ensino de Português Brasileiro no contexto universitário, mais especificamente na Universidade italiana, da cidade de Pescara, como já apresentado. Concebemos a (Inter)culturalidade, neste contexto, como uma necessidade crítica, para além do reconhecimento da existência de uma diversidade cultural. Em consonância com a concepção da (Inter)culturalidade, lançamos mão do enquadre da ADC (FAIRCLOUGH, 2001), pois concebemos a relação discursiva e as práticas sociais, num contexto de diversidade cultural, como cerne de formas simbólicas (THOMPSON, 1995), em que parte das relações assimétricas de poder atuam com sistema de dominação.

Distinta da Interculturalidade que surgiu na América Latina, inerentemente a uma abordagem crítica e decolonial, a (Inter)culturalidade para o contexto de ensino de LE se volta para a criticidade como instrumento propulsor de mudança discursiva, a fim de alcançar uma reflexão sobre as assimetrias socioculturais e socioeconômicas de comunidades minoritárias, para o alçamento do estado de consciência humanizadora.

¹⁰⁸ O aspecto hierárquico é um fator impactante nas universidades italianas, fator esse que é reforçado e demarcado por alguns professores universitários catedráticos. Assim, mencionar o leitor/CEL como professor de língua pode ser algo inadequado para alguns professores que fazem questão de distinguir a diferença entre as duas categorias profissionais. Entretanto, o leitor/CEL é um professor com toda formação (graduado em licenciatura, com especialização e até doutorado); na prática, ele ensina a língua com fundamento em suas metodologias e didáticas, tendo em vista as necessidades dos alunos. Por esse motivo, esclarecemos que a leitora Cecília é uma professora num enquadramento de leitor/CEL, em fase de doutoramento.

Nessa esteira de posicionamentos, as primeiras observações foram momentos dedicados à escuta e à sondagem sobre as práticas de ensino, em colaboração com a professora Kátia e a leitora Cecília. Tais observações centram na identificação do campo pesquisado, seu funcionamento, bem como seu comportamento cultural e a concepção de (Inter)culturalidade envolvida nos processos de ensino-aprendizagem do PB constantes nas práticas desenvolvidas pela leitora e pela professora.

A seguir, retomamos o desenvolvimento da pesquisa realizada em sala de aula de PB como língua estrangeira, do descritivo para fins analíticos. A pesquisa de campo é apresentada na seguinte sequência: 1) primeiras observações; 2) aplicação do questionário; 3) desenvolvimento da proposta crítica (ensino apresentação de seminários, ministração de aulas e avaliação); 3) e, por fim, análise dos dados.

4.3.2.2 Primeiras observações

Por meio das observações do contexto de ensino foi possível identificar que a concepção de (Inter)culturalidade abordada, nas aulas com professora Kátia e da leitora Cecília, parte do ensino por meio das culturas. As temáticas culturais são inseridas no contexto histórico, literário e artístico, como uso de recursos audiovisuais, a fim de trabalhar as quatro habilidades linguísticas, a partir de gêneros, tais como: letra de música, roteiro de novela, gêneros fílmicos, dentre outros.

Esta seção se dedica à apresentação do questionário, contendo nos quadros abaixo as respostas dadas às suas perguntas. Para melhor compreensão, tais respostas foram parafraseadas com o intuito de apresentar um panorama sobre as concepções culturais do Brasil. As respostas obtidas por meio do questionário foram direcionadas às turmas de primeiro, segundo, terceiro ano e especialização.

Quadro 9 – Por que você escolheu o PB como língua estrangeira?

A maioria, ou seja, 4 alunas, respondeu que escolheu estudar Português por parecer uma língua interessante, por gostar da cultura brasileira, das danças, das tradições, das paisagens, da alegria das pessoas, da musicalidade da língua e, também, por ser apaixonada pela cultura brasileira. Uma aluna respondeu que pretende morar e trabalhar no Brasil. Outra aluna respondeu que seu interesse em estudar PB é por ter parentes em São Paulo e, também, gostaria de se comunicar com eles em português. E, ainda, uma aluna respondeu que estuda português por ter parentes de origem brasileira. **(Excerto 1 - 1ºano)**

Os 2 alunos responderam que estudam português por ter curiosidade pelo povo brasileiro, pela cultura, por assistir a vídeos e gostar da música brasileira. A aluna respondeu que estuda português por achar uma língua neolatina linda, também, pela cultura, pela sociedade brasileira e, principalmente, por querer estudar numa universidade brasileira e ainda, que seu interesse pelo PB foi despertado por meio de filmes brasileiros. **(Excerto 2 – 2ºano)**

O aluno respondeu que, por gostar da musicalidade da “*lingua portuguesa brasileira*” e por ser apaixonado pela música brasileira, escolheu estudar Português. **(Excerto 3 – 3ºano)**

A aluna respondeu que começou a estudar Português por curiosidade e por achar o português uma língua fascinante por sua musicalidade e pela história do povo brasileiro. **(Excerto 4 –Especialização)**

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos diversos excertos , 2017.

Depois de algumas observações das aulas da professora e da leitora, iniciei dois seminários com as turmas do primeiro, segundo e terceiro anos e especialização, integrados numa mesma sala. Posteriormente às observações, elaboramos um questionário, a fim realizar um levantamento do perfil dos(das) alunos(das) e ainda verificar alguns aspectos, tais como: suas concepções sobre a cultura brasileira e identificar expectativas sobre a aprendizagem do Português Brasileiro.

4.3.2.3 Os questionários

O questionário, inicialmente, foi elaborado por mim e, posteriormente, refinado pela professora Kátia, que me orientou sobre as especificidades do Português Brasileiro como língua estrangeira no contexto italiano.

Quadro 10 – Você estuda outras línguas? Quais?

3 alunas estudam espanhol, 3 alunas estudam inglês e 1 aluna estuda chinês. **(Excerto 5– 1ºano)**

1 aluna estuda inglês, 1 aluna estuda espanhol e 1 aluno estuda chinês. **(Excerto 6 – 2ºano)**

O aluno estuda espanhol e inglês **(Excerto 7 – 3ºano)**

A aluna estuda espanhol **(Excerto 8 – Especialização)**

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos diversos excertos, 2017.

Quadro 11 – Quais diferenças culturais e/ou linguísticas que você percebeu entre o português e o italiano?

Seis (6) alunas acham que as diferenças entre português e italiano são muitas, principalmente as relacionadas às suas histórias. No âmbito linguístico, uma aluna acha que o português tem vogais nasalizadas e não tem duplas, sendo essa diferença entre os dois sistemas linguísticos. Culturalmente, o povo brasileiro é descrito como muito alegre, apaixonado por música e danças. A comida a base de frutas tropicais. Uma (1) aluna acha que não há muitas diferenças entre as duas línguas. Uma sentença bem recorrente é *O português é uma língua musical*. As diferenças centram-se nos hábitos e costumes, na religião e na comida. O português brasileiro foi comparado à língua árabe, mas não foi explicitado em quais aspectos. (Excerto 9 – 1ºano)

Um (1) aluno e uma (1) aluna responderam que o português não é muito difícil por ser língua neolatina, entretanto ressaltaram as diferenças relacionadas aos aspectos fonéticos, principalmente. Os dois (2) alunos afirmaram que há diferenças culturais. Em suma, as respostas coadunam com a ideia de que, linguisticamente, são línguas parecidas, com algumas diferenças de pronúncias. Culturalmente, são diferentes. Uma (1) aluna afirmou que o português tem uma musicalidade que no italiano não tem. (Excerto 10 – 2ºano)

O aluno afirma que há diferenças e algumas coisas parecidas relacionadas ao aspecto cultural. Entretanto, o aluno não menciona quais aspectos culturais e não comenta sobre as diferenças linguísticas. (Excerto 11 – 3ºano)

A aluna afirma que há semelhanças porque são línguas neolatinas, mas há diferenças entre a construção de frases e quanto ao léxico. (Excerto 12 – Especialização)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos diversos excertos, 2017.

Quadro 12 – Você já visitou o Brasil? Se você tivesse que definir o Brasil, quais adjetivos usaria?

A maioria, ou seja, 5 alunas, respondeu que nunca esteve no Brasil. Uma aluna diz ter visitado o Brasil. Adjetivos usados de modo geral: acolhedor, grande, maravilhoso, quente, caloroso, calmo, encantador, paraíso tropical, fascinante e alegre. Obs.: uma aluna disse não saber responder, porque ela não conhece o Brasil. (Excerto 13 – 1º ano)

Todos responderam que não visitaram o Brasil. Adjetivos: sugestivo, apaixonante, grande, bonito, cheio de vegetações e animais particulares. (Excerto 14 – 2º ano)

O aluno disse não ter visitado o Brasil ainda. Não menciona nenhum adjetivo. (Excerto 15 – 3º ano)

A aluna respondeu que ainda não visitou o Brasil. Adjetivos: misturado, diferenças e riquezas. (Excerto 16 – Especialização)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos diversos excertos, 2017.

Quadro 13 – Você tem dificuldades para aprender o Português Brasileiro? Quais são as estratégias que utiliza para aprender essa língua?

1º ano – Três (3) alunas disseram não encontrar dificuldades em aprender português por ser muito fácil de entender e compartilhar algumas semelhanças com o italiano. Quatro (4) alunas disseram encontrar dificuldades com a pronúncia e uma (1) aluna, especificamente, afirma que é o seu primeiro contato com o português, que apesar de encontrar dificuldades, como estuda espanhol, diz ser mais fácil entender o português. **Estratégias de estudo:** estudar a língua todos os dias, ouvir música, conversar com amigos brasileiros, fazer anotações das aulas para revisar em casa. (Excerto 17 – 1º ano)

Uma (1) aluna respondeu que tem um pouco de dificuldade. Um (1) aluno respondeu que não ter muita dificuldade e a outra aluna não respondeu a pergunta. **Estratégias de estudo:** assistir a filmes, ouvir música brasileira, aulas no *youtube*, tentar escrever muito. (Excerto 18 – 2º ano)

O aluno diz ter dificuldades para aprender português. **Estratégias de estudo:** assistir a filmes em português, ver vídeos e ouvir música brasileira. (Excerto 19 – 3º ano)

A aluna não respondeu a primeira pergunta. **Estratégias de estudo:** ouvir música como estratégia para aprender português. (Excerto 20 – Especialização)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos diversos excertos, 2017

Por meio das respostas ao questionário aplicado, foi possível delinear o perfil dos(das) alunos(as) italianos(as) universitários(as) e suas maneiras de conceber o Português Brasileiro e, conseqüentemente, alguns aspectos, ainda que estereotipados, apontaram algumas noções do que seria a cultura brasileira, a partir de suas visões de mundo. Esses discursos materializados em textos escritos dos(das) discentes, foram posteriormente, selecionados para compor o *corpus* deste estudo.

Como exposto nas respostas ao questionário, esses(as) alunos(as) estudam outras línguas, sendo o espanhol e o inglês as línguas mais estudadas e o chinês estudado por dois alunos. É importante ressaltar que devido à não obrigatoriedade de frequência, a quantidade de estudantes varia bastante; tendo isso em vista, esses questionários não contemplaram, quantitativamente, todos os(as) estudantes matriculados(as) na disciplina de Português Brasileiro do curso.

Outro aspecto relevante para a pesquisa, considerando as respostas obtidas, é o perfil autodidata desses(as) estudantes e suas estratégias de estudo, bastante relevantes no processo de aprendizagem, uma vez que o período de aula é relativamente curto, se

comparado ao tempo que possuem para se prepararem, externamente ao ambiente acadêmico, para os exames. Os dados mostram que tais estratégias são recorrentes e semelhantes na vida acadêmica desses(as) alunos(as), centradas na compreensão oral e recepção da escuta.

As respostas apontaram para a comparação ou aproximação linguística do PB com o espanhol, uma vez que os(as) alunos(as) que estudam espanhol acreditam ter mais facilidade em aprender PB. Outros acreditam não enfrentar muitas dificuldades por ser uma língua considerada próxima ao italiano. Em suma, acredita-se na vantagem de aprendizagem devido à semelhança entre as línguas pertencentes à mesma família linguística.

Notamos, também, o interesse da grande maioria de conhecer o Brasil por diversos motivos relacionados à ideia alegórica de festividade devido ao clima tropical na maioria das estações do ano, diferentemente das estações climáticas italianas e outros elementos estereotipados recorrentes na representação da cultura brasileira.

Quanto aos modos e estratégias de estudo da língua, foi identificada nas respostas dos(das) estudantes certa independência pedagógica. Acreditamos que tal situação possa ser condicionada pelo sistema acadêmico, visto que, devido à não obrigatoriedade de assistir às aulas, atribui-se ao(à) aluno(a) mais responsabilidade e autonomia quanto ao seu processo de aprendizagem da língua, colocando como consequência seu desempenho nos exames finais.

Dessa forma, a maioria dos(das) estudantes estuda através do uso da *internet*, assistindo a filmes, novelas, ouvindo e aprendendo a cantar músicas em português, o próprio uso do *google* tradutor, que não foi mencionado nas respostas dadas ao questionário, mas observei que seu uso era recorrente durante as aulas, dentre outros instrumentos de ensino-aprendizagem.

Quanto à cultura brasileira, notamos que o acesso aos canais de aprendizagem, descrito nas respostas dadas ao questionário, restringe-se aos segmentos artísticos ou ficcional para aprender a língua. O acesso a estratégias mencionadas pelos(as) discentes propicia um contato com a cultura brasileira como sendo única, fictícia e muitas vezes estereotipada, o que reafirma e reforça a propagação de uma cultura brasileira globalizada, monolinguística e culturalmente hegemônica, que contribui para a ocultação das relações assimétricas de poder.

A seguir, discorreremos, sucintamente, sobre os seminários e suas apresentações, como intuito de contextualizar a diversidade cultural no Brasil, como detalhado no Capítulo 2 desta tese.

4.3.2.4 Os seminários

Para a realização dos seminários, lançamos mão de textos e imagens projetados em *slides*. A minha preocupação inicial como docente era se os(as) estudantes compreenderiam o que estava sendo dito, preocupação que foi amenizada com o primeiro seminário e com as intervenções feitas pela professora Kátia Chulata que, ao notar as dificuldades de alguns, contribuía com o seminário, expressando-se em italiano.

Os seminários foram cruciais para a contextualização temática, assim como para a aproximação cultural e lexical do português para os(as) alunos(as) aprendizes. Por meio de imagens e vídeos, os(as) estudantes tiveram acesso à língua pela linguagem não verbal.

Posteriormente aos seminários, as aulas consolidaram um passo relevante para o processo de ensino-aprendizagem de PB. Isso devido às atividades realizadas em sala de aula embasadas no arcabouço teórico-metodológico da ADC, tendo em vista a (Inter)culturalidade, como apresentado a seguir.

4.3.2.5 As aulas

Nas aulas, segundo momento da pesquisa de campo, os(as) acadêmicos(as) tiveram acesso a mais elementos para a aproximação das culturas indígenas brasileiras. Em consonância com minhas práticas docentes, durante os dois anos como professora de Português Intercultural na perspectiva decolonial, programei um plano de ensino mais dialógico e interativo, a partir dos gêneros discursivos.

Identifiquei certa dificuldade dos(das) alunos(as) com a habilidade oral durante debates e discussões, situação recorrente nas aulas de línguas, em que há vários fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos que contribuem para a complexidade da relação dialógica entre texto e ação reflexiva.

Retomando a primeira aula, iniciada pelo gênero propaganda, a qual foi projetada no suporte audiovisual, com legenda e áudio em PB, denominada “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”, consideramos durante as discussões todas as suas implicações na veiculação social, bem como suas intenções discursivas.

Na realização de prática docente, o(a) docente como mediador(a), provocador(a) e orientador(a) tem, como papel principal, realizar a autorreflexão, em que a observação de suas estratégias de ensino devem ser constantemente pensadas e refletidas em renovação de práticas em sala de aula de acordo com as demandas e interesses dos(as) discentes. Diante dessas afirmações, a minha prática docente estava em constante processo de reflexão.

As aulas renderam algumas curtas discussões entre os(as) discentes, o que contribuiu de maneira significativa com os objetivos deste estudo, num primeiro momento da pesquisa de campo.

Apresentamos, a seguir, alguns excertos, como resultado final das discussões da aula emergidas de uma atividade em grupos. Elucidamos critérios classificados como *Aprendimentos Adquiridos*, *Pressupostos de Desconstrução* e *Princípios de Reflexão*, formulados para as análises, segundo a Teoria do Discurso Social, uma vez que os discursos são historicamente construídos e socialmente interpretados (FAIRCLOUGH, 2001), e as categorias de análise não são fixas. Como o intuito de verificar a opinião dos(das) discentes, formulamos o Quadro 14.

Quadro 14 – Relatos de opinião a partir do vídeo “I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas”

Aprendimentos adquiridos por meio da apresentação do vídeo (propaganda)

“eles também para demonstrar este amor pela natureza: fazem desporte, dança, pinturas no corpo, com vetidos com elementos naturais.” (Excerto 21 – Grupo 1).

“o assunto interessante é que mais de 305 etnias indígenas se reuniram em Palmas para fazer ver ao mundo todo e ao Brasil que eles também têm jogos desportivos típicos da sua cultura como os de olimpiada que se celebravam no Brasil nos anos precedentes do 2015.” (Excerto 22 – Grupo 1)

“neste vídeo podemos ver uma apresentação dos jogos mundiais dos povos indígenas. Além disso vemos que o Brasil há várias etnie através desses jogos é possível fazer conhecer ao mundo os povos indígenas.” (Excerto 23 – Grupo 2).

“Há uma comunicação entre os povos indigenas, defacto participaram 22 etinie.” (Excerto 24 – Grupo 2)

“Em Brasil há uma misturada de raças, onde estes muitas comunidades indígenas, exatamente 305 grupos.” (Excerto 25 – Grupo 3)

“Em 2015 Brasil organizou os primeros jogos mundiais de povos indigenas. Esse evento serve para promover a variedade cultural do Brasil que tem 305 etnias indígenas.” (Excerto 26 – Grupo 4)

Pressuposição/Desconstrução

“a coisa interessante é que a ele não importa o que os outros pensam desde rituais mas gostam de compartilhar o seu mundo com aquele dos outros”. “os jogos dos povos indígenas em Palmas deram a possibilidade a eles de viver um re-encontro com as próprias raízes.” (Excerto 27 – Grupo 1)

“por isso, é importante que a gente tem um espírito intercultural. Antes a copa do mundo os jogos indígenas são estados integrados entre os jogos mundiais dos povos indígenas dos povos indígenas dedicados a ele onde há um encontro para conviver juntos com respeito e sem problema de razias deferentes.” (Excerto 28 – Grupo 3)

“Princípio” de reflexão

“pelo vídeo parece que os povos indígenas são felizes vivendo sem problemas, mas na realidade, nós sabemos que não é así.”¹⁰⁹ (Excerto 29 – Grupo 1)

“é fundamental a promoção das diversidades culturais (...)” (Excerto 30 – Grupo 2)

“Em Brasil há uma misturada de raças, onde estas muitas comunidades indígenas, exatamente 305 grupos por isso, é importante que a gente tem um espírito intercultural.” (Excerto 31 – Grupo 3)

“O Brasil organiza esses jogos no ano seguinte nos campeonatos de futebol para mostrar sua hospitalidade e seu respeito para os indígenas.” (Excerto 32 – Grupo 4)

Fonte: Elaborado pela autora – out. 2017.

Os grupos constituídos para a atividade não apresentaram um nível de compreensão linguística tão distantes um do outro, mesmo o grupo composto somente por alunas do primeiro ano de PB. A nossa hipótese é que, por serem estudantes autodidatas e mostrarem pretensão de envolvimento “emocional” com a cultura brasileira, conforme deixaram transparecer nas respostas dadas, os níveis de proficiência linguística são suficientes para estabelecer certo nivelamento numa sala diversificada. A distinção mais relevante, que identificamos nas atividades, centra-se na desenvoltura reflexiva com indícios de criticidade, sobre o assunto discorrido e convergente como tema.

Quanto aos fragmentos textuais discursivos descritos, verificamos que pode haver certo indício de mudança de postura ideológica, ainda que incipiente, centrado no nível de *Pressupostos e Desconstrução*, que poderia apontar o interesse pelo mundo do “outro” e a necessidade de se pensar sobre as outras realidades culturais e sociais, como apresentado nos Excertos 27 e 28. Tais excertos apresentam reflexões sobre a conjuntura nos discursos produzidos, visto que a intertextualidade é um recurso que elucida as vozes presentes nos discursos.

As categorias apresentadas no Quadro 14 expõem *Apreendimentos adquiridos*, *Pressuposição/Desconstrução* e *Princípio de reflexão* que servem de base para analisar o processo de ensino, com o intuito de alçar a criticidade. Como professora-pesquisadora,

¹⁰⁹ Os fragmentos discursivos foram transcritos, por isso não foram submetidos a nenhum tipo de correção gramatical ou ortográfica. Preservamos a essência do texto original escrito pelos(as) alunos(as).

eu procurava instigar os(as) alunos(as) italianos(as) a alcançar um indício de reflexão, pelo menos.

Na segunda aula, trabalhamos com base no gênero folheto informativo, de domínio da tipologia ou pré-gênero injuntivo. Centramos na leitura e compreensão de texto, dentro do tema jogos indígenas, como o objetivo de promover momentos de desenvolvimento e/ou aprimoramento da oralidade e da escrita em prol de alcançar habilidades discursivas, em português.

Numa apresentação de *slides*, lançando mão de recursos mais ilustrativos, apresentei o contexto dos jogos indígenas e cada modalidade esportiva do evento. Para isso, usei como material o gênero folheto explicativo que ilustrava as categorias de jogos, sendo eles de competição e os jogos de demonstração dos povos indígenas.

A atividade centrou-se na leitura de cada modalidade esportiva descrita no texto e na apresentação de imagens sobre o material, instrumentos e técnicas esportivas utilizadas pelos povos indígenas durante o evento competitivo e esportivo. Nesse mesmo contexto, a leitura, em voz alta, era compartilhada por todos(as) os(as) alunos(as), sendo cada um e cada uma responsável pela leitura sobre o funcionamento de um determinado jogo.

No momento de leitura, os(as) alunos(as) que antes se mostravam como passivos(as) e aparentemente tímidos(as), na participação oral em sala de aula, encontravam-se atentos(as) e participativos(as).

As perguntas foram surgindo (ora em português, ora em italiano) de acordo com o interesse voltado a conhecer sobre a cultura do “outro”, estabelecendo, assim, um momento de interação e aprendizagem cultural, pessoal e linguística. Pela aplicação desse gênero, trabalhamos léxico, leitura e oralidade com interface na sustentabilidade e cultura. Naquele momento, vislumbrava-se um nível profícuo de interesse pela temática em questão, no qual a busca pela compreensão da estrutura linguística era um meio para se entender o assunto, discutir, pensar, refletir e alcançar, talvez, certa reflexão. Percebi que a curiosidade sobre o mundo do “outro” foi despertada a cada troca de *slides*.

Os seminários e aulas constituíram um instrumento que proporcionou uma experiência enriquecedora, no sentido de refletir sobre o ensino-aprendizagem do PB como língua estrangeira, no contexto de não imersão e sobre as possibilidades de trabalhar temas sobre outras culturas em situação real, num acontecimento (Inter)cultural e crítico em que as assimetrias sociais, culturais, políticas e socioeconômicas possam ser desveladas no ensino de línguas.

Após os seminários e as aulas e, posteriormente ao período de recesso acadêmico, a leitora Cecília e eu pensamos numa avaliação formativa (exigida pela instituição italiana) com a pretensão de identificarmos os conhecimentos que os(as) acadêmicos(as) poderiam ter tido, depois dos seminários e aulas ministradas, após um período de distanciamento da temática.

Então, elaboramos uma atividade centrada na avaliação da compreensão linguística, gramatical e, também, nos aspectos críticos e reflexivos sobre os temas de culturas indígenas (seminários e aulas) abordados.

A seguir, discorremos sobre o desenvolvimento da atividade descrita estruturalmente, acima. Assim, procurei enfatizar, com clareza, como se deu essa atividade centrada em avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante os seis meses de pesquisa na Itália, que corrobora com minhas práticas docentes.

4.3.2.6 A avaliação: revisitando o tema

Este momento da pesquisa de campo centrou-se na retomada da temática em estudo, discutida durante a apresentação dos seminários e das aulas. Nessa revisitação à temática, o planejamento e programação das aulas foram direcionados às turmas do primeiro, segundo e terceiro anos de Português. Quanto à turma de especialização, não participou desse momento.

As turmas foram divididas em duas, o segundo e o terceiro anos se concentraram numa mesma sala e o primeiro ano em outra sala, para efeitos didáticos.

Os temas que eu havia trabalhado nos seminários eram todos relacionados à cultura, educação e realidade de alguns povos indígenas no Brasil e, naquele momento de “aula de avaliação” não seria diferente, visto que a minha pretensão centrava-se em investigar os discursos representados e materializados nos textos dos(das) estudantes sobre a temática, depois de aproximadamente três meses de distanciamento do assunto.

A avaliação formativa, exigida pela instituição, foi concebida por nós como uma revisitação à temática proveniente do plano de ensino regido pela pesquisa de campo.

4.3.2.6.1 Descrição de atividade avaliativa

A atividade avaliativa partiu de um gênero informativo, mais precisamente uma reportagem – “Indígenas enfrentam desafios para conquistar diploma de curso superior”

– a fim de verificar a compreensão textual e, ainda, motivar a retomada crítica da temática anteriormente abordada.

A primeira questão centrou-se no conhecimento lexical por retomada dos vocábulos apresentados no texto. As três alunas do primeiro ano utilizaram a mesma estratégia para a pesquisa dos vocábulos, para a qual o uso de dicionários foi uma ferramenta muito útil. É relevante e interessante ressaltar que alguns léxicos destacados e traduzidos se convergem nas três atividades.

As questões 2 e 3 eram de múltipla escolha, sobre a interpretação do texto. A questão 4 consistia numa proposta de escrita de sentenças curtas, em português, sobre os conhecimentos apreendidos sobre a situação cultural e social de alguns povos indígenas brasileiros, com base nos estudos anteriores. E, na quinta e última questão, era para os(as) discentes escreverem em italiano sobre as dificuldades encontradas naquela atividade.

Os dados apontaram, especialmente, para as dificuldades das alunas do primeiro ano, na compreensão das conjugações dos verbos e de algumas palavras que não conheciam (preocupação com os aspectos gramaticais de produção). A interpretação do texto foi uma atividade de recepção, uma vez que as alunas ouviram e perceberam as respostas de múltipla escolha, assim como nas turmas do segundo e terceiro anos. Quanto ao critério de reflexão, observamos certa recorrência de afirmação (nas três turmas) sobre o tema abordado, centrados nos conhecimentos adquiridos durante os seminários e as aulas ministradas.

Para fins analíticos, destacamos as respostas dadas à quarta questão da atividade avaliativa, como cruciais para a análise de recepção, compreensão e reflexão. Nesse sentido, transcrevemos as seguintes posições reflexivas, a fim de apontar o processo de maturação das ideias e uma possível inclinação para uma mudança discursiva.

Quadro 15 – Reflexões sobre a temática ministrada

Participantes da pesquisa	
A Aluna 1	“Eu antes de cursu de indigenas não sabia muitos coisas, por exemplo que eles em realidade têm uma religião, que en cursu do tempo eles estavam , foram exterminados pelo governo.” (Excerto 33 – 1º ano)
A Aluna 2	“Não é comum ver indigenas (ilegível) pelos, eles têm pele escura. Os indigenas moram em todo territorio nacional de norte au sul. Eles moram nas aldeias mas muitas imigram em busca de uma vida diferente. Falam varias linguas, como tupi e guaraní. Atualmente os indigenas são 900 mil e antes, era de no 1500, eram 5 milhões. A população indigene diminuiu com a escravidão, guerra, massacres, genocidios e repressão cultural.” (Excerto 34 – 1º ano)

A Aluna 3	“Eles podem falar seu idioma além do português. Eles podem estudar. É bom que os indígenas se sintam parte da sociedade.” (Excerto 35 – 1º ano)
A Estudante 1	“A situação dos indígenas no Brasil é difícil porque não tem competem dominam a língua e não conhecem palavras técnicas do português. Outro problema é que recebem um auxílio financeiro insuficiente para viver.” (Excerto 36 – 2º ano)
A Estudante 2	“Acho que a situação dos indígenas no Brasil é muito difícil. Eles não são totalmente aceitos por outros brasileiros e tem dificuldades relação com eles.” (Excerto 37 – 2º ano)
O Discente 1	“Eu acho que a situação dos indígenas no Brasil seja muito boa com todos os limites possíveis. O sistema ajuda as comunidades minoritárias. Na minha opinião o sistema de cotas é bom mas na verdade eu acho que será muito bom ter uma boa escola pública assim que e programas de estudos, (termo ilegíveis) assim que não seria necessário um sistema de cotas.” (Excerto 38 – 3º ano)
A Discente 2	“Achou que os indígenas no Brasil são incluídos também na didática, nas escolas... com o uso dos sistemas específicos para eles [sistema de cotas]” completa em italiano ¹¹⁰ “Penso que a temática seja muito interessante para nós garotos e estudantes. Pessoalmente, eu encontrei mais dificuldades em imaginar os indígenas e a sua situação porque são povos com usos, costumes, e situações distantes das nossas. É seguramente um grandioso ponto de reflexões.”. (Excerto 39 – 3º ano)

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As alunas do primeiro ano surpreenderam-nos positivamente pela escrita em português, mas sobretudo pelas reflexões¹¹¹ sobre os povos indígenas e suas culturas. Acreditamos que mesmo com a insegurança linguística e gramatical aparentes, elas desenvolveram uma escrita coerente com seus argumentos e conseguiram compreender o texto e o contexto indígena apresentados. Acreditamos que as alunas compreenderam o tema apresentado e, talvez, se tivessem que produzir um texto em italiano, teriam mais argumentos para refletir e problematizar.

Salientamos as respostas das alunas do primeiro ano por pressupor um nível de proficiência linguística mais básico, no entanto, notamos que os estudantes do segundo e terceiro anos não apresentaram um nível tão elevado de reflexão nos excertos destacados no Quadro 15, exposto acima.

¹¹⁰ Texto original: “Penso che la temática sia molto interessante per noi ragazzi e studenti. Personalmente ho trovato un po di difficoltà nelli immaginare gli indigeni e la loro situazione... poiché sono popolazioni son use, costumi, idee e tradizioni lontane dalla mostra. È stato, sicuramente, un grandissimo apunto di riflessione”.

¹¹¹ É preciso ressaltar que as reflexões, aqui apresentadas, pelos acadêmicos, muitas vezes, parecem incipientes, entretanto, deve-se considerar que o nível de proficiência em uma língua estrangeira é crucial para a elaboração de ideias e que, dependendo do nível, ocorre limitação de argumentos expressos na comunicação escrita, por haver outros domínios e competências envolvidos.

Depois da leitura das atividades, percebemos o quanto a autonomia pode interferir no ensino de línguas, uma vez que os(as) alunos(as), por possuírem uma rotina autodidata, conseqüentemente, obtiveram um nível bom no desenvolvimento de proficiência linguística e reflexiva no PB.

Na minha avaliação como docente que presenciou a desenvoltura dos(das) alunos(as) participantes, notei que as discussões foram muito relevantes e percebi que entenderam um pouco das realidades culturais, linguísticas e educacionais dos indígenas no Brasil, sobre pontos de vistas distintos, inclusive. Acredito que os textos foram bem produzidos e coerentes com a proficiência correspondente a cada nível acadêmico dos(das) participantes da pesquisa.

A (Inter)culturalidade no ensino de línguas em consonância com a abordagem crítica tende a promover uma reflexão sobre o “outro”, bem como a compreensão de sua cultura e realidade.

Apresentamos, em seguida, a análise do *corpus* sob à luz da ADC, com foco no ensino da criticidade ancorado na LAC e, como eixos de análise, os modos operacionais da ideologia postulados por Thompson.

4.4 EIXOS DE ANÁLISE: REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS À LUZ DA ADC

Os dados, anteriormente descritos e comentados, compõem o *corpus* deste estudo. Esta análise terá como objetivo identificar representações ideológicas sobre as culturas dos povos indígenas com base nos discursos dos(das) alunos(as) italianos(as), materializados em textos, bem como as formas simbólicas que alimentam as relações assimétricas de poder.

Na análise dos dados, buscamos sistematizar uma interpretação sobre uma possível mudança de discurso por meio da reflexão e criticidade dos(as) alunos(as) italianos(as), antes caracterizada nas respostas aos questionários, durante os seminários e as aulas e, depois pelo acesso às avaliações, como revisitação ao tema.

Na próxima seção, retomamos o *corpus* para a análise, tendo em vista os modos operacionais da ideologia de Thompon (1995), bem como os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítico. Nessa direção, a análise sociodiscursiva parte de fios analíticos tidos como instrumentos de pesquisa, ou seja, investigamos o processo de reflexão e criticidade com base no questionário, seminários e aulas e avaliação de revisitação da temática.

4.4.1 Questionário: primeiros fios de análise

As primeiras informações coletadas, por meio do questionário, objetivam sondar o perfil dos(das) alunos(as) participantes da pesquisa, assim como suas concepções sobre o Brasil. Agrupamos os dados, a fim de alcançar uma visão geral, nesse primeiro momento, antecedente à exposição prévia da temática sobre culturas indígenas brasileiras, protagonista dos seminários e das aulas. Os excertos abaixo foram parafraseados das respostas ao questionário aplicado.

Quadro 16 – Textos provenientes dos questionários das alunas do primeiro ano

“a maioria escolheu estudar português por parecer **uma língua interessante, por gostar da cultura brasileira, das danças, das tradições, das paisagens, da alegria das pessoas, da musicalidade da língua e, também, por ser apaixonada pela cultura brasileira.** Outra aluna respondeu que **seu interesse em estudar PB é devido a ter parentes em São Paulo.** E ainda, uma aluna respondeu que **estuda português por ter parentes de origem brasileira**”. Culturalmente, **o povo brasileiro é descrito como muito alegre, apaixonado por música e danças. A comida à base de frutas tropicais.** A maioria respondeu que nunca esteve no Brasil. Apenas uma aluna diz ter visitado o Brasil (São Paulo). Adjetivos usados de modo geral: **acolhedor, grande, maravilhoso, quente, caloroso, calmo, encantador, paraíso tropical, fascinante e alegre.** Obs.: **uma aluna disse não saber responder, por não conhece o Brasil, nas palavras da aluna: “Não sou capaz de responder a esta pergunta porque para mim portugues e o Brasil são un mundo totalmente a descobrir”.** (Excerto 40 – 1º ano)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Excerto 40, 2017.

O interesse principal de se aprender o PB, segundo as respostas obtidas, centra-se no interesse “pela cultura brasileira”, tais como: **as danças, as tradições, as paisagens, a alegria das pessoas, musicalidade da língua e por gostar da cultura brasileira.** Esses termos lexicais são frequentes em todas as respostas obtidas por alunos(as) italianos(as), recorrentes em todas as turmas participantes da pesquisa. Tais léxicos carregam uma carga semântica relacionada com um imaginário idealizado, podemos afirmar que a ideologia age pelo modo de *unificação*.

A dominação opera pela construção de um todo simbólico, em prol de representar uma unidade que interliga aspectos coletivos, nos quais o conteúdo semântico de paisagens, tradição dança, alegria das pessoas etc. remete à *estandardização* de uma cultura dita brasileira, firmada em símbolos históricos romantizados, em que as diferenças e diversidade das realidades brasileiras não são consideradas, como estratégia

de padronização nacional. Essas são estratégias de simbolização da unidade (THOMPSON, 1995).

O Excerto 40 representa um modo de *eternalização* em que os fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Costumes, tradições e instituições que parecem prolongar-se indefinidamente em direção ao passado, de tal forma que se cristalizam de maneira irreversível, o que se pode verificar no fragmento **“estuda português por ter parentes de origem brasileira”**. Fala que nos remete a um passado em que os parentes são pertencentes a uma terra distante da sua, como algo exótico, se atentarmos para o fato de o Brasil ter sido subjugado pelo eurocentrismo colonial e ainda permanecermos sob o jugo da colonialidade na pós-modernidade.

O fragmento textual discursivo **“o povo brasileiro é muito alegre, apaixonado por música e danças. A comida a base de frutas tropicais”** confirma as relações de poder e ideologia imbricados em estratégias de *eternalização*, em que os aspectos sócio-históricos são construídos a partir de uma visão estereotipada, a fim de eternizar as simbologias de uma terra selvagem e tropical, sofrida, porém “feliz”.

É notória a reincidência de discursos centrados em um ideal imaginário histórico, como parte de um modo de operação ideológica, centrada em estereótipos da cultura brasileira, o que evidencia um contexto de distanciamento e desconhecimento do “outro”. Segundo Bhabha (2013, p. 105), os estereótipos são a “principal estratégia discursiva e uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”. Desse modo, os estereótipos invisibilizam as diversidades culturais, bem como as realidades brasileiras, projetando-as para um “lugar repetido e já conhecido”.

A perspectiva da ADC oferece caminhos para interpretar através da pressuposição aos discursos que não são ditos, como na situação em que uma aluna disse não saber responder, afirmando: **“Não sou capaz de responder a esta pergunta porque para mim português e o Brasil são um mundo totalmente a descobrir”**. Tal afirmação remete à coerência discursiva, uma vez que a pergunta do questionário era sobre o Brasil, “se não conheço algo, logo, não sei/posso dizer a seu respeito”.

É justo afirmar que a maioria respondeu ao questionamento tendo em vista suas experiências de vida com a aprendizagem do PB. É interessante ressaltar que a aluna que visitou o Brasil reproduz alguns estereótipos, tais como “quente” e “maravilhoso”, mas aponta elemento novo, como “comida diferente”.

Quadro 17 – Textos provenientes dos questionários dos(as) alunos(as) do segundo ano

Dois alunos responderam que estudam português por ter **curiosidade pelo povo brasileiro, pela cultura, por assistir vídeos e gostar da música brasileira**. A outra aluna respondeu que estuda português por **achar uma língua neolatina linda, também, pela cultura, pela sociedade brasileira** e, principalmente, por querer estudar numa universidade brasileira e ainda, **que seu interesse pelo PB foi despertado através de filmes brasileiros**. Uma aluna afirmou que o português tem uma **musicalidade** que no italiano não tem. Todos responderam que **não visitaram o Brasil**. Adjetivos: **sugestivo, apaixonante, grande, bonito, cheio de vegetações e animais particulares**. **Estratégias de estudo:** assistir a filmes, ouvir música brasileira, assistir a aulas no *youtube*, tenta escrever muito. (Excerto 41 – 2º ano)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Excerto 41, 2017

Mais uma vez observamos, no Excerto 41, que o PB opera ideologicamente ao *modus operandi legitimação*. Como assegura Bhabha (2013, p. 111), a legitimação vale de estratégias “através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados mas avaliados antiteticamente. O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Assim, parece haver uma necessidade de legitimar os aspectos da natureza como elementos de um passado histórico primitivo, que ainda resiste como uma forma simbólica de relação de poder.

De maneira recorrente, a narrativização se contrói dentro de um contexto romântico, em que os adjetivos **apaixonante, grande, bonito, cheio de vegetações e animais particulares** completam esse cenário paradisíaco estereotipado do primitivo. No Excerto 39, o aluno, que afirma não ter visitado o Brasil, ainda deixa transparecer os pressupostos que tem pretensão de conhecer o país.

Quadro 18 – Texto proveniente do questionário do aluno do terceiro ano

O aluno respondeu que por gostar **da musicalidade da “língua portuguesa brasileira”** e por **ser apaixonado pela música brasileira** escolheu estudar português. O aluno afirma que há diferenças e algumas coisas parecidas relacionadas ao aspecto cultural. Entretanto, o aluno não menciona quais aspectos culturais e não comenta sobre as diferenças linguísticas. O aluno disse **não ter visitado o Brasil** ainda. Não menciona nenhum adjetivo. **Estratégias de estudo:** estudar a língua todos os dias, ouvir música, conversar com amigos brasileiros, anotações das aulas para revisar em casa”. O aluno diz ter dificuldades para aprender português. **Estratégias de estudo:** assistir a filmes em português, ver vídeos e ouvir música brasileira. (Excerto 42 – 3º ano)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Excerto 42, 2017.

No Excerto 42, é possível evidenciar os pressupostos da força emotiva sobre a relação da estudante com o português. Os termos ‘apaixonado’ e ‘musicalidade’ são elementos discursivos que tendem a desvelar tais intenções idealizadas pelo falante.

Quadro 19 – Texto proveniente do questionário da aluna de especialização

A aluna respondeu que começou estudar português por **curiosidade**, e por achar o português uma língua fascinante por **sua musicalidade e pela história do povo brasileiro**. A aluna respondeu que ainda não visitou o Brasil. Adjetivos: misturado, diferenças e riquezas. **Estratégias de estudo:** Ouve música como estratégia para aprender português. (Excerto 43 – Especialização)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Excerto 43, em 2017

A aluna de especialização, Excerto 43, relata as relações discursivas anteriormente analisadas e bem recorrentes nos textos dos(das) outros(as) discentes. Outra vez, o PB é referenciado a partir de sua musicalidade e pela história do povo brasileiro com um único povo. No entanto, a discente não discorre sobre essas questões, são simplesmente citações unificadoras.

O questionário foi aplicado como instrumento de sondagem, ou seja, os conhecimentos aqui relatados, são de cunho cultural reservado ao meio artístico, como mencionado anteriormente, a partir das estratégias de aprendizagem do PB, tais como filmes, música, dentre outros recursos artístico-culturais.

Em entrevista para este estudo, a leitora Cecília Santanché discorre sobre o desafio de se ensinar PB como língua estrangeira num contexto de não imersão, uma vez que

é necessário se pensar e refletir sobre o contato cultural das línguas, brasileira e italiana, envolvidas nesse processo. A transmissão do ensino através das culturas, ou seja, num contexto (Inter)cultural, exige do docente certa sensibilidade, a fim de não reforçar os estereótipos ou abordá-los na configuração do ensino. Se partirmos de concepções estereotipadas para o ensino de língua através da cultura, podemos reforçar e gerar equívocos irreversíveis fomentados pela generalização, como, por exemplo, afirmar que os brasileiros são felizes, pressupõe-se que os italianos não o são.

Em suma, os textos materializam-se em discursos decorrentes de uma realidade limitada da cultura brasileira. Podemos pressupor que tais discursos têm um viés cultural fomentado pelo meio de acesso cultural, logo, ficcional. Uma vez que a grande maioria nunca esteve no Brasil, mas o representa a partir dos conhecimentos adquiridos com base

no contato com música, filmes, novelas e *internet*, como principais estratégias de aprendizagem do Português Brasileiro.

O gênero questionário oportunizou emergir alguns discursos e representações que, segundo a ADC, é recorrente no eixo de análise *representacional*, já que o mundo material dos discentes limita-se na tentativa de contato com a cultura brasileira por meio da arte ficcional ou bens culturais. Para Fairclough (2001), os discursos são modos de representar os aspectos existentes no mundo, para além dos materiais, mas também mentais, sentimentos e crenças para alçar às pluralidades discursivas.

Os posicionamentos dos(as) alunos(as) italianos(as), nesse primeiro momento, evidenciam uma aparente homogeneidade da “cultura brasileira” e, obviamente, o apagamento da diversidade étnico-racial. A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil reflete nos meios hegemônicos através dos quais as informações sobre o país chegam ao exterior.

Na próxima seção, dedicamo-nos à segunda parte de análise, centrada nos resultados oportunizados pelos seminários e aulas ministradas.

4.4.2 Seminários e aulas: segundos fios de análise

Após a participação dos seminários e no decorrer das aulas, selecionamos alguns dados para compor o *corpus* para continuação da análise, como segundo momento desse processo investigativo.

Nos quadros abaixo, organizamos fragmentos discursivos dos(das) discentes italianos(as) durante uma atividade em grupo, descrita anteriormente, em sala de aula.

Quadro 20 – Texto do Grupo 1

“eles também para demonstrar este amor pela natureza: fazem esporte, dança, pinturas no corpo, com vestidos com elementos naturais (...)” (Excerto 21 – Grupo 1)

“o assunto interessante é que mais de **305 etnias indígenas se reuniram em Palmas para fazer ver ao mundo todo e ao Brasil que eles também têm jogos desportivos típicos da sua cultura como os de olimpíada que se celebravam no Brasil nos anos precedentes do 2015 (...)**” (Excerto 22 – Grupo 1)

“**a coisa interessante é que a ele não importa o que os outros pensam desde rituais ma gostam de compartilhar o seu mundo com aquele dos outros.**”

“os jogos dos povos indígenas em Palmas deram a possibilidade a eles de viver um re-encontro com as próprias raízes (...)” (Excerto 27 – Grupo 1)

“pelo vídeo parece que os povos indígenas são felizes vivendo sem problemas, mas na realidade, nos sabemos que não é así (...)” (Excerto 29 – Grupo 1)

Fonte: Fragmentos das atividades em grupos, produzidas em sala de aula, aplicadas pela autora, em 2017.

Como já mencionado na descrição dos dados, elaboramos alguns eixos de análise, com o intuito de identificar alguma mudança discursiva quanto ao aspecto das práticas sociais, centradas nas categorias de “pressupostos de desconstrução” e “indício de criticidade”.

Após acesso às discussões por meio dos seminários e aulas, foi possível verificar que há presença de termos, como dança e elementos naturais, mas com outra representação simbólica, diferente dos sentidos produzidos nos discursos que exercem uma força ideológica vista nos textos em resposta aos questionários.

Algumas informações nesses excertos discursivos são provenientes do contato anterior como gênero textual (propaganda), tais como: **“305 etnias indígenas se reuniram em Palmas para fazer ver ao mundo todo e ao Brasil que eles também têm jogos desportivos típicos da sua cultura como os de olimpíada que se celebravam no Brasil nos anos precedentes do 2015”**. No entanto, há, de maneira incipiente, uma tendência a uma mudança de posicionamento do imaginário para um contexto das práticas sociais percebidas no Excerto 27, como **“a coisa interessante é que a ele não importa o que os outros pensam desde rituais ma gostam de compartilhar o seu mundo com aquele dos outros”**.

O pressuposto de que as realidades sociais não são perfeitas, como mostradas na propaganda, pode ser um indício de reflexão decorrente das discussões em sala em aula, uma vez que a propaganda é um gênero, inerentemente, promovedor de aspectos qualitativos de um determinado assunto que pode se tornar produto de *marketing social*¹¹².

Nesse sentido, demanda certa perspicácia do(a) docente, a fim de não reforçar e promover esses estereótipos, como mencionado anteriormente pela leitora Cecília Santanchè.

O Grupo 1 conseguiu identificar os elementos de valorização da cultura indígena e parte das realidades vivenciadas pelos indígenas no Brasil, centradas

¹¹² O marketing social é abordado, de modo geral, como uma prática exigida pelos órgãos de forma a amenizar os impactos dos povos envolvidos nos processos de produção. Segundo Cirino (2013, p. 103), “O descrédito nas ações sociais da empresa é devido ao fato de que, nos moldes em que são realizadas, tratam-se apenas de uma questão de marketing beneficente, ou seja, uma estratégia de mercado eficiente a fim de construir uma imagem pública positiva. Embora o marketing beneficente seja um importante instrumento na inserção e promoção de uma empresa ou produto em um mercado, a sustentabilidade não deve ser reduzida a uma mera estratégia mercadológica”.

principalmente nos enfrentamentos sociais, discriminação, dentre outras injustiças sociais, expostas em sala de aula, como evidenciado no Excerto 29: **“pelo vídeo parece parece que os povos indígenas são felizes vivendo sem problemas, mas na realidade, realidade, nos sabemos que não é así”**. Há uma percepção distinta da apresentada pelo vídeo, propaganda, discursos de dominação centrados no *modus operandi dissimilação*. Nesse *modus operandi*, ações, instituições ou relações sociais podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes.

O Grupo 1 parece ter percebido as situações que, segundo Thompson (1995), são formas simbólicas de dominação, denominadas de estratégia que facilita a dissimulação das relações sociais, em que se opera ideologicamente ao *modus operandi eufemização*. Nesse *modus operandi*, ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva, ocultando ou mascarando uma realidade de desigualdade e injustiças.

No Quadro 21, são expostos os excertos discursivos do Grupo 2.

Quadro 21 – Texto do Grupo 2

“neste vídeo podemos ver uma apresentação dos jogos mundiais dos povos indígenas. Além disso vemos que o Brasil há várias etnie através desses jogos é possível fazer conhecer ao mundo os povos indígenas (...)” (Excerto 23 – Grupo 2)

“Há uma comunicação entre os povos indigenas, defacto participaram 22 etinie (...)” (Excerto 24 – Grupo 2)

“é fundamental a promoção das diversidades culturais (...)” (Excerto 30 – Grupo 2)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2017

Nos excertos do Grupo 2, podemos perceber o acesso aos conhecimentos antes desconhecido a esses(essas) alunos(as). A repretensão simbólica aparente no texto contraria os discursos revelados nas respostas ao questionário.

Nota-se uma possível mudança de discurso voltada ao questionamento, como visto no relato do Excerto 30, que afirma que **“é fundamental a promoção das diversidades culturais”**. A expressão ‘é fundamental’ remete a uma atenção aos aspectos para além dos elementos positivos abordados pela propaganda.

A partir do Quadro 22, a seguir, dipomos os exertos discursivos do Grupo 3.

Quadro 22 – Textos do Grupo 3

“por isso, é importante que a gente tem um espírito intercultural. Antes a copa do mundo os jogos indígenas são estados integrados entre os jogos mundais dos povos indígenas dos povos indígenas dedicados a ele onde há um encontro para conviver juntos com respeito e sem problema de razias deferentes (...)” (Excerto 28 – Grupo 3)

“Em Brasil **há uma misturada de raças**, onde estes muitas comunidades indígenas, exatamente 305 grupos por isso, **é importante que a gente tem um espírito intercultural (...)**” (Excerto 31 – Grupo 3)

“Em Brasil há uma misturada de raças, onde estes muitas comunidades indígenas, exatamente 305 grupos (...)” (Excerto 25 – Grupo 3)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2017

Nesses excertos discursivos, é possível perceber que há uma reprodução de informações das propagandas vistas em sala de aula, nas quais são ressaltados registros pontuais sobre as etnias. O termo (Inter)culturalidade aparece para a desconstrução de uma ideia de segregação em prol de uma união de respeito.

A estratégia de dominação simbólica de *unificação*, em que o povo brasileiro é concebido como um único grupo miscelinizado, é desconstruída pelo “indício de reflexão” de que os indígenas são muitos e a cultura brasileira é plural, bem como discorrida no Excerto 31: “**Em Brasil há uma misturada de raças, onde estes muitas comunidades indígenas, exatamente 305 grupos por isso, é importante que a gente tem um espírito intercultural**”.

Para além da reprodução de uma afirmação do gênero textual em contato, o posicionamento do Grupo 3, ao escolher reproduzir tal representação discursiva, pode ser indício de concordância discursiva com tal afirmação. No entanto, a concepção de interculturalidade, no Excerto 31, pode estar relacionada ao multiculturalismo, em que há o reconhecimento da existência de várias culturas, como vimos nos documentos europeus que regem as políticas da diversidade, mas concebem a cultura europeia como central.

Ainda nessa perspectiva, apresentamos, no Quadro 23, alguns excertos do Grupo 4, para dar continuidade à análise.

Quadro 23 – Textos do Grupo 4

“Em 2015 Brasil organizou os primeros jogos mundiais de povos indigenas. Esse evento serve para promover a variedade cultural do Brasil que tem 305 etnias indigenas”. (Excerto 26– Grupo 04).

O Brasil organiza esses jogos no ano seguinte nos campeonatos de futebol para mostrar sua hospitalidade e seu respeito para os indigenas”. (Excerto 32 – Grupo 4).

Fonte: Elaborado pela autora, em 2017.

O Grupo 4, centrado no gênero propaganda, com base na intertextualidade, afirma, no Excerto 32, que “**O Brasil organiza esses jogos no ano seguinte nos campeonatos de futebol para mostrar sua hospitalidade e seu respeito para os indigenas**”. Esse

grupo demonstra a compreensão dos discursos representados pelo gênero textual; entretanto, não parece esboçar algum tipo de reflexão que o conduza a indícios de criticidade. Aspecto esse que ajuda a reforçar as estratégias simbólicas de *naturalização* de que o povo brasileiro é hospitaleiro e respeita as diferenças.

Nesta seção descrevemos e analisamos o segundo momento de pesquisa, em que os discursos apresentados desvelaram algumas mudanças discursivas. Adiante, seguimos o terceiro momento da pesquisa, em que apresentamos algumas análises a partir do *corpus* composto por discursos materializados em textos, a fim de evidenciar as representações ideológicas da cultura indígena e dos povos indígenas no Brasil.

4.4.3 Revisitando o tema: terceiros fios de análise

Nesse terceiro momento de análise, concentramos nossa atenção no processo de reflexão e criticidade, desencadeado nas representações discursivas materializadas textualmente, nas produções escritas dos(das) estudantes italianos(as). Retomamos a acepção de discurso, ancorados em Fairclough (2001), como prática social, em que língua e sociedade estabelecem uma relação interna e dialógica.

Na análise do Excerto 33, a Aluna 1, do primeiro ano, afirma “**Eu antes de cursu de indigenas não sabia muitas coisas, por exemplo que eles em realidade têm uma religião, que en cursu do tempo eles estavam, foram exterminados pelo governo**”. Os discursos materializados desvelam uma realidade diferente da anteriormente concebida pela aluna, podendo evidenciar um “pressuposto de desconstrução” discursiva. Pelo acesso aos conhecimentos obtidos durante todo o processo de ensino-aprendizagem da temática “Cultura indígena brasileira”, a mudança discursiva traz à tona a religião como algo mítico, de cunho colonial e civilizatório, em referência “a uma terra sem Lei, Rei e Religião”. Nesse sentido, o pressuposto de o sujeito não ter uma religião cristã parece inseri-lo numa condição de fragmentação, em que a estratégia de *expurgo do outro* pode ser utilizada para diferenciá-lo da consolidação de uma sociedade conservadora, europeia, branca e cristã, como característica da comunidade italiana.

O discurso representado pela Aluna 1, no Excerto 33, evidencia a situação da religião como elemento de valor pessoalmente importante, em que a crença modifica o sujeito de algum modo.

O destaque dado à religião pode ter sido condicionado pelos momentos de discussão em que aparece a questão da diversidade brasileira, especificamente as

comunidades indígenas por possuírem diversas manifestações de crença, de segmento cristão e não cristão, com os xamãs, dentre outros rituais, que não foram enfoques das discussões, por se tratar de um tema muito específico de cada povo e que não cabe a nós discuti-lo.

Outro elemento interessante desenvolvido no discurso representado pela Aluna 1, Excerto 33, centra-se na afirmação de que, anteriormente aos seminários e aulas, ela não sabia muito sobre os indígenas e que, depois do curso, conseguiu observar algumas situações da cultura – observamos o Pressuposto de Desconstrução. Tal afirmação parte do pressuposto de questionamento sobre a existência dos indígenas no Brasil.

A Aluna 2, também do primeiro ano, afirma no Excerto 34 que **“Não é comum ver indígenas (ilegível) pelos, eles têm pele escura. Os indígenas moram em todo território nacional de norte ao sul. Eles moram nas aldeias mas muitas imigram em busca de uma vida diferente. Falam varias linguas, como tupi e guaraní. Atualmente os indígenas são 900 mil e antes, ~~era de 1~~ no 1500, eram 5 milhões. A população indigene diminuiu com a escravidão, guerra, massacres, genocídios e repressão cultural”**. O contexto histórico parece ser importante para a Aluna 2, entretanto, o fenótipo recebe destaque nesse texto, o que pode ter acontecido pelo acesso às imagens do vídeo apresentado em aula, em que se percebem as características físicas dos povos indígenas.

A questão racial, nesse sentido, pode se desdobrar em várias análises, uma vez que o preconceito racial é uma realidade e perpassa por muitos contextos, incluindo a problemática da imigração de refugiados na Europa, o que aciona ideologicamente o *modus operandi fragmentação*, a partir das estratégias de Expurgo do Outro. Notamos que a Aluna 2 lançou mão do recurso de intertextualidade a partir dos gêneros textuais apresentados, ao mencionar a possibilidade de os indígenas saírem da aldeia em busca de outros modos de vida.

O destaque para a questão histórica associada às injustiças e discriminação parece ser uma informação motivadora para refletir sobre as relações de poder na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, instiga uma reflexão sobre tais situações que apagam parte dos discursos estereotipados, frequentemente acionados nos textos em resposta ao questionário.

No texto da Aluna 3, também do primeiro ano, selecionamos o Excerto 35, em que afirma que **“Eles podem falar seu idioma além do português. Eles podem estudar. É bom que os indígenas se sintam parte da sociedade”**. No discurso representado pela

Aluna 3, inferem-se alguns aspectos de dominação em que se opera, ideologicamente, ao *modus operandi dissimilação*, que recorre à estratégia de Eufemização. O recurso discursivo materializado pelo verbo “poder”, em português, implica muitas interpretações dos recursos linguísticos para produção de sentidos, porque transita de maneira funcional para representar polidez como verbo modal (Poderia me emprestar o grampeado?), como verbo que induz a alternativa (Você pode concordar ou não com o regimento), como consentimento e/ou autorização (Você pode estudar aqui), dentre outras funções comunicativas.

Retomando a análise disposta no Excerto 35, da Aluna 3, o verbo “poder”, no discurso de uma europeia, devido às formas simbólicas que remetem à colonialidade, transmite a posição de superioridade ao permitir ao não europeu, na condição de subjugado, poder ter acesso a bens básicos de uma sociedade branca, elitizada e ideologicamente dominante. Entretanto, devemos considerar que toda essa análise parte de um uso gramatical lexicalmente empregado por uma aluna do primeiro ano, do curso de PB como língua estrangeira, o que pode comprometer a averiguação dessa análise, devido à interferência da língua materna (italiana) na construção da língua-alvo (PB).

Sendo assim, podemos nos deter na questão de mudança de discurso, embasados nos aspectos positivos, relatados no Excerto 35. Devido à limitação da habilidade linguística inerente a esse processo de ensino-aprendizagem, podemos considerar que houve uma mudança de posição decorrente de um indício de reflexão, uma vez que não aparece nenhuma forma de estereótipo, antes visto recorrentemente nos primeiro e segundo momentos analíticos desta pesquisa de campo.

A Estudante 1 do segundo ano afirma, no Excerto 36, que **“A situação dos indígenas no Brasil é difícil porque não ~~ten~~ ~~compete~~ dominam a língua e não conhecem palavras técnicas do português. Outro problema é que recebem um auxílio financeiro insuficiente para viver”**. A intertextualidade aparece nesse texto como um recurso para mostrar que há dificuldades enfrentadas pelos indígenas para ter acesso a uma vida mais justa em relação à classe dominante brasileira. No entanto, verifica-se que a Estudante 1 não apresenta uma reflexão sobre a condição indígena no Brasil.

Diferentemente, a Estudante 2 do segundo ano afirma no Excerto 37: **“Acho que a situação dos indígenas no Brasil é muito difícil. Eles não são totalmente aceitor por outros brasileiros e tem dificuldades relação com eles”**. O uso do verbo “achar”, na primeira pessoa do singular, denota propriedades semânticas que produzem sentido de opinião independentemente do texto motivador apresentado na atividade. Logo, podemos

identificar algum indício de reflexão sobre o tema. Outro aspecto apontado pelo Estudante 2 culmina numa discussão sobre discriminação e preconceito enfrentado no contexto cultural brasileiro.

O Discente 1 do terceiro ano, no Excerto 38, afirma: **“Eu acho que a situação dos indígenas no Brasil seja muito boa com todos os limites possíveis. O sistema ajuda as comunidades minoritárias. Na minha opinião o sistema de cotas é bom mas na verdade eu acho que será muito bom ter uma boa escola pública assim que e programas de estudos, (termo ilegíveis) assim que não seria necessário um sistema de cotas”**.

Nesse excerto, identificamos formas simbólicas que culminam num discurso da linha de pensamento neoliberal, em que o sujeito é visto pela perspectiva de seus méritos, e por isso o auxílio do governo é visto como uma ajuda que pode proporcionar algumas vantagens às minorias. Essa reflexão sobre o sistema de cotas está relacionada às práticas sociais da sociedade italiana, uma vez que a Itália não reconhece uma dívida historicamente com povos originários, apesar de ter dominado territórios e povos através de injustiças socioculturais no sistema-mundo, na promoção da segregação étnica. Nesse sentido, não se considera a possibilidade de haver cotas. O discurso representado por esse estudante pode nos levar a uma interpretação de cunho meritocrático, que não problematiza as hierarquias raciais e seus efeitos, gerada pela colonização europeia em quase todo mundo.

A reflexão apresentada pelo discente, constante no Excerto 38, opera ideologicamente ao *modus operandi fragmentação*, por não fazer parte da realidade italiana, decorrente de uma política de homogeneidade social europeia. Por outro lado, podemos compreender que as reflexões apresentadas pelo Discente 1, no Excerto 38, despertam certa criticidade, uma vez que sua visão de mundo que projeta sua realidade é distinta da realidade brasileira. Logo, a realidade educacional italiana é diferente na realidade brasileira.

O governo italiano investe na educação básica e no ensino superior é cobrada uma mensalidade de acordo com a renda familiar do(a) acadêmico(a). As bolsas de estudos são direcionadas ao contexto de intercâmbio acadêmico, a fim de reforçar uma política de internacionalização, muitas vezes restrita aos países europeus.

A Discente 2 do terceiro ano afirma no Excerto 39 que **“Acho que os indígenas no Brasil são incluídos também na didactica, nas escolas... com o utilizo do sistemas**

específicos para eles [sistema de cotas]” e completa em italiano¹¹³ “Penso que a temática seja muito interessante para nós jovens e estudantes. Pessoalmente, eu encontrei mais dificuldades em imaginar os indígenas e a sua situação porque são povos com usos, costumes, e situações distantes das nossas. É seguramente um grandioso ponto de reflexões”. Interessante pensar que a Discente 2 apresenta uma reflexão cuidadosa da realidade indígena brasileira, evidenciada pela dificuldade de imaginar os desafios dos povos indígenas e suas situações sociais. Aparentemente, a aluna é a favor dos sistemas de cotas como um caminho para inclusão, o que reforça as relações de poder entre sociedade dominante e minoritária.

Os excertos discursivos, analisados acima, demonstram a importância de uma proposta (Inter)cultural embasada na criticidade, uma vez que, mesmo no contexto de ensino de língua estrangeira, num ambiente elitizado de ensino, os(as) acadêmicos(as), sob limitação linguística, têm necessidade de uma formação mais reflexiva, crítica sobre a realidade das sociedades minorizadas ou injustiçadas por um sistema capitalista que explora em prol do capital financeiro e da hegemonia cultural.

Os dados apontam uma mudança discursiva sobre a cultura indígena brasileira de maneira gradativa, uma vez que as representações ideológicas tendem a ser modificadas criticamente.

No primeiro contato com as turmas italianas, pelo questionário, notamos a presença de estereótipos relacionados à natureza, ao tropical, mas não houve nenhuma menção à cultura indígena.

Já no segundo momento, durante os seminários e aulas, na tentativa de mostrar uma parte da diversidade brasileira, houve uma proximidade em que os(as) acadêmicos(as) tiveram acesso a alguns conhecimentos sobre as realidades culturais indígenas, distintas do universo de culturas que tinham acesso.

No terceiro momento, com as respostas sobre a retomada da temática dos seminários e das aulas, verificamos uma mudança discursiva que pode culminar em “pressupostos de desconstrução” para gerar reflexão, a fim de se alçarem “indícios de criticidade”, em prol da desmistificação dos estereótipos, bem como contribuir para uma prática docente que desperte uma consciência humanizadora.

¹¹³ Texto original: “Penso che la temática sia molto interessante per noi ragazzi e studenti. Personalmente ho trovato un po di difficoltà nelli immaginare gli indigeni e la loro situazione... poiché sono popolazioni son use, costumi, idee e tradizioni lontane dalla mostra. É stato, sicuramente, un grandissimo apunto di riflessione”.

Para completar as análises dos dados, com o intuito de evidenciar a importância de uma abordagem crítica no ensino de línguas, mais especificamente de PB como língua estrangeira, destacamos um dado produzido de importante reflexão, mas que foi separadamente analisado por ter uma especificidade que distancia do perfil dos(das) estudantes participantes desta pesquisa.

Salientamos que a aluna M. F. da especialização em PB, na universidade onde foram desenvolvidas as atividades de pesquisa de campo para este estudo, não participou diretamente dos dados apresentados e discutidos. Tal postura foi tomada devido à referida aluna ser de nacionalidade argentina, mas morar na Itália há mais de vinte (20) anos, o que, portanto, poderia acionar outros fatores importantes para o ensino-aprendizagem do Português, dignos de um outro viés de investigação científica.

Entretanto, a relevância das reflexões da aluna citada para este estudo justifica-se por ter como objetivo a mudança de discurso social por meio da criticidade. Sendo assim, apresentamos uma reflexão feita por ela durante os seminários e as aulas ministradas na universidade, interessantes para analisarmos como o tema estudado e seus desdobramentos foram cruciais para suscitar uma reflexão e criticidade em prol da prática docente para humanização.

Nas palavras de M. F., **“os indígenas no Brasil são um povo de etnias diferentes com línguas e culturas próprias. As comunidades indígenas estão ainda sofrendo na pele violação dos direitos humanos como: a demarcação de terras onde eles moram e o direito ao estudo superior nas universidades federais. Por outro lado os povos indígenas têm o orgulho de manter as suas diversidades linguísticas e suas tradições mitológicas e seus rituais. Eles mesmos gostam de ter atividades interculturais com os professores e educadores das faculdades e os investigadores da cultura brasileira”**. As formas simbólicas que emergem da representação discursiva da citada aluna são parte de uma compreensão, reflexão e alça uma crítica que não tem como obstáculos sua proficiência linguística.

Os dados produzidos pelos(as) alunos(as) dos primeiro, segundo e terceiro anos apresentaram indícios de reflexão e até criticidade, dentro de suas possibilidades de proficiência na língua portuguesa, uma vez que reconhecemos o desafio (Inter)cultural de pensar e refletir sobre assuntos culturais complexos de uma sociedade estrangeira, numa língua estrangeira.

No entanto, partimos do pressuposto que alguns temas são tão inerentemente instigantes que provocam uma reflexão crítica, mas que demandam do(a) docente um

trabalho mais elaborado que ultrapassa os planos de aula ancorados no material didático, que talvez trata os aspectos culturais de maneira geral ou incipiente.

As reflexões dos(das) alunos(as) construídas, num processo de antes, durante e depois, num processo didático, alçam os objetivos pretendidos por este estudo.

Ao concluir as análises dos dados selecionados e propostos para esta pesquisa, percebemos que, promover momentos de acesso a um conhecimento, à desconstrução, à reflexão e, talvez, à criticidade, é um desafio que perpassa o ensino centrado no sistema gramatical da língua para acessar os discursos (Inter)culturais por meio da comunicação.

Caminhamos para os arremates finais deste capítulo, com o sentimento de que realizamos uma tessitura justa e precisa que enseja outros futuros caminhos para a pesquisa sobre ensino de Português como LE, a partir da (Inter)culturalidade, numa perspectiva Crítica.

4.5 ARREMATANDO OS PONTOS

Na esteira dessas discussões, notamos que a (Inter)culturalidade, num primeiro momento, é concebida como o contato entre culturas distintas, pelo viés da multiculturalidade, que muitas vezes é utilizada como sinônimo de (Inter)culturalidade no contexto de ensino de língua estrangeira (LE). Num segundo momento, a (inter)culturalidade é concebida com fundamento em um viés crítico que perpassa um pensamento hegemônico e elitizado.

A educação Multicultural é um conceito que aborda as relações entre mais de duas línguas em contato, portanto, mais variedades de línguas e culturas, bem como reconhece suas diferenças e as diversidades culturais e étnicas. Tal abordagem concebe a possibilidade de inclusão dessas diferentes culturas num processo que coaduna com os pressupostos dos Direitos Humanos.

É relevante ressaltar que a (inter)culturalidade não se limita ao contato de/entre duas culturas; logo, consideramos um equívoco tal afirmação para a justificativa do uso do termo multiculturalidade como sinônimo de (inter)culturalidade.

A perspectiva que adotamos para o ensino de língua estrangeira sob o viés (inter)cultural está intrinsecamente relacionada a alguma abordagem Crítica, visto que percebemos que o estudo de culturas deve estar relacionado à realidade cultural em que as assimetrias sociais são protagonistas nesse processo didático de ensino, para além do reconhecimento e “aceitação”.

Nesse sentido, o ensino (Inter)cultural de LE, na perspectiva que defendemos, deve estar a serviço do ensino para a humanização das sociedades. Seguimos os princípios teóricos da ADC, em que os discursos nos permitem ver à luz do processo histórico, num processo de movimento de fixação, deslocamento e dominância dos sentidos construídos socialmente, em que as relações de poder são movidas pelas ideologias.

Considerando os contextos de discussão epistêmica, expostos até aqui, defendemos uma concepção de (inter)culturalidade para além do contato e reconhecimento entre duas ou mais culturas, uma vez que, imbricada nas abordagens críticas, é possível abordar o ensino de língua estrangeira, numa linha de pensamento que impulsiona caminhos reflexivos de construção e desconstrução de ideias cristalizadas, em prol de uma criticidade que condicione uma mudança ou transformação social.

O pensamento nessa linha de discussão revela a importância das abordagens críticas, como a ADC, para a formação de uma sociedade acadêmica mais humanizadora, crítica às injustiças sociais e atenta às demandas e reivindicações das minorias.

A experiência (inter)cultural de ensino de PB como língua estrangeira, apresentada neste capítulo, teve como objetivo central entender a concepção de (inter)culturalidade no ensino de LE e, ao mesmo tempo, lançar uma proposta didática de processo, que ultrapasse as temáticas elitizadas, nas quais são valorizados bens de consumo como bens culturais, fortalecido o sistema capitalista e invisibilizadas as minorias, deixando-as de fora dos diálogos e do conhecimento do “outro”. Tal proposta teve o intuito de verificar, com base em um processo didático, as mudanças de discurso por meio da identificação de reflexão diversificada e de criticidade sobre a temática promotora de um caminho cíclico de reconstrução, construção, desconstrução.

Nessa perspectiva, o ensino (Inter)cultural pelo viés crítico tende a desconstruir os temas que reforçam as assimetrias socioeconômicas, culturais e históricas, reforçando sua condição às margens da sociedade.

O ensino de LE num contexto elitizado¹¹⁴, restrito ao ensino da língua-alvo por meio de uma representação cultural globalizada, não está sujeito a uma formação humanizadora, uma vez que tal abordagem reforça o silenciamento das vozes histórica ou socialmente reprimidas.

¹¹⁴ Referimo-nos aos contextos formais de ensino de LE para uma classe dominante. Logo, não nos referimos ao ensino de LE à comunidade ou povos em situações de vulnerabilidade social, como por exemplo, o ensino de LE para imigrantes em situações marginalizadas, minorias sociais, refugiados, apátrios etc.

Posicionamo-mos diante de concepção de que um ensino (Inter)cultural só será consolidado se associado a uma abordagem crítica; senão, consideramos um ensino multicultural do ensino de LE.

CAPÍTULO 5

FIOS DERRADEIROS: RELATOS REFLEXIVOS DOCENTES NO ENSINO DE PB EM CONTEXTOS INTERCULTURAL E (INTER)CULTURAL

Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros [...] Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

(Marina Colasanti, A moça tecelã)

Durante todo o percurso de realização deste estudo, percebemos quão grande é o desafio de combinar linhas, escolher texturas e entrelaçar argumentos, a fim de tecer respostas plausíveis ao que tange às concepções de Interculturalidade e de (Inter)culturalidade e seus contextos de ensino de Português, tendo em vista, duas linhas distintas para a tessitura de propostas dicotômicas que atendam as demandas de contextos epistêmicos ímpares.

Usando as últimas linhas, tecemos nossas considerações finais, a partir de duas realidades de ensino muito distintas, que muitos poderiam julgar como incompatíveis a um mesmo espaço. Entretanto, esta pesquisa não é um estudo comparativo, visto que não pretendemos comparar epistemologias tão distintas, mas verificar com base nesses universos, como uma professora de Português transitou entre um contexto e outro acionando suas práticas a depender das demandas pedagógicas, num processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade docente.

Transitar de uma prática docente a outra consiste em uma empreitada em que poucos entusiastas educacionais se arriscam. Tal desafio se dá pela complexidade epistêmica de dois pontos divergentes, mas que nesta pesquisa constitui-se como motivador para desencadear as perguntas que guiaram as discussões realizadas, em busca de respostas para esta tese.

Considerando-se as incongruências de concepções, intensificadas no período da realização do doutorado-sanduíche, pude perceber certa incompatibilidade teórica e epistêmica do termo “interculturalidade”, visto como um conceito único e genérico, muitas vezes abordado indistintamente com os mesmos objetivos e práticas docentes, o que fez vislumbrar um fio condutor, relevante para a construção da minha prática como

professora de Português como língua adicional, em contextos culturais distintos de ensino.

Depois de um levantamento teórico e de investigação de algumas práticas desenvolvidas nos dois contextos de estudo, as incompatibilidades epistêmicas me conduziram a uma reflexão por meio de uma visão introspectiva e êmica (interpretação de sua própria prática).

Prática sugerida por Freeman (1996b, p. 98), em que “os professores estão constantemente envolvidos em interpretar seus mundos: eles interpretam o assunto que ensinam, o contexto de suas salas de aula, e as pessoas ali presentes”. A minha experiência docente é inerente às interpelações e argumentações tecidas nesta tese, inicialmente motivada pelo uso do termo “intercultural” no ensino.

A diferença entre Intercultural e (Inter)cultural, assim como propomos, e seus derivamentos, tornou-se cerne desta pesquisa, que se justifica pelo uso de concepções teóricas de um campo epistêmico incompatível com outro campo.

Segundo os dados apresentados nesta pesquisa, a Interculturalidade indígena não compactua política e epistemicamente com os princípios regidos pela (Inter)culturalidade no ensino de língua estrangeira, pois são orientadas por objetivos e concepções distintamente marcadas. Acreditamos que a proposta de uma distinção gráfica tende a marcar as diferenças que cada termo representa epistemicamente e, conseqüentemente, resolve paulatinamente uma confusão muito comum e presente no campo epistemológico.

As práticas de ensino de PB nos âmbitos de LE e L2 evidenciam a possibilidade da realização de uma proposta a partir de uma abordagem crítica em que os temas sociais e culturais são concebidos em concordância com suas realidades. Entretanto, a perspectiva crítica aproxima os contextos de L2 e LE, em âmbitos distintos de ensino, mas se distanciam em relação aos objetivos de cada contexto.

Nesse sentido, a criticidade na L2 no ensino de Português para indígenas objetiva alcançar uma autonomia centrada nas relações de poderes, no próprio “eu”, povos à margem da sociedade, enquanto que a criticidade no ensino de LE objetiva uma mudança discursiva e transformação de uma sociedade dominante, que precisa ser humanizada tendo em vista as realidades do “outro”.

Nessa direção, o estudo realizado apontou a plausibilidade da ADC como uma linha teórica que acolhe a criticidade em prol de provocar reflexão para alcançar algum “índice de criticidade”, tendo como princípio o estudo das relações assimétricas de poder

que, por meio das representações simbólicas, pode propiciar uma mudança discursiva em consonância com uma posterior transformação social.

O estudo percorrido nos capítulos anteriores centra-se em investigações sobre o construto teórico da Interculturalidade e da (Inter)culturalidade apoiado em práticas de ensino de Português Brasileiro como segunda língua e como língua estrangeira.

Em consonância com os capítulos anteriores, nossas últimas considerações se dedicam a apresentar algumas reflexões sobre “o transitar” de um lugar para outro, sob uma visão introspectiva e êmica, como base em experiências decorrentes das práticas docentes.

O relato de experiência, cerne destes derradeiros fios, está organizado em dois momentos específicos, que perpassam por toda tese, mas que tem protagonismo neste espaço, reservado aos últimos fios de arremate.

No primeiro momento, partimos dos relatos reflexivos sobre minhas práticas docentes, tendo em vista os âmbitos de ensino do PB, a fim de interpretar a sala de aula e os eventos que nela aconteceram, em contribuição para minha formação docente, situados nos ambientes Intercultural e (Inter)cultural. O relato de experiência docente se ancora teoricamente no argumento de Allwright e Bailey (1991), de que a investigação no processo de ensino e aprendizado ocorre no cenário da sala de aula, tendo como objeto de estudo o que ocorre dentro da sala de aula, e complementamos, ainda, o que ocorre fora dela.

No segundo momento, tentamos tecer algumas respostas às perguntas que instigaram as investigações sobre as diferenças epistêmicas inerentes à Interculturalidade e à (Inter)culturalidade no ensino de PB, como língua estrangeira e segunda língua, bem como a importância da criticidade nesses contextos.

A organização deste espaço, para elencar as derradeiras considerações, contraria a estrutura dos Capítulos 3 e 4, uma vez que primeiro foram discutidos os conceitos de Interculturalidade e (Inter)culturalidade e, depois, a exposição de algumas práticas pedagógicas. Entretanto, tal organização tende a ressaltar primeiramente os relatos docentes que perpassam por todos os capítulos, assim como as perguntas de pesquisa. Para fins lineares, assumimos essa estruturação como coerente com nossas intenções de tessitura.

Como exposto acima, apresentamos, em seguida, o relato de experiência docente que discorre sobre o processo de ensino nos contextos de Interculturalidade no âmbito

indígena e (Inter)culturalidade no âmbito estrangeira, representados em três momentos que denominamos de Estranhamento, Catarse e Epifania.

5.1 ESTRANHAMENTO: PRIMEIRO CONTATO INTERCULTURAL

O Núcleo Takinahaky é um lugar autoexplicativo pela sua arquitetura que remete às culturas dos povos indígenas. Os pavilhões que comportam as salas de aula são organizados lateralmente, ao redor do centro do pátio, onde há uma grande estrutura coberta que nos remete a pensar numa enorme “oca”. Ao lado, há uma mata fechada que alivia o calor em dias quentes e serve de moradia para os macacos e seus filhotes. Há espécies de plantas e flores plantadas pelos(as) professores(as) e funcionários(as) – belos girassóis. Também havia dois cães chamados “Dengoso” e “Carinhoso” e uma cadela que apareceu para parir seus filhotinhos, os quais foram doados posteriormente.

Essa breve descrição não tem a pretensão de reportar uma imagem romântica do lugar, mas para ilustrar o ambiente peculiar em que iniciei minha prática docente sob um viés Intercultural, pois, longe de ser perfeito, é um lugar acadêmico com pessoas de diferentes humores, personalidades, de formação e concepções de mundo distintos, o que enriquece o espaço acadêmico.

Um espaço que demorei a compreender e ainda estou em processo de compreensão. Ver além da aparência, da visão essencialista e fundamentalista tão inerentes dos preceitos dominantes, é um exercício com o qual tento aprender a cada dia. Um espaço de resistência, luta frente às assimetrias socioculturais – ambiente de reflexão e criticidade em prol da autonomia, autoria e protagonismo indígena. As peculiaridades, descritas no início deste relato, evidenciam um lugar distante do conservadorismo dogmático acadêmico.

No primeiro dia de aula, fiz meu plano de ensino conforme o previsto pelo regimento da instituição. Ao entrar em sala e me apresentar aos(as) alunos(as), mencionei ingenuamente que meu nome era um pouco diferente, fi-lo de tanto ouvir de outros(as) alunos(as) não indígenas do contexto social e cultural de língua portuguesa. Foi meu primeiro estranhamento e me constrangi ao abrir a lista de chamada e perceber que meu nome era o mais fácil de pronunciar e mais comum, segundo as regras fonológicas do português, naquela sala.

Era um contexto de diversidade cultural e linguística, de povos de diferentes etnias, com línguas de diferentes troncos linguísticos, que eu havia jamais imaginado encontrar em sala de aula.

A perspectiva da Educação Intercultural centra-se no estudo por meio de Temas Contextuais, sendo assim, o português é concebido como língua de relações interculturais, portanto, Português Intercultural (como apresentado no Capítulo 3, deste estudo), meu campo de observação e atuação docente, num primeiro momento.

Ao longo dos Temas Contextuais ministrados, eu percebia que meu lugar deveria ser reservado à escuta, em muitos momentos. Comecei a fazer muitas perguntas e questionamentos sobre suas culturas, costumes e cosmologia a fim de entender outras concepções distantes da minha. Eu aprendia, mais que ensinava. As postulações de Freire sobre uma “educação libertadora” me libertavam/libertam aos poucos de visões culturalmente cristalizadas e estereotipadas de uma sociedade dominante.

Durante minhas aulas, trabalhei com alguns gêneros textuais para serem discutidos sobre determinado tema, os(as) discentes sempre me surpreendiam ao se posicionar sobre determinada temática com sustento em outras concepções. Eram outras percepções de mundo.

Mesmo diante dos obstáculos de trabalhar em uma outra perspectiva, considerando minha limitada e fragmentada formação como professora de Português como língua materna, eu buscava motivação para fazer o meu melhor, que talvez não fosse o suficiente e nem sequer fosse o melhor. O estranhamento muitas vezes vinha de fora da sala de aula – via introspecção.

Anterior a essas experiências em sala de aula, antes mesmo de iniciar as aulas na UFG, tive a oportunidade de ir a aldeia com as professoras Lurdes Nazário e professora Ana, como já mencionado e, percebi que os(as) alunos(as) tinham certa resistência em deixar que eu participasse de suas atividades escolares, como por exemplo, permitir que somente as outras professoras lessem os textos escritos por eles(as). Permaneci em silêncio e observei tudo que acontecia em sala de aula e na aldeia. Depois de três dias na aldeia, comecei a sentir certa aproximação dos(das) discentes e, quando estava próximo de retornar a Goiânia, receber certa aceitabilidade.

No entanto, meu estranhamento se solidificava ao perceber ou “ter a sensação” de não ser aceita, como parte daquele processo, pelos(as) meus colegas e minhas colegas de trabalho, em muitos momentos. Ouso destacar esse sentimento aqui, porque julgo que essa observação é de extrema relevância para meu processo de formação docente e

identitária num ambiente Intercultural crítico, sob viés decolonial, de construção e reconstrução de concepções das diversidades, em situação de imersão entre povos minoritários.

Até que, em certo momento, ao expor essas minhas impressões para uma colega de trabalho, a fim de entender o que havia de errado, ela me disse: “acho que é por sua postura ideológica”. Afinal, qual representação ideológica eu estaria transparecendo naquele ambiente?

Durante muito tempo, se não até este momento, essa afirmação se tornou cerne das minhas reflexões, tanto na vida pessoal, quanto na minha formação como professora de Português como língua adicional. Tal questionamento me direcionou a vários outros. Nesse instante, minhas reflexões foram de cunho existencial, espiritual, político, ideológico e, principalmente, cultural. Coloquei-as numa redoma e as guardei, resguardei-me e voltei ao outro lado dessa experiência, à sala de aula passível de mais estranhamentos, como descrito a seguir.

5.1.1 Ensino de Português como segunda língua: primeiras experiências

Durante uma aula, em que estávamos trabalhando o Tema Contextual “Modalidade de Ensino Bilíngue”, propusemos uma questão importante sobre ensino, melhor, uma problemática *a escola que nós queremos*. Obtivemos as seguintes reflexões dos(das) estudantes indígenas:

Queremos aplicar o nosso espírito, a nossa realidade e o conhecimento do nosso povo (Povo Waurá, 2016).

Escola + Comunidade = fontes de conhecimento importantes para a construção de uma educação mais humanizada. Reconhecimento do ensino/saber tradicional nos espaços: escola, pátio, Dasîpê, pescaria, caça, etc. retomar e valorizar os conhecimentos dos sábios/anciões (Povo Xerente, 2016).

O ensino que respeita e fortalece aspecto cultural do povo, por exemplo: cantos, histórias e outros saberes. Não queremos o projeto do governo que vem rompendo o conhecimento tradicional do povo, queremos o projeto escolar construído dentro da nossa realidade junto com a comunidade, como projeto político pedagógico, calendário específico. Então, é isso que queremos, ensino ligado da nossa realidade (Povo Kamaiurá, 2016)¹¹⁵.

¹¹⁵ Esses excertos foram extraídos de uma atividade em grupos, apresentada em sala de aula.

Nesse momento, ficava nítida a busca pela autonomia na luta por uma Educação Intercultural, diferenciada e bilíngue, pilastra que sustenta uma proposta de (re)formulação das matrizes curriculares das escolas indígenas, visto que, através dos cursos de Licenciatura Intercultural para a formação superior de professores e professoras indígenas, os acadêmicos e acadêmicas indígenas têm autonomia para construir os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de suas escolas, onde atuam ou atuarão como professores(as). Parte-se do princípio de construir bases culturais para concretizar uma educação diferenciada em que a comunidade e escola sejam concebidas como um *continuum*.

Nessa direção, eu buscava coadunar todo aquele contexto vivenciado com o arcabouço teórico de Freire (1979). Durante as aulas Interculturais, os conhecimentos emergiam dos(das) alunos(as) indígenas, contrariando uma “Educação Bancária”, na qual os sujeitos são tidos como seres de adaptação não capazes de desenvolverem em si a consciência crítica que resulta em sua inserção no mundo como agentes de transformação.

Nessa esteira de raciocínio, eu retomava as reflexões sobre padrão de ensino colonial que rege as escolas brasileiras, tanto na educação indígena quanto na não indígena.

No contexto de educação escolar indígena, a proposta vai ao encontro da ruptura dos parâmetros impostos por um sistema bancário e de disciplinação dos conhecimentos. Tais conceitos e concepções começavam a fazer sentido na minha prática docente, despertando-me para articular a teoria à prática.

Nessa perspectiva, percebia que a Interculturalidade é pensada com início no “rompimento de paradigma”, uma vez que é concebida como estratégia política, cultural e epistêmica para construção de novas metodologias para efetivação de um ensino decolonial e libertador.

Nesse viés, meus conflitos eram constantes, uma vez que a concepção Intercultural impulsiona uma mudança de comportamento frente aos parâmetros conservadores, embasados por ideologias dominantes postuladas e reafirmadas por uma classe dominante. Foram momentos de acesso às concepções transgressoras, reflexivas e críticas.

Nesse sentido, a minha prática docente era e ainda é (re)construída a todo instante, cíclica, embasada em letramentos sociais e teorias críticas, cujo processo de ensino-aprendizado centra-se nas ações e demandas da realidade dos(das) estudantes, muitas

vezes participantes de um contexto histórico de dominação e subalternização camuflado por uma sociedade alienada e dominadora, socioculturalmente construída.

É interessante destacar que a reflexão perpassa por vários níveis conceituais e interpessoais, introspectivos; não podemos estar numa postura ingênua e “confortável” por se tratar de um ambiente decolonial.

Pensar o ensino por meio das bases da transdisciplinaridade é trabalhar numa perspectiva Intercultural, em que a liberdade no ensino-aprendizagem se estabelece por meio de Temas Contextuais, lançando mão dos gêneros textuais. Como afirma Marcuschi (2008a, p. 155), “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” ou, ainda, “ação social corporificada de modo particular da linguagem” [...] são “entidades dinâmicas”. Dessa forma, os diversos saberes são acessados quando necessários.

Entretanto, reconhecemos ser uma abordagem complexa, que demanda muita reflexão e exercício no processo de formação docente, visto que é um desafio que demanda muito da postura do(a) professor(a) moldado(a) num sistema educacional disciplinar, cujas áreas do conhecimento são fragmentadas dentro da própria área de estudo. Como lançar mão de uma transdisciplinaridade, quando nós, professores(as) formadores(as), viemos de uma formação afunilada, fragmentada e condicionada a trabalhar dentro de uma única área do conhecimento? É uma pergunta que ainda estamos em busca de respostas e que sugere estudos posteriores.

Com fundamento em um pensamento teórico-reflexivo, podemos pressupor que a proposta de um ensino-aprendizagem transdisciplinar é uma perspectiva muito complexa, um exercício pedagógico contra o sistema de ensino no qual fomos moldados. Desse modo, percebemos tal perspectiva como um instrumento que possibilita livrar-nos do engessamento disciplinar, proporcionando e excitando a curiosidade e criatividade por outras áreas do conhecimento, sejam elas institucional ou tradicionalmente culturais. O questionamento acima demanda um estudo com muita acuidade, que poderá, futuramente, ser um desdobramento deste.

Após dois anos de experiência no curso de Educação Intercultural, as concepções epistêmicas de uma proposta inovadora de educação ainda pareciam distantes de meu entendimento.

Assim, permaneciam em mim, muitos conflitos ainda sem resolução. A afirmação de que meu desconforto poderia ser decorrente da representação ideológica tida por

alguns cegava-me, como “um sujeito que pretende identificar um elefante, mas não afasta a face dele para ver o todo”, metáfora muito conhecida.

Esse afastamento deu-se a partir da ida à Itália, na condição de doutorado-sanduíche, onde pude me distanciar e conseguir “ver o todo”.

5.2 EPIFANIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PB COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esse segundo momento está reservado ao contexto italiano, proporcionado pelo doutorado-sanduíche, como já mencionado. Até então, eu havia planejado a sequência de estudo inspirada nos princípios de interculturalidade de minha experiência inicial no âmbito indígena.

O projeto planejado foi realizado como programado, com muitas reformulações. No entanto, depois de reflexões e leituras sobre interculturalidade, tive a sensação de incompatibilidade epistêmica, afinal, era a terra do colonizador.

Então, um sentimento súbito me despertou para a sensação de compreensão sobre o contexto no qual eu estava inserida. Indubitavelmente, havia uma mistura incongruente de culturas, costumes e crenças da qual sou, involuntariamente, parte.

Quando passei a analisar o questionamento de minha colega de trabalho e atual amiga, sobre a representação de minha postura ideológica, depois de refletir sobre o contexto histórico e bárbaro de contato entre povos indígenas e os europeus por outra perspectiva não-ocidentalizada, numa relação de dominador e dominados, compreendi que minha “possível” força de vontade não seria suficiente para dismantlar os estereótipos do branco europeu reportados a mim.

A Interculturalidade que eu havia trabalhado com os indígenas era decolonial, portanto, não cabia ao contexto de (Inter)culturalidade de língua estrangeira. Num momento epifânico, tive o desvelamento de que as relações eram de poder, que as assimetrias socioculturais deveriam estar em evidência a partir da criticidade.

A despeito de meu estranhamento, distante do “elefante”, percebi minha condição simbólica na sociedade dominante. Com exceção de ser mulher, meu fenótipo era congruente com a classe dominante, o qual se convergia em ser branca, hétero e ter uma crença dentro do segmento cristão. Nesse momento, acontecia uma reviravolta. Minhas convicções foram dismanteladas, moldadas, fragmentadas “a duras penas”, que não

caberiam ser salientadas neste estudo, com o prejuízo de desviar do recorte temático proposto para a construção deste capítulo.

Desse modo, é crucial ressaltar que não era mais possível permanecer em uma única corrente de pensamento inabalável e rígida. A minha identidade, impermeada de máscaras sociais¹¹⁶, sofreu convulsões e ainda sofre, para não permanecer na alienação social, política, religiosa e cultural, a fim de me constituir uma professora mediadora que instiga os(as) estudantes (indígenas ou não indígenas) à reflexão e à criticidade, mas, sobretudo, ao respeito às diferenças por meio da alteridade.

Acredito que o conceito de epifania vem a calhar, uma vez que as práticas docentes desenvolvidas na universidade italiana me fizeram “afastar do elefante” e conseguir deslumbrar outros caminhos influídos por experiências docentes que me tornaram mais moldável e reflexiva quanto ao ensino-aprendizagem que envolve os discursos e as práticas sociais.

Pressuponho que depois da epifania vem a catarse, momento que gera alguma mudança de posicionamento docente, discursivo e ideológico.

5.3 CATARSE: FIOS CONCLUSIVOS

O terceiro momento deste relato concentra-se nas mudanças que eu poderia identificar e utilizar em minhas práticas docentes ainda em Pescara, cidade litorânea da Itália e, posteriormente, na retomada ao ensino Intercultural indígena.

Durante a pesquisa de campo, entre aulas e seminários para os alunos italianos, tive momentos de muita reflexão em que o ensino do Português numa perspectiva (Inter)cultural era o cerne de meus planejamentos pedagógicos.

Na tentativa dar ênfase em minha prática docente, elaborei meus planos de ensino centrados no ensino de PB para estrangeiros. O fato de atuar em outro contexto de ensino não isolava minha prática pelo fator distanciamento sociocultural, os pensamentos e reflexões sobre o ensino popular e o ensino elitizado e a relação constante entre “colonizador” e “colonizado” faziam-se presentes em minhas reflexões pedagógicas. Logo, não havia/há a pretensão de estabelecer um comparativo entre os acadêmicos e acadêmicas indígenas e os acadêmicos e acadêmicas italianos(as), a minha experiência docente não poderia ser anulada de uma parte ou de outra.

¹¹⁶ Papeis sociais inseridos numa sociedade.

Minhas reflexões perpassavam pelas aulas do *Núcleo Takinahakỹ* e pelas salas de aula para italianos(as). Tive experiências profícuas com base nos textos que discorriam sobre posições ideológicas e, principalmente, políticas. Intrigada com tantos rótulos e regras comportamentais de imposição, fiquei estagnada. Qual era minha representação ideológica? Logo, acessei minha redoma.

Num estado, que considero catártico, comecei a entender os estereótipos “relacionados” a mim, devidamente separados pelos pressupostos em suas caixinhas, que “determinam” um tipo ao qual eu e os(as) alunos(as) italianos(as) “deveríamos” pertencer. Entendi que minha aceitação era de cunho ideológico por fugir ao estereótipo tipicamente comum aos profissionais que trabalham com povos indígenas. Tal situação deixou-me confortável, porque minha identidade passou por vários momentos de rupturas de paradigmas e estereótipos. Logo, mesmo longe do Brasil, senti-me aceita pelo ambiente Intercultural Indígena, o que facilitou, de certa maneira, minha relação de aceitação com os(as) alunos e alunas italianos(as).

Naquele momento, entendi que meu trabalho docente, independentemente de minha aparência e segmento de crença, poderia ser desenvolvido de maneira profícuas a fim de alcançar mudanças sociais importantes para as relações de alteridade e respeito às diferenças.

Minhas concepções, depois de uma postura reflexiva no nível de criticidade, não comprometiam minhas práticas docentes, pelo contrário, proporcionaram-me conhecimentos advindos de todos(as) os(as) alunos e alunas indígenas, bem como dos(as) acadêmicos(as) italianos(as), por meio da cultura, dos costumes, das crenças, da cosmologia e tudo que envolve a postura humanitária. Nessa direção, é preciso termos um treinamento constante sobre o mundo, sobre ser humano e sobre nossas ações.

Ensinar Português como língua estrangeira, no contexto italiano, era oferecer conhecimento, independente se são prototipicamente elitizados e europeus. Essa oportunidade de entender e conhecer a realidade de alguns povos indígenas brasileiros, talvez fosse única, uma vez que as metodologias e práticas para o ensino de línguas, em geral, centram-se em aspectos culturais comumente elitizados e, muitas vezes, ignoram a realidade cultural dos povos minoritários de um determinado país. Para fazer alusão a essa realidade, citamos Moita Lopes (1996, p. 180), quando afirma que os professores de LE “são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas”.

A minha formação como docente vem sendo construída, desconstruída e reconstruída com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, num processo

infindo. Nesse sentido, as práticas docentes, expostas nesta tese, tornam-se fulcrais em minha formação como professora de Português como língua adicional, ao mesmo tempo em que posso me construir, desconstruir-me e reconstruir-me como pessoa numa perspectiva reflexiva e crítica, a fim de respeitar as diversidades do “outro”, através de uma abordagem crítica.

Em suma, o desafio aceito para desenvolver uma proposta de ensino numa perspectiva (Inter)cultural na universidade italiana, depois de ter passado por uma experiência de ensino Intercultural indígena, foi uma oportunidade em prol de propor momentos de expansão de conhecimentos, a fim de gerar reflexão e, talvez, alcançar um nível de criticidade embasada numa pedagogia humanizadora.

Decorrente dessa experiência docente, a volta para casa, com retorno ao ensino Intercultural para indígenas, foi um momento de realização e concretização de minha formação docente, como discorrido no Capítulo 3. Após o entendimento sobre os diferentes mundos transitáveis, encontrei os meus mundos.

5.4 ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INTERCULTURALIDADE

As investigações, por meio da pesquisa bibliográfica, elencaram algumas concepções do termo ‘interculturalidade’ no ensino de línguas adicionais que culminaram para caminhos teóricos com objetivos distintos.

As evidências teóricas apontaram para uma distinção crucial entre os usos do termo ‘interculturalidade’, muitas vezes, aplicados indistintamente, como simples contato de culturas. Tendo isso em vista, acordamos que o mais coerente seríamos adotar um traço de distinção para os termos Intercultural (Contextos indígenas e de minorias) e (Inter)cultural (Contexto estrangeiro).

A interculturalidade, conforme essa escrita, é direcionada ao contexto indígena. A concepção de interculturalidade surge em congruência com os movimentos sociais da América Latina. Esses movimentos lutam por uma ruptura, com embasamento na visão decolonial das políticas que reafirmam a decolonialidade. Suas reivindicações ocorrem embasadas em demandas dos povos historicamente subjugados, por políticas assimilacionista e integracionista.

No contexto de ensino Intercultural indígena, os(as) discentes lutam por autonomia e protagonismo nos diversos segmentos sociais, mas, sobretudo no âmbito

escolar educacional indígena. O protagonismo de acadêmicos(as) indígenas, em suas escolas na aldeia, realiza-se-com suporte de propostas de ruptura com as imposições da educação dominante que desconsidera suas demandas e principalmente suas realidades.

Em contraponto, identificamos no contexto de (Inter)culturalidade, que marcamos graficamente com parênteses, a fim de reportar à distinção epistêmica, que a diversidade é-concebida, em menor ou maior grau, como uma possibilidade de inclusão em prol dos direitos humanos.

A cunho de exemplificação, elegamos uma citação relevante para confirmar a hipótese de que os termos Intercultural / Interculturalidade e (Inter)cultural / (Inter)culturalidade possuem objetivos e epistemologias distintas. Acima, foi exposto parte do objetivo da Interculturalidade para o contexto indígena, que contraria as concepções e visões epistêmicas da (Inter)culturalidade de LE, como afirma Santos (2004, p. 155-156):

ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim. Ser culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural, nesse sentido, é algo muito mais abrangente do que isso. Alguém pode ser culturalmente sensível, buscando agir de modo intercultural, produzindo planejamentos de cursos e materiais didáticos interculturais, qualquer que seja o conteúdo da aprendizagem, seja em língua materna ou estrangeira. No caso específico do ensino/aprendizagem de uma LE/12, podemos eleger como conteúdos para as experiências de uso comunicativo da língua aspectos culturais da língua-cultura que está sendo aprendida, dos países ou grupos de falantes dessa língua, história, arte, matemática, assim como o desenvolvimento de habilidades, como fazer utensílios de palha, jogar capoeira ou cozinhar. Por ser um esforço integrado que envolve modos de ser e de agir ao ensinar e aprender uma nova língua, não pode ser reduzido à simples eleição de conteúdos que assegurem a sua feição cultural.

Essa posição teórica evidencia a plausibilidade do distanciamento das propostas de ensino centradas no ensino de línguas. A assertiva de Santos (2004) corrobora com os objetivos postulados pelo ensino de língua estrangeira, com base em um sistema educacional que, de certa maneira, busca uma pacificação entre as diferenças étnicas, sociais, socioculturais e socioeconômicas, bem como as decorrentes de alguma deficiência ou limitação cognitiva. Enquanto que na proposta Intercultural indígena, a formulação de projetos voltados às rupturas com o sistema imposto às escolas indígenas é crucial para a conquista de respeito às diferenças linguísticas e culturais dos povos indígenas.

O viés crítico, mais precisamente, a ADC aliada à (Inter)culturalidade, contribuiu e suscitou algumas reflexões sobre o ensino de LE, tendo em vista temáticas culturais de comunidade minoritárias.

As principais diferenças encontradas entre a Interculturalidade como segunda língua, no contexto indígena, e a (Inter)culturalidade de ensino de língua estrangeira parte das concepções da diversidade cultural e epistêmica de mundo.

Na Interculturalidade indígena, a diversidade cultural é concebida para além do reconhecimento das culturas, está embasada nas teorias decoloniais, que propõem um rompimento com a colonialidade existente na sociedade pós-moderna e capitalista. Enquanto que, na (Inter)culturalidade para o ensino de línguas estrangeira, a concepção de diversidade cultural é pautada na multiculturalidade, em que há o reconhecimento das diversas culturas e não há uma proposta de ruptura com a cultura dominante, mas um projeto de inclusão das minorias à sociedade dominante.

Ao analisar o contexto Intercultural indígena, percebemos haver uma distinção crucial quanto à postura política e de luta por reconhecimento, em que as assimetrias sociais, políticas, econômicas e culturais são concebidas como mecanismos contra parâmetros de supressão dos interesses das classes dominantes, em prol de transformação sociocultural. Por outro lado, no contexto (Inter)cultural de ensino de língua estrangeira, não há uma ruptura com o sistema dominante por não caracterizar uma necessidade de resistência de luta étnica em que as assimetrias sociais, políticas, econômicas e culturais são vistas a partir de uma política de inclusão.

As políticas linguísticas abordadas neste estudo dão ênfase ao tratamento dado à diversidade cultural e, como ela é encarada, nos dois âmbitos, como processo de transformação social de mudança contra um processo que reforça as desigualdades.

Em consideração às discussões acima, as práticas de ensino, de segunda língua (indígena) e de língua estrangeira (italiano) não são concebidas com suporte na mesma perspectiva teórica, pedagógica e política e, muito menos, com os mesmos objetivos didáticos, como tratado neste estudo.

A seguir, apresentamos algumas possíveis respostas às perguntas de pesquisa que guiaram as reflexões desta pesquisa. Nesse sentido, é relevante ressaltar que as respostas que encontramos não se tornam únicas e inflexíveis, uma vez que consideramos que no ensino e, conseqüentemente, nas práticas docentes que ocorrem dentro da sala de aula, tendem a representar suas particularidade que emanam do contexto situacional pedagógico, peculiares às práticas situadas de ensino.

5.4.1 Como se configura a Interculturalidade no ensino de Português no contexto indígena?

As práticas Interculturais emergem dos movimentos sociais da América Latina, por volta da década de 1970, o que impulsiona grupos de resistência política em prol de políticas em respeito às minorias, em todos os segmentos. A concepção de Interculturalidade emerge do pensamento pedagógico decolonial, que busca romper com as imposições do sistema capitalista, que milita a partir de uma postura que é inerentemente crítica e que propõe maneiras alternativas dentro dos saberes culturais em detrimento da hierarquização dos saberes.

A pedagogia decolonial é inerentemente crítica, aborda por si a problematização das assimetrias de poder e busca romper com as mazelas da dominação e repressão difundidas pelo pensamento eurocêntrico e pela colonialidade. Tal postura no ensino Intercultural prevê desmascarar as formas simbólicas da colonialidade.

Entendida como resistência necessária, a Interculturalidade no ensino de Português é tida como instrumento de relações interculturais em convivência com as línguas maternas indígenas, que resistem às assimetrias de poder da classe dominante e à hegemonização. Nesse contexto, as línguas e as culturas indígenas são protagonistas na elaboração e valorização de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, sendo português uma língua de interação nas relações sociais.

Nas aulas de Português Intercultural, no curso de Licenciatura Intercultural para professores(as) indígenas na UFG, percebemos, a partir da investigação epistêmica, que o objetivo geral é o conhecimento da língua para a reivindicação de seus direitos e o empoderamento à autonomia e autoria indígena, a fim de erradicar os preconceitos étnicos e linguísticos, muitas vezes praticados pelo não indígena.

No âmbito de ensino Intercultural, como exposto neste estudo, as temáticas dos trabalhos dos(das) acadêmicos(as) indígenas centram-se na cultura local/tradicional como princípio de sustentabilidade e valorização cultural e linguística, enquanto forma de reafirmar seu pertencimento étnico.

E é nesse contexto que os cursos de formação superior para professores e professoras indígenas trabalham, a fim de promover a autonomia e autoria indígena e o conhecimento necessário, com o intuito de elaborar currículo para atender as demandas

das escolas de suas comunidades, numa perspectiva Intercultural, diferenciada e bilíngue (NASCIMENTO, 2012).

No entanto, o ensino do Português Intercultural merece uma cautela maior, dentre as outras áreas das ciências, uma vez que foi tido como instrumento de apagamento étnico, linguístico e cultural. Sua aprendizagem para os(as) indígenas, atualmente, configura-se como um caminho de estabelecimento de poder e luta, por isso deve ser ensinado a partir de Temas Contextuais, tendo em vista sua dimensão social e política, sem desconsiderar a cosmologia e a epistemologia de cada povo.

Nessa direção, a abordagem Intercultural no ensino de Português coloca em evidência o protagonismo os povos historicamente subjugados e discriminados, o que ultrapassa a identificação e análise dos discursos de dominação nas relações de poder.

Na proposta Intercultural de ensino, a colonialidade é um jugo que precisa ser evidenciado em prol da conquista de espaço e respeito dos povos minoritários. Essa é uma perspectiva inerentemente crítica e de resistência que luta junto aos movimentos sociais em prol de mudanças nos sistemas dominantes e contra a política de inclusão à cultura dominante, mas, sobretudo, o que os povos buscam é a justiça social e o direito à diferença.

Apresentamos, a seguir, nossa interpretação sobre o estudo realizado no contexto de ensino de PB como língua estrangeira, numa perspectiva (Inter)cultural.

5.4.2 Como se estabelece (Inter)culturalidade no ensino de Português no contexto estrangeiro/italiano?

Os estudos (Inter)culturais voltados ao ensino de línguas estrangeiras surgiu em meados da década de 1980, de maneira mais atuante em 1990, com propostas inovadoras sobre a abordagem de ensino de LE centrado no ensino da cultura – o ensino por meio da cultura. Tais propostas precedem a concepção de cultura, bem como de diversidade cultural, como discutido neste estudo.

Nossa investigação apontou que a (Inter)culturalidade no ensino de LE é concebida como o contato entre culturas envolvidas no ensino a partir da classe dominante, capitalista e global, num contexto multicultural. Alguns autores acreditam que (Inter)cultural e multicultural sejam termos intercambiáveis, como sinônimos.

A (Inter)culturalidade é uma concepção que reconhece as diversidades culturais como coexistentes a uma cultura que é dominante, que permeia as artes, as manifestações culturais tidas como eruditas, como teatro, novelas, músicas e cinema.

Nesse contexto, não há uma preocupação com uma ruptura com os sistemas políticos e educacionais; pelo contrário, há certa proposta de padronização curricular, centrada na inclusão social e étnica fomentada nos princípios dos Direitos Humanos. As sociedades monitárias ou marginalizadas histórica e socialmente não são as protagonistas nas temáticas de ensino de LE, elas são o “outro”. Logo, não há uma problematização das assimetrias de poder, visto que os interesses de aprendizagem de uma LE ainda se centram nos contextos culturais dominantes, com o pretexto de estudar a estrutura linguística nos segmentos gramaticais da língua.

Nessa direção, notamos que o ensino (Inter)cultural, com apoio de uma abordagem crítica, ainda é uma proposta desafiadora, uma vez que o ensino de LE tende a conservar uma concepção de língua centrada nas normas linguísticas, com métodos tradicionais ou inovadores focados em resultados a curto prazo, em detrimento de uma concepção de língua como práticas discursivas.

Os dados apontaram para a possibilidade de trabalhar a (Inter)culturalidade no ensino de LE, visto que demanda do(a) docente um desempenho mais elaborado nos planejamentos das aulas. Desempenho que é recompensado pelo “fazer docente” a iniciar de um ensino de consciência humanizadora.

Como averiguado em nossa prática de ensino de LE (Capítulo 4), o suporte em abordagem crítica pode propiciar e despertar o interesse dos(das) estudantes pelo discurso, que desvele uma discussão sobre a interpretação e reprodução da dominação e da resistência na sociedade.

A abordagem crítica no contexto de ensino de LE coloca em evidência as assimetrias de poder, a fim de erradicar os estereótipos, bem como qualquer forma de preconceito contra as injustiças sociais.

A seguir, tentamos elucidar algumas contribuições da criticidade nos contextos aqui estudados, a fim de salientar a importância das abordagens críticas para o ensino de línguas em contextos distintos de aprendizagem.

5.4.3 De que maneira a criticidade pode contribuir com o ensino Intercultural e (Inter)cultural?

A presente pesquisa apontou situações diversas nos ensinos Intercultural e (Inter)cultural. Ousamos abordar duas propostas que são, a nosso ver, incompatíveis.

No entanto, notamos que a criticidade tende a propor uma “aproximação” entre o ensino Intercultural sob o viés decolonial e o ensino (Inter)cultural crítico no ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, a criticidade transita distintamente pelos dois campos de atuação de ensino. A “aproximação” dá-se por meio da crítica a uma determinada realidade de relação de poder com objetivos diferentes. Como exemplo, podemos verificar que, no contexto Intercultural de ensino de PB para indígena, a função da criticidade centra-se no desvelamento das assimetrias de poder para uma dimensão ou ação que influi em suas comunidades, no próprio “eu” subjugado; por outro lado, no ensino (Inter)cultural para estrangeiro italiano, a criticidade tem o papel de conscientização em prol de uma mudança discursiva para uma transformação social.

É importante ressaltar os lugares de atuação de cada ensino, bem como suas demandas e objetivos educacionais e pessoais. A Interculturalidade decolonial é de resistência, as minorias são protagonistas e buscam uma ruptura com a colonialidade, que acredita haver um jugo decolonial que percorre pelo ser, saber e poder, ainda na contemporaneidade. O ensino Intercultural é de autonomia dos povos indígenas que, em formação, posteriormente, tendem a ocupar seus postos na educação, na saúde, na política, dentre outros segmentos indígenas. Por outro lado, a (Inter)culturalidade de línguas estrangeiras, numa perspectiva crítica, reconhece as diversidades culturais, presas pelo respeito e pela harmonia em convivência entre todos os povos, independentemente de etnias ou diferenças, e pode problematizar as relações assimétricas de poder, mas não há uma proposta ou interesse pela ruptura do sistema educacional, por exemplo. Em algumas vertentes de ensino (Inter)cultural, há uma proposta de “adequação” dos povos minoritários ao sistema educacional de ensino dominante.

Retomadas as distinções entre as duas abordagens de ensino, tratamos a criticidade com elemento fucral no desenvolvimento da conscientização humanizadora para fins distintos. Diante de todas as discussões e percurso histórico e sociocultural, podemos afirmar que o ensino Intercultural para discentes indígenas é intrinsecamente crítico, amparado pelo viés decolonial, e o ensino (Inter)cultural para estrangeiro italiano pode apoiar-se em uma abordagem crítica ou não.

No contexto de ensino de LE, a criticidade torna-se um importante caminho, se o ensino (Inter)cultural for abordado amalgado às teorias críticas sociais, para dar ênfase às assimetrias de poder, bem como nas relações discursivas dominantes cristalizadas nos contextos sociais, em prol de uma educação humanizadora.

Entretanto, é relevante ressaltar que, mesmo diante de uma mudança discursiva por meio das abordagens críticas de uma realidade de povos minoritários, os(as) aprendizes de línguas estrangeiras em condição de bilinguismo de elite, como exposto e discutido neste estudo, nunca terão acesso ao ensino Intercultural de resistência, por não serem protagonistas da causa; portanto, não há engajamento.

Na esteira dessas discussões, defendemos o argumento de que a criticidade promove a “aproximação” de dois contextos incompatíveis, entretanto não estabelece um diálogo recíproco. Por mais que haja propostas críticas formuladas para a defesa dos povos minoritários, como por exemplo, o relevante e importante trabalho sobre pedagogia decolonial, da autora Catherine Walsh¹¹⁷, os povos indígenas é que serão os protagonistas dessa resistência.

Segundo Santos (2009, p. 49), “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de fato, um pensamento alternativo das alternativas”.

O citado autor argumenta que é preciso haver um desconstrução do pensamento abissal, visto também como colonial, para alcançar ações efetivas de modo que o pensamento pós-abissal ou decolonial possa ser sumariado, como aprender com o Sul usando uma Epistemologia do Sul, ou seja, a proposta crítica de Boaventura Santos centra-se na desconstrução de paradigmas dominantes cristalizados (dos países do Norte e eurocêntricos). Se não houver uma ruptura com os padrões dominantes, a criticidade, segundo o supracitado autor, continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais que seja antiabissal.

Na linha de discussão decolonial, a criticidade é abordada com uma ruptura com um sistema eurocêntrico, e com os modelos dos países ricos e desenvolvidos do Norte. Tal contexto corrobora com nossa hipótese de que a criticidade age de maneira distinta nos dois contextos de ensino, com princípios epistêmicos distintos para fins diferentes.

¹¹⁷ Estadunidense, militante e escritora pela causa indígena, na universidade no Equador, onde se mantém produtiva em publicações científicas.

A seguir, ressaltamos o contexto de ensino fundamentado na ADC com base na temática de minorias, tendo como pano de fundo a experiência docente no contexto de ensino de PB como LE. Elencamos essa abordagem de ensino por entender que a Educação Intercultural para indígena é inerentemente crítica e, sendo decolonial, seria incoerente sugerir uma proposta de análise que tenha emergido do Norte. É importante salientar que a Educação Intercultural indígena é uma proposta em desenvolvimento, em fase de elaboração de protagonismo indígena.

Com essa argumentação em vista, propomos-nos a responder como trabalhar a criticidade com base na temática minoritária, fundamentados na ADC, tendo em vista a (Inter)culturalidade no ensino de PB desenvolvida em nossa pesquisa de campo, na Itália.

Decorrentes das análises e pesquisas realizadas, os resultados nos condicionam a pensar que a ADC é uma abordagem social relevante para os estudos dos discursos, que evidencia as relações assimétricas de poder, cristalizadas em discursos nos quais as ideologias dominantes são propagadas sem uma postura reflexiva. Entretanto, nota-se que a Interculturalidade crítica representa a minoria, como luta e resistência, as quais só poderão ser alcançadas com coerência, se os povos ou sujeitos pertencentes a uma minoria forem protagonistas dessas relações, com fim de resistência e luta por direitos que são demandados e reivindicados por esses agentes diante da sociedade dominante. Nesse sentido, o mais coerente, a nosso ver, seria o uso de uma teoria de análise de discurso crítica advinda do pensamento epistêmico do Sul, para analisar os discursos produzidos pelos povos minoritários.

Nesse sentido, o papel da ADC como abordagem social que investiga as relações de poderes emergiu de contextos científicos dominantes, que propõem uma análise reflexivo-crítica sobre as injustiças sociais. Logo, pensamos que a contribuição da teoria social do discurso se limita a propostas críticas que vislumbram e trazem à luz estudos, que envolvam o sujeito social e os possíveis efeitos sobrevindos de discursos decorrentes do contexto social. De maneira objetiva, tais estudos visam a uma transformação social por meio da reflexão e mudança discursiva, a fim de alçar a criticidade que se preza pela desmistificação de estereótipos sociais, pela irradicação de preconceitos, pelo fim da discriminação, seja qual for a sua natureza e, sobretudo, pelo direito e respeito às diferenças dos povos minoritários.

A ADC, como abordagem crítica, mesmo sendo contra o pensamento dominante ou antiabissal, segundo Boaventura Sousa Santos, não ultrapassa as rupturas do sistema

capitalista e neoliberal. Segundo o referido autor, os conhecimentos devem partir do Sul a partir da Epistemologia do Sul, numa relação Sul-Sul.

Logo, entendemos que a criticidade da ADC se limita à análise dos discursos dominantes, colonialistas, a fim de identificar as relações assimétricas de poder e, ainda, que pode promover uma mudança discursiva com o intuito de alcançar uma transformação social.

Nessa esteira de reflexões, salientamos, como discorrido neste estudo, a importância da ADC para o contexto de ensino de PB para minorias, bem como de sua responsabilidade social e política centrar-se, principalmente, no desvelamento das assimetrias de poder para alcançar um ensino humanizador.

Nesta pesquisa, partimos da ADC, no estudo sobre a temática cultura indígena brasileira direcionado ao ensino de PB para estrangeiro, que traz à luz uma postura crítica que procurou desvelar reflexões sobre uma cultura minoritária pertencente a outra realidade, que se distingue em todos os aspectos e segmentos de uma cultura dominante.

Os estudos da ADC contribuem de maneira muito significativa para a criticidade a respeito das minorias, histórica e socialmente silenciadas pelas relações assimétricas de poder. O objetivo principal, nessa perspectiva, centra-se na humanização da sociedade, que será possível mediante uma postura crítica e reflexiva em prol da transformação social.

A seguir, lançamos as últimas considerações sobre a presente pesquisa com o intuito de fechar as discussões, arrematando os pontos remanescentes, bem como de instigar fios como desdobramentos para futuros estudos.

5.5 ARREIMATE FINAL

Ao prezar pela coerência, lançamos mão de fiar, fio a fio, a fim de tecer duas “partes” com contornos e cores diferentes, em dois contextos contemporâneos distintos, mas que trabalhados podem se constituir uma “peça”.

Essa perspectiva surge a partir da minha pesquisa de campo com alunos(as) indígenas que buscam o respeito ao pertencimento étnico e a um mundo ao qual pertencem, e com alunos(as) italianos(as). Situações que me fizeram ver sob outra ótica, ou seja, percebi que não podemos ignorar a realidade em que vivemos frente ao mundo do “outro”, e condená-lo pelos atos de suas gerações passadas sem proporcionar-lhe uma chance de ver a realidade sob outra ótica – seria uma irresponsabilidade docente com os

“privilegiados”. Logo, construir propostas emancipatórias e respeitadas não é um projeto unilateral em que somente uma parte é contemplada com a reflexão e a criticidade, mas se concentra numa proposta bilateral ou plurilateral.

Nesse sentido, o tear globalizado passa a ser usado para relacionar indígenas e europeus na perspectiva crítica, em que as línguas e as culturas são respeitadas e refletidas dentro de uma visão emancipadora, na qual não há uma hierarquização vertical de saberes. Tudo isso poderá ocorrer por intervenção de linhas políticas sensíveis às diferenças e às diversidades, a fim de enriquecer o mundo uns dos outros e fortalecer os povos envolvidos, sem valorização de uma cultura em detrimento de outra, tendo em vista políticas que gerem transformações sociais e políticas na maneira de ver o sujeito, que é o principal agente nesse processo.

Reconhecer que estamos sob o jugo da colonialidade é uma linha fundamental para que possamos entender os processos de discriminação e preconceito relacionados a toda história de dominação eurocêntrica vivida pela América Latina e os povos originários do Brasil. Admitir que estamos sob esse jugo é fundamental para *segurar a lançadeira ao contrário e jogando-a veloz de um lado para o outro, começar a desfazer o tecido da colonialidade.*

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. **Intercultural Education**, Sausalito (Canadá), vol. 17, n. 5, p. 475–483, December 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980601065764?redirect=1>. Último acesso em: 29 set. 2019.

ABREU CHULATA, K. O caso e o acaso dos leitorados de português brasileiros na Itália. *In*: CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Políticas de promoção e ensino de língua portuguesa ao redor do mundo**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 161-176 .

AIKMAN, S. **Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous Knowledge and learning in the Peruvian Amazon**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1999.

ALBÓ, X. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Tradução de Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Loyola, 2005.

ALBUQUERQUE, A. F. S. de; CECILIO, L. A. Considerações acerca da gramática e da competência (inter)cultural no processo de ensino de português como língua estrangeira: o caso da Itália. *In*: ALVAREZ, M. L.O; GONÇALVES, L. (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 473 - 498.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**. New York: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português como falantes de outras línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 33-38.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. A abordagem orientadora da ação do professor. *In*: - **Parâmetros atuais para o ensino de Português -Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ALONSO, R. S. La educación intercultural. **Revista de Educación**, Logrõno (Espanha), n. 339, p. 859-881, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias. No Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALVES, José Matias (direção). **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial SOARES. Revisão técnica: Margarita Correia. 1. ed. Conselho da Europa: Edições Asa, dez. 2001. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação). Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

ARAÚJO, A. V. *et al.* **Povos indígenas e a Lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [1895-1975] Tradução feita a partir do francês: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, R. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (ed.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. 1. ed. Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, jul. 2004. Disponível em: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEAUVOIR, S. de. **El Pensamiento Político de la Derecha**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1963.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? *In*: NEVES, Moura Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores Evanildo Bechara, Maria Helena Mira Mateus, Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos Azeredo, Ataliba Teixeira de Castilho e Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. p.19-30.

BENNETT, M. J. (ed.). Basic Concepts of Intercultural Communication selected readings. Yarmouth, EUA: **Intercultural** Press, 1998.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2013.

BIANCHETTI, L; MAGALHÃES A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.

BITTENCOURT, L. B. O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão. *In*: IV Encontro da ANPHLA - Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 2000, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, Bahia, 2000.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York, NY: Henry Holt.1933.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. 2. ed. Apresentação e tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORTONE, Marcia Elizabeth. A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente. *In*: SILVA, K. A. da; ARAÚJO, J. C. (org.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades**: Novas Perspectivas. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BRAIT, B. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). *In*: **Guia bibliográfico da FFLCH** [s.l: s.n.], 2016. Disponível em: fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRANDÃO, C. A. L. A transdisciplinaridade. *In*: PAULA, João Antônio. (org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 212, seção 1, p. 44, 31 out. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16385-portaria-1061&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. CAPES. Edital CAPES n. 049, de 5 de novembro de 2012. **Programa Observatório da Educação**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_049_ObservatorioEducacao_2012.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. [1988] 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. MEC/SEF/DPEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto do Índio**. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Último acesso em: 28 set. 2019.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais em sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. [1996] Tradução de Isabel Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Florianópolis/São Paulo; Ipol/Parábola, 2007.

BIDERMAN, M. T. CAMARGO. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes. **Revue belge de Philologie et d'Histoire**, Bruxelas, tome 79, fasc. 3, p. 963-975, 2001. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2001_num_79_3_4556. Acesso em: 10 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 33, n. 118, pp.235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3076-5056-1-SM.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

CARRAHER, D.W. **Senso Crítico: dia a dia às ciências humanas**. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTILHO, A. T de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. [1958] 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil** Movimento de professores indígenas no Brasil. Brasília: CIMI, 2002. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp->

content/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf. Acesso em: 16 Ago. 2019.

CIRINO, S. M. **Sustentabilidade no meio ambiente de trabalho**: um novo paradigma para a valorização do trabalho humano. Brasília: JusLabori (Biblioteca Digital da Justiça do Brasil) / Direito e Sustentabilidade: 2013. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/94993/2014_cirino_samia_sustentabilidade_meio.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 ago. 2019.

COLASANTI, M; VARGAS, D. **A moça tecelã**. Globo integrity, 2003.

COLLET, C. **Quero progresso sendo índio**: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. **Livro Branco sobre Diálogo Intercultural**: Viver juntos em igual dignidade. Tradução Centro Norte-Sul do Conselho da Europa para a tradução em Português. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2008. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf. Acesso em 14 ago. 2019

COSTA, R. D. C. **Um mapeamento da função sujeito numa perspectiva tipológico-gramatical**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://gef.letras.ufg.br/up/820/o/Costa__Rodriana_Dias_Coelho.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Texto da Declaração de Bolonha**. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999. Assinada por: Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_edu_br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Último acesso em: 26 out. 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

ESTEBAN, M. P. S. Aproximação Histórica à Pesquisa Qualitativa. In: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradição. Porto Alegre: Mc Graw Hill, 2010. p. 145-191.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical analysis**. 2 ed. Londres: Sage, 2009. p. 162-186.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse** – textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. [1989] New York: Pearson Education Limited; Longman, 2001.

FERREIRA, K. M. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 415-423, jul./dez. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10410-31669-1-PB.PDF. Último acesso em: 28 set. 2019.

FLEURI, R. M.; COSTA, Marisa V. **Travessia**: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular. Ijuí: Unijuí, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. *In*: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (ed.) **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996a. p. 351-378.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. *In*: BAILEY, K.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. New York: Cambridge University Press, 1996b. p. 88–115.

FREIRE, P. **Política e educação**. [1993] São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [1987] 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. [1989] São Paulo: Cortez, 2001.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Truth and Method**. Londres: Sheed & Ward, 1975, especialmente p. 235-274.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. [1926] 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMÉNEZ ROMERO, C. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: proposta de clarificación y apuntes educativos. **Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas**, Madri, n. 8, p. 8-26, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PluralismoMulticulturalismoEInterculturalidad-2044239.pdf. Último acesso em: 29 set. 2019.

GIROUX, H. **Os professores intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Pontes, 1985.

GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais em sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 21-34.

GORETE NETO, M. Português-indígena *versus* português-acadêmico: tensões, desafios e possibilidades para as licenciaturas indígenas. SIELP, Volume 2, Número 1, 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_213.pdf. Último acesso em: 29 set. 2019.

GRIN, F. O ensino das línguas estrangeiras como política pública. In: FORESTIER, C. (org.). **Haut conseil de l'évaluation de l'école**, Paris, n. 19, p. 1-125, set. 2005. Disponível em: https://lingvo.org/grin/raporto_grin_pt.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/rccs-697.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC / SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 22 set. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAUGEN, Einar. Planning in Modern Norway. **Scandinavian Studies**, Wiscosin (EUA), v. 33, n. 2, p. 68, May 1, 1961. Disponível em:

<https://search.proquest.com/openview/ce320dad1eb2c3d09142605809829783/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1816647>. Último acesso em: 22 set. 2019.

JINGRAN, G; SILVA, T. R. Polidez como estratégias de envolvimento em sala de aula intercultural de PLNM em Macau. *In: ALVAREZ, M. L.O.; GONÇALVES (org.). O mundo de português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 353-382.

JORDÃO, L. M. A Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico - Farinhas do mesmo saco? *In: ROCHA, C. H.; MARCIEL, R. F. (org.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69 - 90. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, vol. 4, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1972-2032-1-PB.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

KARL, M; ENGELS, F. **El manifiesto comunista**. Madrid: Sarpe, 1983.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Último acesso em: 29 set. 2019.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. [1948] New Haven: Yale University Press, 2003. Disponível em: http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf. Último acesso em: 29 set. 2019.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: <http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Post%20method%20Condition.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

LIMA, A. C. de S. Sobre tutela e participação : povos indígenas e formas de governo no Brasil, Séculos XX/XXI. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313-mana-21-02-00425.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

LITTOZ-MONNET, A. **The European Union and Culture**. Manchester: Manchester University Press, 2007.

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

LOURTIE, Pedro. **A Declaração de Bolonha**. [s.l.; s.d]. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>. Último acesso em 5 jan. 2020.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2013.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UNB, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLE, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAHER, T. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 117-134.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

MAIMONE, E. H.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *In: MAIONE, E. H. et al. Diálogos sobre letramento: de professores para professores*. Vol. 13. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 129-150.

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/767-Texto%20do%20artigo-2980-1-10-20110321.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 23-36.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p. 19-36.

MAUTNER, G. Checks and balances. How corpus linguistics can contribute to CDA. *In: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). Methods of critical analysis*. 2 ed. Londres: Sage, 2009. p. 122-143.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Último acesso em: 26 out. 2019.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

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

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. *In: ROCHA, H. C.; R. F. MARCIEL (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: Por discursos e*

práticas. Campinas, SP: Pontes, 2013. Vol. 33. p. 31-50. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais em sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais em sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MUNIZ DA SILVA, E.C. **Letramentos e Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Vol. 12 (Coleção Linguagem & Sociedade)

MUÑOZ SEDANO, A. **Educación Intercultural**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1997.

NASCIMENTO, A. Contextualizando o ensino de Português: lições de um professor indígena. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 465-491, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/nascimento.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

NASCIMENTO, A. Desafios à elaboração curricular para a educação escolar indígena: reflexões e alternativas de enfrentamento dos povos Karajá xambioá e guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/36105-162145-1-PB.pdf>. Último acesso em: 29 set. 2019.

NASCIMENTO, A. M. **Português intercultural**: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica. 2012. 476f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2843/1/Tese%20Andre%20M%20do%20Nascimento.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

NEVES, M. H. de M. Defino minha obra gramatical como... *In*: NEVES, Moura Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores Evanildo Bechara, Maria Helena Mira Mateus, Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos Azeredo, Ataliba Teixeira de Castilho e Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. p. 68-89.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, D; SEQUEIRA, R. M. **A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral**. Lisboa: LIDEL, 2012.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v11n2/06.pdf>. Último acesso em: 28 dez. 2019.

PADUA, E. C. **A construção de sentidos no eixo autor-obra-leitor no processo criativo de Clarice Lispector**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília/TEL, Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11513/1/2011_ElianeCardosodePadua.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah (EUA): Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998. (Série: The Politics of Language)

PERINI, M. A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: NEVES, Moura Maria Helena de; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores Evanildo Bechara, Maria Helena Mira Mateus, Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos Azeredo, Ataliba Teixeira de Castilho e Marcos Bagno**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. p. 48-67.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, vol.1, n. 1, p. 51-63, 2016a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/42997/21540>. PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. **Revista** Último acesso em: 22 set. 2019.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possíveis caminhos para a autonomia da Educação escolar indígena. *In*: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Emma Marta (org.). **Diversidade cultural brasileira e reflexões no contexto de educação básica**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016b. p. 177-192.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. *In*: PIMENTEL DA SILVA, M. S; BORGES, M. V. **A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias** (org.). Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 63-91.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. **Revista UFG**, Goiânia, vol. 8, n. 2, dez. 2006.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48098/23457>. Último acesso em 22 set. 2019.

PRABHU, N. S. There Is No Best method - Why? **Tesol Quarterly**, Singapore, vol. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>. Último acesso em 22 set. 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Licenciatura Intercultural, 2007. Disponível em: www.letras.ufg.br/intercultural/?menu_id=2820&pos=esq&site_id=115. Acesso em: 12 maio 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. de P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005a. p. 777 – 832. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Último acesso em: 26 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org.). **En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina): CLACSO, setembro 2005b. Colección Sur Sur.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como Bandeiras Patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. *In*: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A Linguística que nos faz Falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REISIGL, M; WODAK, R. The discourse-historical approach (DHA). *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. Ed. Londres: Sage, 2009. p. 87-121.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDS, J. C. **The context of language teaching**. Cambridge/Melbourne: Cambridge University Press, 1985.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. [1986] Cambridge/Melbourne: Cambridge University Press 1999. Disponível em: spacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf. Último acesso em 22 set. 2019.

RIOS, G. V. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/28043/15816>. Último acesso em: 29 set. 2019.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

SANTIAGO, M.C; AKKARI, A.; MARQUES. Educação inclusiva: convergências com a educação intercultural. *In*: AKKARI, A.; MARQUES, L. P.; SANTIAGO, M. C. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 98-117.

SANTOS, Akito. O que é transdisciplinaridade. **Periódico Rural Semanal**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ago./set. 2005. Disponível em: http://www.ufrjr.br/leprans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf. Acesso em: 13 maio 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de Sousa; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. p. 23 -72.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AM). **Lei n.º 145, de 11 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. São Gabriel

da Cachoeira, AM: Câmara Municipal, 2002. Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. Último acesso em: 20 out. 2019.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPÍRITO SANTO, D. O. do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, p. 145-174, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816/10163>. Último acesso em 28 set. 2019.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>. Acesso em 30 jul. 2019.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 23, p. 13-24, sep. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 245-265, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/2127/1183>. Último acesso em: 28 set. 2019.

SILVA, S. C. R. da. **Política externa de promoção da língua relação Portugal-Itália**. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Políticas Europeias) - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6068/1/igotul001439_tm.pdf. Último acesso em: 28 set. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

SORBORNNE. **Declaração de Sorbonne**. Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior. Paris: Universidade de Sorbonne, 25 de maio de 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Sorbonne.pdf>. Último acesso em: 20 out. 2019.

SOBRAL, P. I. S; JOEÛT-PASTRÉ, C. Tal Brasil, tal cultura? Reflexões e Reflexos do imaginário brasileiro no ensino de português como língua estrangeira. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais em sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador, EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004. p. 221-243.

SOUZA, M. I. P; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SOUZA LIMA, A. C. de; MACEDO, M. M. **Povos indígenas e universidade no Brasil**: contextos e perspectivas – 2004 – 2008. Rio de Janeiro: E-Papers, 2013.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 08, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A. da. **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2011.

TAPIRAPÉ, B. I. **A importância da língua portuguesa na comunidade indígena**. 2010. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação de massa 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. ENCuentro Continental de Educadores Agustinos, 2005, Lima. **Anais [...]**. Lima: Orden de San Agustín, 24-28 jan. 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

UNESCO. Relatório Mundial da UNESCO **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural** – Resumo. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf. Acesso em 14 ago. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre a Diversidade Cultural**. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 31.ª sessão, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 14 ago. 2019

VAN DIJK, T. A. Critical discourse studies. A sociocognitive approach. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical analysis**. 2 ed. Londres: Sage, 2009. p. 62-86.

VAN LEEUWEN, T. Discourse as the recontextualization of social practice. A guide. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical analysis**. 2 ed. Londres: Sage, 2009. p. 144-161.

WALCZUK-BELTRÃO, A. C. Comunicação intercultural: novo caminho para as aulas de língua estrangeira. **Revista Itinerários**, Araraquara, vol. 6, p. 283-295, 2007. Disponível em: <http://itinerarios.uw.edu.pl/comunicacao-intercultural-novo-caminho-para-as-aulas-de-lingua-estrangeira>. Acesso em 30 jun. 2019.

WALSH, C. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro (México): En cortito que's pa'largo, 2014.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: GARCÍA LINERA, Álvaro; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Argentina: Ediciones del signo, 2006. p. 47-77.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000222&pid=S0102-4698201000010000200027&lng=pt. Último acesso em: 28 dez. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1998. p. 12-43.

WALSH, Catherine; GARCÍA Salazar, Juan. (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. *In*: BRANCHE, Jerome (ed.). **Black Writing and the State in Latin America**. Nashville (EUA): Vanderbilt University Press, 2015. p. 253-266.

WARNIER, J. P. **A mundialização da Cultura**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313. Acesso em 30 jun. 2019.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. vol. 01, Londres: Sage, 2001. p. 240.