

“TODA A HISTÓRIA ESTAVA NA LÍNGUA”: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUAS E LINGUAGENS EM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE BRASIL E COLÔMBIA¹

BEATRIZ OSORIO STUMPF²

UNISC, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-8510-5511>

LUANDA REJANE SOARES SITO³

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

<https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

RESUMO: *Depois de cerca de vinte anos de implementação de licenciaturas indígenas na América Latina, ficam perguntas sobre as formas como esses programas estão realizando seus processos formativos. O objetivo de nosso artigo é analisar quatro casos de licenciaturas indígenas, no Brasil e na Colômbia, que buscam romper com modelos de formação colonial e patriarcal. A partir dos depoimentos de professores/as desses programas, o texto oferece descrições de estratégias pedagógicas interculturais, em um enfoque na área de línguas e linguagens, originando reflexões sobre bilinguismo, letramento, alfabetização e produção de materiais pedagógicos, com seus potenciais de contribuição para as áreas da educação e da sociolinguística. Destacamos o lugar protagonista da prática docente, com exercícios dialógicos, aspectos colaborativos e metodologias baseadas em problemas contextualizados, os quais ilustram as políticas linguísticas que vêm sendo consolidadas através desses programas. Ressaltamos uma visão ampla de formação e de linguagem, com o uso de metodologias criativas e ativas que permitem aos estudantes aprender conteúdos disciplinares em enlace com sua história e comunidades de origem.*

PALAVRAS-CHAVE: *Licenciaturas indígenas, educação intercultural bilingue, identidade, sociolinguística, Brasil e Colômbia.*

ABSTRACT: *After nearly twenty years of implementing undergraduate courses for training indigenous teachers in Latin America, questions remain about the ways in which these programs are carrying out their training processes. The aim of our article is to analyze four cases of these courses, in Brazil and Colombia, that seek to break with models of colonial and patriarchal formation. Based on the testimonies of teachers from these programs, the text offers descriptions of intercultural pedagogical strategies, focusing on the area of idioms and languages, giving rise to reflections on bilingualism, literacy and production of pedagogical materials, with their potential to contribute to the areas of education and sociolinguistics. We highlight the protagonist role of teaching practice, with dialogical exercises, collaborative aspects and methodologies based on contextualized problems, which illustrate the language policies that have been consolidated through these programs. We emphasize a broad vision of education and language,*

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), membro do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade. Email: beatriz.osoriestumpf@yahoo.com.br

³ Docente da Escuela de Idiomas, coordenadora do grupo de pesquisa Educación, Diversidad e Inclusión-EDI. Email: luanda.soares@udea.edu.co

with the use of creative and active methodologies that allow students to learn disciplinary content linked to their history and communities of origin.

KEYWORDS: *Undergraduate courses for training indigenous teachers, bilingual intercultural education, identity, sociolinguistics, Brazil and Colombia.*

Introdução

Depois de cerca de vinte anos de implementação de licenciaturas indígenas na América Latina, ficam perguntas sobre as formas como esses programas estão realizando seus processos formativos. Nosso artigo, alinhado a essa preocupação, tem por objetivo analisar quatro casos de cursos de formação docente superior indígena, no Brasil e na Colômbia, que buscam romper com modelos formativos coloniais e patriarcais. Para isso, enfocamos as reflexões sobre linguagens e ensino de línguas, considerando serem aspectos de grande valor para o campo educativo e para os povos ameríndios mono ou multilíngues.

A construção do artigo se consolida tanto a partir dos caminhos de uma das pesquisadoras, durante seu trabalho de campo de pesquisa de doutorado, quanto das leituras e reflexões provenientes do encontro com a professora que acompanhou seu estágio doutoral desenvolvido na Universidade de Antioquia (UdeA), em Medellín – Colômbia. Em um cenário de desigualdade e implementação de políticas interculturais, fomos incentivadas, como educadoras, a identificar formas de ensino que formadores/as de licenciaturas indígenas na América Latina têm desenvolvido para enfrentar a opressão de setores ou culturas dominantes, assim como para criar estratégias descoloniais em seus processos de formação. Desse modo, guiamos nosso olhar para os dados a partir de duas perguntas: *O que dizem professores/as de Licenciaturas Interculturais sobre suas práticas docentes? E o que suas práticas nos dizem sobre as políticas linguísticas que constroem?* Com base nestas experiências, o artigo oferece reflexões sobre estratégias pedagógicas interculturais que estão sendo desenvolvidas no Brasil e na Colômbia, com um enfoque na área de línguas e linguagens. As estratégias que são descritas trazem diferentes concepções e metodologias de ensino, bem como potenciais de contribuição para as áreas da educação e da sociolinguística.

Iniciamos o texto desenvolvendo aspectos do debate sobre a formação docente superior indígena no cenário latino-americano. Seguimos abordando a educação intercultural bilíngue e as políticas linguísticas, identificando algumas interpelações que estas experiências trazem para a discussão educativa. Na terceira parte, tecemos uma explicação sobre a metodologia de pesquisa, para, na quarta seção, expor uma tessitura dialógica entre resultados de observações realizadas em atividades dessas licenciaturas, trechos de propostas pedagógicas e falas de professores/as indígenas e não indígenas, em conversação com pensamentos de outros autores, originando reflexões sobre bilinguismo, letramento, alfabetização e produção de materiais pedagógicos, tendo como base uma perspectiva descolonizadora (Walsh, 2009; Freire, 2016). E finalizamos com uma retomada de alguns aspectos sobre as políticas linguísticas que estão sendo implementadas por docentes de licenciaturas interculturais em sua prática educativa.

A formação docente superior indígena no cenário latino-americano

Licenciaturas indígenas são programas de formação docente em nível de graduação, construídos por Instituições de Ensino Superior em conjunto com organizações e representantes indígenas, de modo direcionado para as especificidades e demandas desses povos. Na forma de licenciaturas interculturais, esses processos formativos, em geral, são elaborados e desenvolvidos por equipes interdisciplinares integradas por professores/as indígenas e não indígenas, constituindo processos de elaboração e discussão, com a complementaridade entre diferentes concepções de educação e de linguística. Além disso, a visão indígena destaca a importância de outras formas de comunicação e de expressão, não somente a verbal, oral e escrita, mas também danças, músicas, desenhos e artesanatos, por exemplo. Desse modo, essas licenciaturas estão incorporando e valorizando, em suas atividades, métodos e perspectivas, uma grande diversidade de linguagens, o que atualmente se pode ver como abordagens criativas, por meio de um enfoque de metodologias multimodais (Vivas, 2009).

Considerando as especificidades étnicas, regionais e nacionais, pode-se destacar a questão educacional como um elemento fortemente abordado nos movimentos e lutas dos povos indígenas da América Latina. Conforme a visão de mundo ameríndia, as dimensões da vida em sociedade não estão separadas, sendo a educação vista como parte de uma abordagem mais ampla, de modo integrado a outras questões de relevância, como saúde, território, cultura, ambiente e espiritualidade.

A educação é tida como estratégia de empoderamento político e de contribuição para o processo de construção e consolidação dos projetos de futuro das comunidades, incluindo a escolarização indígena diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue. Além disso, parte de uma perspectiva fundamentada em suas formas próprias de ensinar e aprender, de modo a fortalecer a revitalização de culturas e modos de vida, com suas bases ecológicas e espirituais. Com esse pensamento, ocorre uma trajetória essencial de transformação da perspectiva da escolarização indígena, onde a instituição escolar – constituída ao longo de muitos séculos como mecanismo de colonização e de integração à sociedade capitalista – passa a ser pensada e consolidada como instrumento de fortalecimento da cultura, da autonomia e da participação política.

No entanto, essa passagem implica uma série de dificuldades, diante de um modelo escolar cristalizado, com professores e outros profissionais formados e formatados em um padrão eurocêntrico e sistemas de governo que repetem exigências burocráticas também fundamentadas nessa referência. Em geral, a escola indígena se apresenta como um campo em construção entre os processos de elaboração e implementação de sistemas diferenciados e as imposições dos órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar, de forma que a interculturalidade se constitui como um desafio (Bergamaschi, 2007). Desse modo, a educação superior indígena na América Latina emerge a partir de um contexto de lutas e de reivindicações dos povos indígenas,

na articulação com movimentos sociais por direitos humanos, de forma associada ao lançamento de mecanismos jurídicos e declarações internacionais, alcançando a concretização de reformas constitucionais em diversos países, no sentido de maior democratização e de consolidação dos direitos ameríndios.

Conforme Mato (2017), a partir da década de 1990 ocorre o desenvolvimento de mais de uma centena de iniciativas de ações afirmativas e de programas específicos para o ensino superior indígena, em diversos países da América Latina. Nesse contexto, a constatação dos desafios enfrentados por essas experiências passa a crescer através de alguns fatores, como o reconhecimento da dívida histórica para com esses povos, o aumento da representatividade demográfica ameríndia e as manifestações intelectuais críticas com relação ao padrão civilizatório ocidental da modernidade e ao modelo científico que o fundamenta, aumentando assim o interesse pelo pluralismo epistemológico.

Com relação à formação docente, autores como Mato (2018) descrevem que essas experiências se manifestam basicamente em três meios para formar professores/as indígenas em nível superior: i. o ingresso em cursos convencionais de universidades, muitas vezes por meio de ações afirmativas; ii. a implementação de universidades indígenas através dos seus movimentos e organizações, enfrentando os desafios de oficialização desses programas com os sistemas governamentais; iii. e a elaboração de programas ameríndios específicos em universidades convencionais, geralmente a partir de construções coletivas com o movimento indígena. As informações e discussões apresentadas no presente artigo se referem ao último formato citado, o de cursos específicos desenvolvidos em universidades convencionais.

No Brasil, de acordo com Nascimento (2017), ações afirmativas nesse sentido tiveram início a partir de 2000, sendo que anteriormente, na década de 1990, se havia efetivado um conjunto de cursos de magistério indígena através de Organizações Não Governamentais e Secretarias Estaduais de Educação. Os primeiros programas específicos para formação indígena em nível de graduação foram consolidados em 2001 com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e, em 2003, com a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Posteriormente, em 2005, foi lançado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)*⁴, através do Ministério de Educação, visando a ações de permanência de estudantes indígenas nas universidades e a cursos específicos de formação superior docente para este público. Esse programa já passou por quatro editais, sendo que a partir de 2008 foi direcionado especificamente para projetos de Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII) de caráter específico, diferenciado e intercultural, com base em princípios comunitários e de bilinguismo ou multilinguismo, com o objetivo de fortalecer o protagonismo e a autodeterminação desses povos. Até o momento já foram desenvolvidas vinte e cinco experiências através do Prolind, em

⁴ Para mais informações sobre o PROLIND, ver [aqui](#).

STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137-170, jan./abr. 2022.

Universidades e Institutos Federais de dezesseis Estados do país, no entanto algumas não tiveram continuidade.

Com relação à Colômbia, o ativista indígena Manuel Quintín Lame⁵ teve um papel fundamental no processo de reconhecimento dos direitos indígenas, sendo que muitas de suas reivindicações foram retomadas no processo de criação do *Conselho Regional Indígena do Cauca* (CRIC), a partir de 1971, incluindo a formação de professores bilíngues para a consolidação de uma educação integrada aos processos de luta por terras e fortalecimento cultural. Essa organização proporcionou a elaboração de princípios de uma política educacional própria, com propostas encaminhadas ao Estado, como o Programa de Educação Bilíngue e Intercultural (PEBI)⁶. O avanço exerceu influências sobre a educação indígena em outras regiões do país e nas políticas nacionais (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004, p. 38). No Estado de Antioquia, por exemplo, como fruto das lutas necessárias para a consolidação de direitos indígenas, se constituiu, em 1985, a Organização Indígena de Antioquia (OIA), como resposta à demanda de formação de lideranças para a organização e o manejo dos territórios. Stocel et al. (2013) relatam que no ano 2000 a OIA criou o *Instituto Departamental para a Educação Indígena* (INDEI), a fim de orientar as políticas públicas no campo da educação formal e a formação de professores/as indígenas.

Como parte de alianças entre Estado e a OIA, Sierra (2010) descreve os processos que geraram a consolidação da formação docente indígena conforme a perspectiva da OIA em uma universidade pública local, a Universidade de Antioquia. Ultrapassando uma série de obstáculos institucionais, um coletivo plural – com integrantes da OIA e da Universidade – iniciou a criação do Programa de Educação Indígena, em 2005, na Faculdade de Educação; e, logo, conseguiu a contratação de um professor ameríndio para a coordenação deste programa. Esse evento possibilitou avanços na construção de laços de confiança e na projeção participativa da Licenciatura *Pedagogía de la Madre Tierra* (LPMT): um programa de graduação de caráter diferenciado, específico para indígenas, com ingresso direcionado para esse público, que visa contribuir para o fortalecimento da sua organização e cultura.

A descrição que apresentamos mostra que, apesar de semelhanças no que tange a demandas educacionais e contextos de organização e de pressão política para a concretização de direitos à escolarização e formação docente, é importante sinalizar que o Brasil e a Colômbia apresentam trajetórias diferentes de alcance de seus objetivos, em contextos políticos, sociais e econômicos também específicos. Por isso, destacamos que este artigo não tem fins comparativos, mas de reflexão a partir das similaridades entre esses processos.

Entre as confluências, pode ser destacada a interculturalidade, como um desafio enfrentado na construção de estratégias pedagógicas para o alcance dos objetivos de formação de uma docência que possa corresponder às demandas de uma educação escolar comunitária,

⁵ Para mais informações sobre o PEBI, ver [aqui](#).

⁶ Manuel Quintín Lame (1880-1967) foi um líder indígena da região do Cauca, Colômbia. Ver mais “[El proyecto educativo intercultural de Manuel Quintín Lame](#)” e a reportagem sobre [Quintín Lame](#).

bilíngue ou multilíngue e com sistemas de ensino que se proponham à valorização e revitalização cultural integrada à aprendizagem de elementos de outras culturas. Nesse sentido, entendemos a interculturalidade como “um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade.” (Walsh, 2009, p. 22), que se orienta a colocar sobre a mesa os processos de exclusão, negação e subalternização do ser e do saber de sujeitos racializados, assim como seus saberes e práticas que seguem persistindo na vida. Nesse sentido, estamos de acordo com a diferença que sinaliza Walsh (2009), entre a interculturalidade funcional – aquela que “*não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente*” (p. 21), e a interculturalidade crítica – “*entendida como projeto político, social epistêmico e ético, [que] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização*” (p. 22), sendo que nos afiliamos a esta segunda perspectiva.

Nessa discussão, é importante mencionar que nossa postura teórico-política pela interculturalidade se distancia da noção de multiculturalidade, a qual, como destaca López (2013), tem uma inspiração neoliberal que se construiu a partir da experiência canadense e norte-americana, cuja meta é uma adaptação das populações imigrantes ao sistema e cujas frases de síntese podem ser o verso de uma música brasileira que diz “*cada um no seu quadrado*”, ou o ditado em espanhol “*juntos, pero no revueltos*”.

Além desta postura crítica da interculturalidade, a descolonialidade também constitui um desafio no âmbito das licenciaturas indígenas desses países, considerando seus processos históricos de colonização através de países do continente europeu. A noção de descolonialidade começa a ser discutida a partir do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final dos anos 1990 por intelectuais de diversas universidades da América Latina, a partir do pensamento crítico latino-americano (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007), e principalmente com o conceito de colonialidade do poder, trazido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. Este autor considera que as relações colonizadoras não cessaram com a independência política dos países da América Latina – processo chamado de descolonização –, tendo continuidade sob a forma de controle e dominação do continente europeu sobre recursos, serviços e conhecimentos. Esse processo, segundo o autor, está intimamente relacionado com o enriquecimento dessa região, a consolidação da modernidade e a imposição de um sistema capitalista que pode ser considerado como um capitalismo colonial global. Nesse sentido, ele denomina esse controle como colonialidade do poder (Quijano, 2005), o qual se processa por meio da construção social da ideia de raça e de uma suposta superioridade racial e patriarcal europeia. Posteriormente, o conceito de colonialidade é ampliado para alcançar outras esferas de controle, abrangendo autoridade, economia, natureza, conhecimento, gênero e subjetividade, constituindo um sistema complexo (Mignolo, 2010, p. 12), sendo principalmente referido como colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para além de uma visão crítica com relação à modernidade ocidental, o grupo M/C passa a trabalhar com a descolonialidade e a valorização de epistemologias latino-americanas, principalmente com a noção de giro des-colonial, referida por Maldonado-Torres (2008) como um movimento de resistência política e epistemológica que parte do reconhecimento da importância de saberes e experiências dos povos atingidos pelo domínio da modernidade/colonialidade, na construção de alternativas viáveis para transformações nos modos padronizados de ações, saberes e subjetividades.

No seio desta discussão, abordamos as licenciaturas interculturais como movimentos criativos de resistência epistemológica dos povos indígenas que contribuem com estratégias que buscam romper com a colonialidade e construir alternativas de transformação do saber e da formação. Diante dos desafios da concretização de processos de formação docente indígena que coloquem em prática os princípios de interculturalidade e descolonialidade, e frente à relevância do tema das línguas originárias nesse debate, nos dedicamos, neste artigo, a evidenciar algumas das estratégias pedagógicas interculturais e descoloniais que estão sendo criadas por essas licenciaturas, mais especificamente no âmbito das questões linguísticas.

As políticas linguísticas na educação intercultural bilíngue

A Educação Intercultural Bilíngue (doravante EIB) e a Educação Indígena (EI) são linhas da educação e dos estudos sociolinguísticos que possuem uma longa tradição na abordagem dos conflitos e tensões que o plurilinguismo vive em nossas sociedades latino-americanas (Souza, 2001; Zavala y Córdova, 2010; Zavala, 2012; López, 2013; Maher, 2013; Zavala, Mujica, Córdova y Ardito, 2014; Hamel et. al., 2018). A EIB pode ser identificada desde a primeira metade do século XX, segundo López (2013), quando iniciam experiências e programas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, cujo objetivo era introduzir línguas originárias no sistema educativo. Com trajetórias muito distintas na América Latina, essas experiências de EIB vão alterando as visões sobre educação e línguas e demonstram que o ensino por meio das línguas originárias pode ser uma ferramenta de educação e libertação.

Nesse tema, López (2013) analisa os diferentes modelos de EIB na América Latina e descreve como eles impactam na educação e na política linguística nacional. Entre os distintos modelos que registra – *modelos de imersão, transição, desenvolvimento e manutenção, enriquecimento e descolonização* – o autor vai mostrando as diferentes ideologias que subjazem de modo implícito ou explícito os modelos, seus objetivos político, linguístico e cultural e o lugar que ocupa a língua materna. López destaca em sua resenha sobre essas desconexões da EIB/EI que

existen visiones contrapuestas respecto a la EIB. Los ministerios, por lo general, focalizan los aspectos pedagógico-normativos y priorizan la dimensión

metodológico-didática. Por su parte, las organizaciones de base consideran las cuestiones pedagógicas como parte de una preocupación más amplia y de índole política (2013, p. 160).

De fato, o autor destaca ainda uma tensão entre os projetos de vida comunitários e os projetos escolares. Muitas vezes, apesar de que as comunidades conquistam políticas linguístico-educativas para seu processo de escolarização, se apresentam dificuldades na gestão educativa, com sistemas educativos lentos ou a manutenção de práticas racistas. Nessa mesma direção, Zavala et. al. (2014) analisam uma experiência no contexto peruano que ilustra dilemas atuais da EIB. Segundo os autores, a língua indígena ensinada no programa de EIB observado é associada a maneiras tradicionais de culinária, vestimentas e criação de tal forma que geram uma percepção de que “*‘lo andino’ fuera una cultura congelada en el tiempo y en el espacio, y como si la EIB implicara abordar solo esas prácticas más rurales*” (p. 124).

Esses desafios também estão postos para os cursos na educação superior. Sobre este contexto, o estudo de Mato (2014) é importante ao conseguir identificar os avanços das licenciaturas interculturais, como a oferta educativa mais pertinente, as modalidades participativas de aprendizagem, a incorporação de saberes próprios das comunidades, o diálogo entre saberes, uma aproximação às demandas territoriais por parte dos estudantes. Mas, ao mesmo tempo, emergem desafios, como a insuficiência orçamentária, as experiências de discriminação racial, a burocratização, os obstáculos institucionais e administrativos, as dificuldades em conseguir docentes e a permanência estudantil (por falta de bolsas e outros apoios), a flexibilidade nos modos de avaliar a “educação de qualidade”.

Com as licenciaturas interculturais, este debate é cada vez mais apropriado para se pensar o impacto da diversidade linguística nas instituições de ensino superior, seja por uma demanda das comunidades acadêmicas e indígenas, seja por uma demanda dos jovens indígenas que ingressaram pela porta da frente aos bancos universitários. Analisando as formas em que jovens urbanos peruanos falantes de quéchua vêm interpelando as políticas linguísticas no Peru, Zavala (2020) mostra um cenário dinâmico e instável de política linguística, pois, como destaca, a política de EIB corre o risco de se tornar uma ferramenta de reprodução das desigualdades pela forma que está sendo conduzida pelo Estado, já que com a perspectiva neoliberal essas políticas ficaram num quadro de discursos multiculturais e celebratórios que não promovem transformações sociais de fundo. Nesse cenário, segundo retrata a autora, jovens que dominam suas línguas originárias têm desafiado especialmente três ideias chave no discurso oficial da EIB: i. a restrição que define os quéchua-falantes como falantes de “língua materna”, ii. a dicotomia entre as identidades locais e globais, iii. e a postura de defesa do neoliberalismo e uma visão que desconecta a linguagem do mercado. Em cada uma delas, esses jovens promovem um distanciamento de um

imaginário da língua como “neutra”, e interpelam por entender as conexões entre língua, poder e identidade.

No campo da Sociolinguística/Linguística Aplicada, há muita reflexão atual sobre essa relação entre linguagem e sociedade. As políticas linguísticas (Calvet, 2007; Maher, 2013; Zavala et al., 2014), por exemplo, são um campo de estudo que constrói conhecimento sobre a forma que as sociedades chegam a acordos no uso das línguas, envolvendo as questões de educação. Em um primeiro momento, esse campo de estudos se restringiu mais à abordagem de documentos e intervenções sobre a linguagem, que eram deliberadas de forma mais consciente, instrumental ou técnica no contexto das nações – que chamavam políticas tipo “*top down*”, ou políticas *de cima para baixo*. Este enfoque conduziu a uma dicotomia entre o desenho da política linguística e seu processo de implementação, e delegava muito poder aos documentos, desconhecendo o lugar das práticas sociais na consolidação de políticas linguísticas. Uma das críticas é que esses estudos “*han marginado las lenguas minoritarias, perpetuado sistemas de inequidad y promovido los intereses de grupos sociales dominantes desde miradas apolíticas y supuestamente objetivas, neutrales y técnicas*” (Zavala et. al., 2014, p. 30). Em um segundo momento, esse campo de estudos foi permeado por enfoques críticos e perspectivas etnográficas, que começaram a articular mais as práticas sociais aos documentos. Assim, “*el foco de análisis ya no son solo los documentos de política oficiales. Ahora se asume la política como um processo em múltiples niveles (Ricento e Hornberger, 1996) con muchos actores sociales que interactúan con ella en formas variadas y no predecibles*” (Zavala et. al., 2014, p. 30). Nessa abordagem das políticas linguísticas, ganham destaque, por exemplo, atores sociais como os educadores: sujeitos que implementam e expandem as políticas linguísticas projetadas (em documentos) em sua prática docente. Nesse sentido, se destaca que

recientemente se ha empezado a reconocer que los efectos de las políticas dependen de grupos y de personas que las interpretan y se apropian de ellas en formas potencialmente no predecibles. Esto significa que el desarrollo de políticas lingüísticas debe concebirse como un proceso social dinámico – y no lineal – que dura en el tiempo y que reproduce – pero también desafía – discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos (Zavala et. al., 2014, p. 31).

Essas tensões entre os níveis teórico, político e prático nos convidam a reconhecer a relação entre as políticas linguísticas e as políticas de identidades. Desde uma perspectiva teórica social e crítica, Maher (2013) analisa as políticas linguísticas no contexto brasileiro, cenário interessante pelos dilemas instaurados em seus repertórios linguísticos: *No Brasil se fala só português de norte a sul?* Justamente daqui parte a autora para mostrar que nossa paisagem é bem mais plural que esse imaginário linguístico instituído de que somos um país

monolíngue (em português). Imaginário que resulta de uma ação de poder do Estado em fomentar uma unificação linguística.

O campo de estudo das políticas linguísticas, para Maher (2013), contempla “*objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem*” (p. 119), e abarca tanto as metas e políticas em torno às línguas (*Language policies*), quanto as formas de implementá-las (*Language planning*). E esse processo está atravessado por relações de poder, já que essas políticas nem sempre são implementadas para melhorar a vida dos falantes; segundo a autora, pelo contrário, “*o que se almeja [com as políticas linguísticas], quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua*” (idem). E nessa direção, a autora chama a atenção para a relação profunda e estreita entre as políticas linguísticas e as políticas de identidade, pois as primeiras atendem “*a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar*” assim como buscam “*assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas*” (Maher, 2013, p. 121) – como abordaremos mais adiante com a noção de ideologias linguístico-raciais –, ambos os processos passam por relações de poder e identidades.

No caso da terra do pau-brasil, a autora mostra uma série de outras paisagens linguísticas que convivem com a paisagem do português brasileiro: línguas de imigrantes, língua de sinais brasileira, línguas indígenas e africanas; cada uma exemplificando as ações de resistências empreendidas a partir de políticas linguísticas. E, como explica a autora, a abordagem das paisagens linguísticas – que estuda as formas nas quais as línguas são disponibilizadas e representadas em cenários públicos (como na publicidade, grafites, outdoors, sons, entre outros) –, proposta por Elana Shohamy⁷, permite observar como “*algumas das maneiras como falantes – ou simpatizantes – das línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística em nosso país*” (Maher, 2013, p. 128).

Essa relação entre língua e identidade é reiterada por Cesar & Maher (2018), em um dossiê sobre política linguística e línguas indígenas, no qual as autoras destacam dois grandes eixos de discussão no campo: a interculturalidade-colonialidade e as políticas de identidade e políticas linguísticas no universo indígena. No primeiro, indicam a contribuição de conceitos como *colonialidade* e *descolonialidade*, que dão vazão a uma compreensão histórica sobre a situação atual das línguas indígenas. No segundo, destacam as estratégias de resistência indígena, a partir de uma diversidade e complexidade de recursos, usos e discursos indígenas, apropriação dos gêneros textuais dominantes e do próprio português, pensados desde o conceito de voz.

Esses aspectos dialogam com nossa análise, pois permitem identificar abordagens sociais e críticas em torno do bilinguismo, coerentes com a discussão atual do campo, que nos convida a mover os estudos centrados na língua, na comunidade e na identidade, para longe

⁷ Ver obras como “*Linguistic landscape. expanding the scenery*”, de Elana Shohamy e Durk Gorter (2008). STUMPF, Beatriz Osorio; SITO, Luanda Rejane Soares. “Toda a história estava na língua”: reflexões sobre línguas e linguagens em licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 137-170, jan./abr. 2022.

da estrutura autônoma de linguagem e em uma direção mais próxima de um enfoque no processo e na prática (Heller, 2020).

Essa abordagem social sobre o bilinguismo e as políticas linguísticas é muito potente para este artigo, já que nos ajuda a somar nosso olhar a outros trabalhos do campo (Neto, 2018; Ponso, 2018; Zavala, 2018) que vêm observando com mais atenção como docentes e discentes vêm consolidando políticas no âmbito da linguagem a partir de sua própria prática educativa, e assim identificar que tanto essas práticas reproduzem ou desafiam discursos oficiais hegemônicos no campo da educação. Nessa direção a noção de descolonizar – que retomaremos na análise como *estratégias pedagógicas interculturais* – nos permite apreender esses movimentos a partir dos depoimentos de professores/as indígenas e não-indígenas de licenciaturas interculturais.

Caminhos trilhados: aspectos teórico-metodológicos

A trajetória investigativa e reflexiva do trabalho de campo foi desenvolvida no período de 2019 a 2020, envolvendo em seu total sete experiências brasileiras e duas colombianas. Para este trabalho, abordaremos quatro (04) dessas experiências, que ilustram nosso objeto de análise. A metodologia se fundamentou em uma perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia se trata de um método investigativo de descrição cultural, conforme Spradley (1979), que implica o detalhamento de um sistema de significados de determinado grupo e da sua compreensão do ponto de vista dos membros da cultura em estudo. No caso da pesquisa retratada neste artigo, o método foi utilizado para o entendimento do diálogo entre as diferentes culturas que estão envolvidas nas licenciaturas indígenas, com base na compreensão do modo como os/as participantes enxergam suas próprias experiências docentes de relação intercultural, desafios e potencialidades, em um contexto de construções e produções coletivas.

A partir dessa fundamentação no enfoque etnográfico, foi utilizado um conjunto de estratégias, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas, diálogos não estruturados, leitura e análise de documentos e diário de campo. As observações envolveram uma diversidade de atividades, como aulas teóricas e práticas, reuniões de avaliação, encontros de formação de formadores, saídas de campo e atividades culturais, abrangendo as modalidades presencial e remota. As entrevistas foram realizadas com formadores/as indígenas e não indígenas, coordenadores/as, estudantes, lideranças e egressos/as dos cursos. Foi seguido um roteiro básico, mas deixando as pessoas à vontade para abordar outras questões.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, destacamos que os/as entrevistados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram disponibilizados contatos e informações sobre os objetivos e métodos da pesquisa. Além disso, foi solicitada a autorização para inserir seus nomes nas publicações, sendo

que essa opção é utilizada a fim de valorizar os depoimentos e informações.

Sobre a análise, indicamos que a leitura e a análise textual se direcionaram principalmente para as propostas pedagógicas dos programas: os Projetos Pedagógicos, no Brasil, e o Documento Maestro, na Colômbia. Também foram lidos materiais disponibilizados na Internet e em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos pelos estudantes. Os diários de campo foram usados ao longo de toda a pesquisa, registrando observações, diálogos, percepções e questionamentos.

O *corpus* que analisamos, neste artigo, envolve 04 experiências de licenciaturas indígenas, conforme a figura 1:

Figura 1: Corpus da pesquisa

BRASIL			COLÔMBIA
UFSC	UNEFAP	UFG	UdeA
Licenciatura Intercultural	Licenciatura Intercultural	Licenciatura Intercultural	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra
03 docentes	05 docentes	01 docentes	02 docentes

Fonte: elaboração própria

Na figura 1, se pode ver um esquema dos participantes por instituição, que inclui: – no Brasil: a *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a *Licenciatura Intercultural Indígena*, da Universidade Federal de Goiás (UFG); e a *Licenciatura Intercultural Indígena*, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); – e na Colômbia: a *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, da Universidade de Antioquia (UdeA). Desses programas de licenciaturas interculturais, contamos com 11 docentes, com os quais foram realizadas entrevistas, conversas informais e acompanhamento de suas atividades docentes.

Plurilinguismo e linguagens na formação de professores/as indígenas: um diálogo entre letramentos e ideologias linguísticas

A relação entre língua(gem) e identidade é muito visível na agenda de discussão da educação indígena e educação intercultural bilíngue (Zavala, 2012, 2018, 2020; Maher, 2007, 2013; López, 2013; César e Maher, 2018), como anunciamos ao início. A realidade de plurilinguismo

frente a um discurso que valoriza o monolinguismo nacional põe em cena tensões nas paisagens linguísticas brasileira e colombiana, sobre a qual a formação docente não pode passar a um lado. Com a criação das licenciaturas interculturais indígenas, se gestou um terreno ainda mais fértil para mover as instituições de ensino superior a pensarem sobre suas políticas linguísticas de modo mais explícito e democrático. Esta experiência, derivada de ações afirmativas, é o pano de fundo para nossa pergunta orientadora. Questionar sobre “*O que dizem professores/as de licenciaturas indígenas sobre sua prática docente? E o que sua prática nos diz sobre as políticas linguísticas que constroem?*” nos permite ir ao encontro de pensar políticas linguísticas e educativas construídas “*de baixo para cima*” (*bottom up*).

Além disso, a presença de universitários/as indígenas interpela a prática da diversidade cultural e linguística no espaço acadêmico. Niederauer (2013) apresenta um estudo sobre a representatividade de universitários indígenas nos meios de comunicação da UnB, após o início do programa de ação afirmativa, e mostra que esses discursos midiáticos institucionais não desafiam os imaginários estereotipados sobre as populações indígenas; e, ao contrário, terminam por operar com um apagamento tanto do protagonismo dos atores indígenas quanto de suas pautas políticas, criando uma representação de sujeitos que apenas recebem ou pedem, mas que poucas vezes fazem e atuam. A autora conclui que quando os textos do portal UnB conferiram visibilidade aos universitários indígenas terminou por reforçar estereótipos, apesar do esforço das políticas interculturais na mesma instituição.

Ainda assim, aliadas aos estudos interculturais, buscamos identificar pedagogias descoloniais, compreendidas como forças, iniciativas e agências que emergem na prática social, cujos objetivos são questionar “*continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder*”, assim como visibilizar os diferentes modos de ser, viver e saber, e também fomentar “*a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras*” (Walsh, 2009, p. 25). Em outras palavras, a pedagogia intercultural crítica ou descolonial se conforma nas práticas sociais que os grupos sociais em coletividade põem em prática para romper com a relação histórica de opressão e criar (ou sustentar) modos de vida.

Nesse sentido, assumimos, como a autora, que as pedagogias descoloniais estão sendo construídas em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares nos quais as pessoas busquem romper com a colonialidade. E, desse modo, concebemos as *estratégias pedagógicas interculturais* como os modos nos quais os/as docentes revelam ações que, de modo intencional, buscam romper com os modelos de formação colonial e patriarcal na formação de professores e professoras indígenas.

Para situar os pontos de inflexão nas práticas docente nas licenciaturas interculturais, lançamos mão da noção de modelos de letramento. Street (1984), nos Estudos de Letramento, propôs dois

modelos para enquadrar os trabalhos de pesquisa que abordam a cultura escrita: o *modelo autônomo de letramento* e o *modelo ideológico de letramento*, justamente para poder entender a visão de linguagem e cultura subjacente nesses estudos. O primeiro modelo “*pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social*” (Kleiman, 1995, p. 21), ou seja, nesse modelo autônomo de letramento se compreende as formas de usar a leitura, a escrita e a oralidade a partir de um viés instrumental da linguagem, com uma compreensão que desconecta a linguagem da sociedade. A autonomia aqui é falaciosa, pois implica uma independência entre a língua e os valores sociais de seus usuários (e do próprio pesquisador). O segundo modelo reconhece que “*os significados específicos que a escrita [e outras práticas de linguagem] assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida*” (Kleiman, 1995, p. 21), portanto, rechaça a “*relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade*” (ibidem). Em uma perspectiva sócio-histórica, o modelo ideológico de letramento revisa a tradição da grande divisão – que propõe divisões entre grupos orais e letrados, ou entre grupos monolíngues e plurilíngues – para pensar os modos de usar a linguagem e relacionar-se com a cultura escrita e discursos de poder de uma forma mais flexível, buscando investigar “*as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas*” (idem, p. 21).

Como se pode ver, a grande diferença entre ambos os modelos é a forma de compreender e abordar a linguagem: seja de uma postura instrumental que separa a língua(gem) das práticas sociais que a envolvem (o modelo autônomo), seja de uma postura crítica que reconhece o poder e as ideologias no uso da linguagem (o modelo ideológico). Pensamos que é justamente essa a contribuição para caracterizar as práticas docentes: em primeiro lugar, situar nossa postura de pesquisadoras no âmbito do modelo ideológico de letramento, já que buscamos entender que as estratégias formativas postas em marcha nas práticas docentes se aproximam de uma postura instrumental ou crítica de linguagem; e, em segundo lugar, poder posicionar melhor a noção de linguagem que subjaz as práticas docentes identificadas.

No âmbito analítico, a proposta de Street (1984) é potente, pois nos permite reconhecer as ideologias linguísticas⁸ que estão por trás dos modos de abordar as práticas linguísticas – no caso do autor, mais centradas na cultura escrita, as práticas de letramento. E, neste tema da relação entre os estigmas sociais e as práticas linguísticas, autores como Flores e Rosa (2020) vêm argumentando que “*la construcción ideológica y el valor de las prácticas lingüísticas estandarizadas están anclados en lo que denominamos ideologías lingüístico- raciales que asocian ciertos*

⁸ O campo das ideologias linguísticas “aborda los discursos en los que se inscriben los procesos de atribución de valor a las formas y prácticas lingüísticas, junto con los procesos de construcción de la diferencia social y la desigualdad social con los que están asociados. Nuestras ideas sobre la(s) lengua(s) no son neutrales; creemos lo que creemos por razones que tienen que ver con las muchas otras manera en que nuestro mundo tiene sentido y construimos nuestro lugar en él” (Heller, 2020, p. 134).

cueros racializados con una deficiencia lingüística que no guarda relación alguna con prácticas lingüísticas objetivas” (Flores y Rosa 2020, p. 151). Neste ponto, destacamos o fato de que essas associações terminam por produzir “*sujetos hablantes racializados que son constituidos como lingüísticamente anormales, incluso cuando adoptan prácticas lingüísticas consideradas como normativas o innovadoras que son producidas por sujetos blancos privilegiados*” (Flores y Rosa 2020, p. 151). Esse aspecto é pertinente para pensar a prática da EIB, já que, muitas vezes, apesar de uma postura crítica, as práticas educativas terminam por cair em imaginários que reiteram o “bilingüe mítico” (Heller, 2020), que costuma estar baseado no que Flores e Rosa (2020) chamam de o “sujeito falante e ouvinte branco”.

Para abordar essas histórias, estruturamos esta seção em dois eixos, nos quais o eixo 1: *Metodologias de ensino*, ilustra práticas docentes que implementavam atividades criativas e metodologias ativas que permitiam aos estudantes aprender conteúdos disciplinares em enlace com sua história e suas comunidades de origem. No eixo 2: *Visão ampla de formação e linguagem*, detalham-se princípios de formação e linguagem que subjazem às práticas docentes enunciadas.

“Fazemos leituras em conjunto”: sobre as metodologias de ensino

A ênfase no trabalho com base nas línguas indígenas tem sido observada nas licenciaturas brasileiras, de diferentes formas. Não somente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), mas também em apresentações de trabalhos, discussões, elaborações de materiais, entrevistas e sistematização de informações. Essa importância é referida, por exemplo, pela professora Solange Rodrigues da Silva, da área da geografia, ao ressaltar que nos momentos da construção dos trabalhos, quando os/as estudantes indígenas falam nas suas línguas, ocorrem trocas mais densas e intensas, com muito mais elementos do que nas apresentações, quando usam o português. Os relatos docentes indicam uma continuidade de um bilinguismo aditivo, que articula línguas indígenas e língua portuguesa em trabalhos de aula.

Além desse importante enfoque bilíngue no trabalho com ferramentas para que os/as professores indígenas sejam pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, as licenciaturas pesquisadas estão mostrando um labor cuidadoso no sentido de criar outras formas de trabalho com as línguas portuguesa e espanhola. Isto pode ser observado na seguinte fala de professora da Licenciatura da UFSC:

Fazemos um esforço constante de diálogo intercultural. É importante adaptar a língua pra tornar acessível para falantes de outras línguas, evitar um modo de falar erudito ou com gírias regionais. Fazemos leituras em conjunto, utilizando textos curtos pra discutir na hora. Escolhemos trechos para fazer juntos os trabalhos. Usamos metodologias mais colaborativas e vamos pensando em produtos. Aulas muito expositivas tendem

a ser infrutíferas. Muitas coisas criadas para indígenas eu comecei a adaptar para não indígenas. (Antonella Tassinari, janeiro de 2020).

O depoimento da professora mostra uma preocupação com a compreensão dos estudantes – *“tornar acessível para falantes de outras línguas, evitar um modo de falar erudito ou com gírias”* – e estratégias mais coletivas para abordar as leituras, como *“Fazemos leituras em conjunto, utilizando textos curtos”*, o que permite que ela faça um acompanhamento mais horizontal dos processos formativos, que as metodologias mais verticalizadas como a aula magistral.

Na literatura do campo, além do aspecto de horizontalidade também se destaca a contextualização social e histórica. Nascimento (2012, p. 179), por exemplo, pesquisou o ensino de língua portuguesa na licenciatura indígena na UFG, na qual participou como professor, partindo do diálogo com os/as estudantes indígenas e de uma proposta na concepção de práticas comunicativas, abrangendo a modalidade escrita e a oral, tendo esses/as acadêmicos/as como sujeitos do seu processo educativo. Através de debates e produções de textos argumentativos sobre seus motivos individuais e comunitários para aprender a língua portuguesa, esse professor percebeu a importância de uma perspectiva contextualizada, envolvendo aspectos políticos, econômicos e socioculturais de suas comunidades e regiões. O autor identificou que a apropriação crítica de práticas comunicativas da língua portuguesa apresenta o potencial de se transformar em instrumento para enfrentamento e transformação de situações opressivas.

Essa visão também aparece em outras áreas nas licenciaturas pesquisadas, como mostra a professora de história da UNIFAP:

Na história indígena as narrativas se cruzam com outros saberes, isso que é legal. A história convencional seria vazia de se reproduzir aqui, não faria muito sentido. Pensamos lugar, corpo, saberes tradicionais, relações de parentesco, estudos da antropologia, de forma que possam ter sentido. A maioria dos/as estudantes indígenas sabe muito bem o que, o que está fazendo aqui, tem consciência do seu papel na aldeia. Precisam sair com autonomia pra pensar educação escolar indígena, pra construir as ciências humanas na escola indígena, como professores/as pesquisadores/as que são lideranças, pessoas letradas na aldeia, que vão ser invocadas pelo cacique pra várias situações. (Karina, fevereiro de 2020).

Essas palavras mostram sentidos profundos para a educação intercultural indígena, de modo que as diversas áreas de conhecimento vão se integrando por meio de diferentes línguas e linguagens, formando composições que tenham significado para as escolas e comunidades indígenas, direcionadas para suas demandas, em processos de apropriação de conteúdos e tecnologias ocidentais e de revitalização e

aprofundamento de conhecimentos indígenas. E esse movimento é co-construído com os/as estudantes indígenas, que “*tem consciência do seu papel na aldeia. Precisam sair com autonomia pra pensar educação escolar indígena*”, e para tal exercício dialogam com diferentes fontes de conhecimento, escritas, orais e em outras linguagens.

Nascimento (2012, p. 435) também chama a atenção para a importância da flexibilidade e da abertura na educação intercultural, as quais se mostram, no caso da licenciatura indígena da UFG, através da diversidade de enfoques utilizados na apropriação de recursos linguísticos e comunicativos, por meio da escrita, leitura, oralidade e reflexão sociolinguística, bem como da abordagem dos gêneros textuais em diferentes áreas, com formas diversas de configuração e aplicação.

Essa flexibilidade, abertura e diversidade de usos e aplicações de conteúdos e materiais também podem ser ilustradas com o trabalho que docentes realizam nas diversas áreas de conhecimento e de forma interdisciplinar, conforme mostra a professora de história da UNIFAP:

O meu trabalho vai dependendo do que eu sinto em cada turma, direcionando para suas potencialidades, vou mudando textos e atividades. Gosto de trabalhar com textos deles, os Trabalhos de Conclusão de Curso, quando estão construindo seu corpo de pensamento, contribuindo pra mostrar, circular os saberes, os trabalhos. Temos fontes orais, documentos, TCCs dos parentes, que vamos trazendo pra realidade e escrevendo sobre algum tema, fazendo relações. Sempre caminhando nesse sentido. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

A professora Carina usa estratégias como a variedade de fontes – “*Temos fontes orais, documentos, TCCs dos parentes*” –, os grupos de conversação sobre seus textos em construção – “*mostrar, circular os saberes, os trabalhos*” –, e a dinamicidade no uso de textos e metodologias em aula – “*vou mudando textos e atividades*”–. Este conjunto de estratégias e enfoques de trabalho contribuiu, em grande medida, para a produção de conhecimentos e de materiais pedagógicos para as escolas indígenas dos estudantes participantes. Mas, conforme observa a professora Solange, a ideia é produzir “*materiais como possibilidades, não como modelos, pra trabalhar a partir da realidade de cada aldeia, com suas especificidades*”.

Este exercício de produção de materiais tem sido desenvolvido de diversas formas, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo direcionado para demandas específicas das etnias e comunidades. Nas áreas de física e química, por exemplo, o professor da UNIFAP tem criado pequenos experimentos para trabalhar conteúdos de forma prática, colaborativa e conectada com demandas da realidade das comunidades.

A maior dificuldade é achar material didático pra trabalhar com os diferentes povos aqui. Muitos não falam português. Estamos construindo junto, sempre materiais

alternativos. Não focamos nos livros didáticos da biblioteca. Pegamos o livro, analisamos o conteúdo e trazemos pra cada realidade. Buscamos contextualizar e trazer para uma linguagem mais acessível. Os estudantes fazem ligações com seus contextos, línguas e conhecimentos dos sabedores da aldeia. Tenho que pensar que tem aldeias sem energia elétrica, sem laboratório, sem tecnologias. Vamos adaptando. Entram outros subsídios, desenhos, aulas de campo, experimentos simples. Tudo que é usado tem que dar um fim, como respeito ao ambiente. (Agerdânio Andrade de Souza, fevereiro de 2020).

Pelo depoimento do professor Agerdânio, sua *“maior dificuldade é achar material didático pra trabalhar com os diferentes povos aqui”*, mas material didático que seja bilíngue, pois materiais em português não são suficientes para a atuação futura de docentes em formação nos seus programas de EIB. O professor também enfatiza a estratégia pedagógica intercultural da contextualização, que segundo ele, inicia quando: *“pegamos o livro, analisamos o conteúdo e trazemos pra cada realidade. Buscamos contextualizar e trazer para uma linguagem mais acessível. Os estudantes fazem ligações com seus contextos, línguas e conhecimentos dos sabedores da aldeia”*. Este complexo e instigante exercício parte de um princípio que promove uma abordagem dialógica entre os textos escritos e a diversidade das realidades de seus estudantes: *“Tenho que pensar que tem aldeias sem energia elétrica, sem laboratório, sem tecnologias”*.

Na área da linguística, a produção de materiais constitui um importante objetivo do trabalho, como descreve o professor Glauber:

O legal é pensar ao mesmo tempo em uma pesquisa que subsidia o ensino, ligando pesquisa, ensino e extensão. O ensino tem que gerar algo prático, levar pra questões locais, resolver demandas práticas. Por exemplo, contribuir para produzir material didático na língua indígena. Fazemos oficinas de construção ao passo que trabalhamos com fonética e fonologia. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

O professor Glauber também destaca a importância da produção de materiais didáticos nas línguas indígenas, e ressalta que uma metodologia para isso é articular o tripé da universidade – a docência, a pesquisa e a extensão.

A produção de materiais didáticos em línguas originárias, para escolas indígenas, foi bastante discutida durante a *“Oficina e exposição de material didático”*, da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante essa atividade, houve discussões intensas para a construção de políticas de elaboração de material didático, finalizando com a produção de pequenos vídeos sobre Educação Escolar

Indígena. Foi debatido que a produção de material didático precisa ter uma concepção que a orienta, transdisciplinar e intercultural, sendo fundamental para essa construção o conhecimento proveniente da pesquisa. Os grupos discutiram e apresentaram suas considerações de diversas formas, com esquemas e mapas mentais, danças e músicas. A partir da construção de uma lista de materiais pedagógicos que os/as participantes já utilizam em suas aulas, foi observado que material didático não é só livro, podendo abranger, por exemplo, elementos da natureza, artesanatos e utensílios tradicionais. No entanto, esse giro implica em uma inovação pedagógica, e requer a criação de novas metodologias também. Na oficina, foi ressaltada a importância não somente de apresentar imagens, mas de mostrar materiais da natureza e levar os estudantes para aprender com o ambiente natural e produzir seus próprios materiais didáticos, de forma transdisciplinar.

Essas características de uma aprendizagem mais direcionada para a atuação prática e participativa, relacionada com demandas comunitárias, também estão presentes e estão sendo estimuladas em licenciaturas indígenas como a da UFSC, onde os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), embora em geral sigam as regras acadêmicas da ABNT, trazem possibilidades inovadoras, como apresentações com histórias de vida, o uso de palavras na língua indígena em partes do texto e no resumo, ou a possibilidade de produção em outros formatos, como o vídeo.

Segundo Josué Carvalho, professor indígena da etnia Kaingang, a base dos TCCs da licenciatura indígena da UFSC está no desenvolvimento de projetos aplicáveis também como agentes comunitários, com trabalhos que tenham significado para as comunidades. Assim os/as estudantes indígenas são sujeitos protagonistas em suas próprias pesquisas, através da autopesquisa e da autoetnografia. São sujeitos que começam com suas histórias, desenvolvendo projetos significativos e com possibilidades de aplicação, os quais são apresentados para suas comunidades. Nesse sentido, grande parte dos TCCs trabalham com demandas das comunidades, registrando conhecimentos de sábios/as indígenas e assim revitalizando saberes ancestrais.

Essas estratégias descoloniais também são encontradas no trabalho de Sito (2018, p. 15), ao explorar estratégias de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas. A autora descreve o uso de práticas criativas para subverter desfigurar relações de poder, como autoetnografia, crítica, colaboração, bilinguismo, mediação, propostas alternativas e reconstrução de imaginário, constituindo processos de apropriação e reexistência.

Atualmente, apesar de Brasil e Colômbia serem países multilíngues, ainda impera a predominância de visões monolíngüísticas e de uma superioridade do português e do espanhol, respectivamente. Somente após muitas lutas dos povos indígenas e de seus aliados, foi possível a inserção da valorização das línguas e culturas indígenas nas Constituições desses países (no Brasil em 1988 e na Colômbia em 1992). A partir dessas conquistas e das decorrentes legislações específicas,

iniciaram-se processos interculturais de construção de outras formas de educação escolar.

Destacamos aqui práticas docentes que ilustram parte dessa trajetória contínua de construção, experimentação e avaliação. Licenciaturas indígenas no Brasil e Colômbia estão desenvolvendo estratégias educativas diferenciadas e inovadoras, em que podem ser destacadas, entre muitos outros elementos importantes, a valorização e a revitalização da diversidade de línguas e linguagens indígenas. Com diversas propostas metodológicas, estas formações foram ilustrando estratégias pedagógicas interculturais – como situar os próprios indígenas como pesquisadores, registradores e produtores de conhecimentos e de materiais pedagógicos, abordar os textos de forma contextualizada e dialógica, e utilizar formas colaborativas e participativas em meio a atividades formativas. Essas estratégias que estão sendo postas em práticas por docentes das licenciaturas interculturais parecem orientadas para a continuidade de línguas e saberes indígenas, em uma perspectiva de EIB de enriquecimento.

“Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas”: Visão ampla de formação e linguagem

A pluralidade das práticas docentes e o uso de estratégias pedagógicas interculturais estão ancorados em visões amplas e democráticas sobre linguagem e formação. Estes aspectos, conforme abordaremos neste eixo, refletem a conexão entre linguagem verbal e não-verbal, o uso de bilinguismo e estratégias coletivas de escrita. Iniciamos pela visão de língua e as tensões com a linguística, analisadas pelo professor Abadio Green:

Um ponto que começamos a discutir é que a cultura ocidental avançou na área da linguística, mas a linguística só trabalha com a comunicação verbal. Nós indígenas temos nossas próprias linguagens, como tecidos, bastões, danças, pinturas, artesanatos. Também criamos nossos próprios escritos, escrevemos em pedras, pictografias. Então na Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra não chamamos essa área de línguas e sim de Educação, Linguagem e Comunicação. (Abadio Green Stocel, março de 2020, tradução da autora).

Essa reflexão de Abadio Green, professor e coordenador da *Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra*, contribui para um importante questionamento sobre a visão hierarquizada em nossa sociedade, não somente de língua(gen)s, mas também das culturas (López, 2013; Maher e César, 2018). A linguagem manifestada na forma escrita se torna privilegiada, dentro da lógica do pensamento positivista, da ciência ocidental e da escolarização convencional (a escola), o que, na proposta

de Vivas (2009), provoca uma relação de vassalagem entre as culturas colonizadas e a escrita alfabética. Desse modo, expressões importantes como a oralidade, a dança, a música, o teatro e o artesanato são relegadas a um segundo plano, geralmente confinados em disciplinas de artes ou atividades comemorativas folclóricas, não fazendo parte do centro ou do coração da educação. Reconhecendo essas tensões, na trajetória da construção desta Licenciatura, Sierra (2010) destaca a relevância em reconhecer as violências epistêmicas na dimensão curricular e propor outros desenhos para a implementação de licenciaturas interculturais que vão além das pedagogias coloniais.

Essa discussão também está presente em licenciaturas interculturais brasileiras. O depoimento de Glauber Romling da Silva, professor da área da documentação linguística, reflete o debate dos estudos aplicados de linguagem contemporâneos que estão muito próximos em termos políticos da crítica que faz o professor Green. A partir de sua participação no trabalho da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, com relação à formação de professores/as pesquisadores/as para a documentação de suas próprias línguas, Glauber afirma:

Na situação linguística atual, noventa por cento das línguas pode desaparecer. No Brasil cerca de 180 línguas precisam ser documentadas. Houve muitas populações indígenas dizimadas e grande pressão da língua portuguesa. Muitas línguas indígenas ainda estão ameaçadas, com poucos falantes. Houve grande movimento conjunto por conta da documentação de línguas em perigo. Através da UNESCO as línguas foram reconhecidas como patrimônio imaterial. Mas cada povo tem seu problema específico. Tem povos com grande vitalidade linguística e outros com um ou dois falantes, quase morrendo, situação de resgate. Primeiro precisa ter documentação, produção cultural social que envolve a manutenção desse lugar que está desaparecendo rápido. É necessário formar pessoas que ocupem essa tarefa, formar professores indígenas que documentem suas línguas e subsidiem suas escolas. Esse trabalho abrange também as artes verbais produzidas com esse suporte. Existem políticas linguísticas, mas precisa se construir estrutura física e humana. Nós linguistas não indígenas aos poucos temos que nos tornar inúteis, pois nesse trabalho há grande diferença entre ser indígena e não indígena. Eu dou as ferramentas, ensino programas de análise linguística e eles pesquisam e descobrem sobre sua própria língua. Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas, trabalhando com demandas bem vivas. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

No depoimento do professor, queremos ressaltar a postura crítica de linguistas não-indígenas que reconhecem o histórico de destruição das

línguas e culturas indígenas, assim como sua pluralidade “*mas cada povo tem seu problema específico*”; e justo a partir daí propõem propiciar informações científicas para uma produção de conhecimento em colaboração, já que como ele afirma “*É necessário formar pessoas que ocupem essa tarefa, formar professores indígenas que documentem suas línguas e subsidiem suas escolas*”. O trabalho do professor é narrado como um exercício coletivo de compartilhar capital cultural, no qual “*eu dou as ferramentas, ensino programas de análise linguística e eles pesquisam e descobrem sobre sua própria língua*”, ou seja, põe o conhecimento científico a serviço das necessidades e demandas dos/as estudantes para que eles/elas possam entender e registrar as práticas de seus territórios.

A narrativa sobre sua estratégia didática também mostra que busca criar um lugar protagonista em suas aulas, baseada na pesquisa: “*Meus estudantes podem ser sujeitos de suas pesquisas*”. A oportunidade de ensaiar o papel de pesquisador e pesquisadora durante sua formação sugere um conjunto de estratégias que podem ter caráter decolonial, ao permitir o empoderamento político, revitalização cultural, fortalecimento de identidades e aprofundamento de questões espirituais. É um processo que está sendo fortemente desenvolvido através da área da linguística, mas que abrange as diversas áreas de conhecimento, sendo consolidado por meio dos métodos utilizados, como a elaboração e apresentação de trabalhos, e a produção de materiais didáticos.

A possibilidade ou tendência à restrição da atuação linguística em disciplinas específicas e fechadas é questionada pelo professor Abadio Green:

Perdemos quem sou eu. No bilinguismo, a língua se torna disciplina, como se ensina inglês, francês, ênfase de línguas próprias. Temos aprendido que língua é memória, novas histórias, tecidos. Por trás da palavra há história, não somente sons e vogais. A forma de ver o mundo, o pluriverso, é como vai dizer minha língua. Como é a vida que devemos ter com a Madre Tierra é a língua que vai dizer. Por isso é tão importante na Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra. O castelhano não vai ensinar o conceito de Madre Tierra. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

Essa visão ampla de língua, assim como a relação entre língua e cultura, está no bojo das discussões atuais de áreas como a sociolinguística/linguística aplicada, campos que vêm se enriquecendo justamente no diálogo com os povos originários de América e África. Segundo Niño-Múrcia, Zavala e De los Heros (2020), a sociolinguística crítica é um projeto “*tanto intelectual como político interessado pela justiça social (...) [e] aborda os processos semióticos através dos quais se constrói a diferença e se reproduz a desigualdade social, com o objetivo de gerar mudanças a favor de sociedades que sejam mais justas*” (p. 35, tradução das autoras). Nesse sentido, as relações entre língua(gem),

identidade e poder fazem parte da sua agenda de pesquisa por reconhecer a relação intrínseca entre língua e sociedade.

Em consonância com as palavras do professor Abadio, no fragmento anterior, abordamos o depoimento do professor Glauber, da UNIFAP, quando este põe o acento na força da relação entre língua e identidade:

A língua participa muito da construção da identidade dos povos indígenas. É um elemento muito forte para os povos que falam. Os que não falam sentem isso na relação com os não indígenas. Aqui no Amapá, tem de um lado o povo Kalipur e de outro Galibi e Caripuna, que falam Kheul. O Kheul é uma língua herdada, que nasce no contexto de escravidão, Crioula que se tornou língua indígena. O Kalipur é uma língua indígena não adotada. Na construção de identidades são vistos como os não misturados, que levaram mais tempo pra se converter. O Kheul está sendo valorizado como língua indígena, por ser instrumento de fortalecimento. Tem estudante que nem admitia que falava Kheul, por vergonha, e agora passa pra uma situação de querer manter, apostando na língua. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

Os docentes reconhecem que *“a língua participa muito da construção da identidade dos povos indígenas”*, assim como os impactos de políticas linguísticas coloniais violentas, que reprimiram o uso das línguas originárias. No entanto, atualmente, há uma crescente valorização dessas línguas. Essa situação se reflete na prática docente, quando os professores apontam situações contraditórias, como *“estudante que nem admitia que falava Kheul, por vergonha, e agora passa pra uma situação de querer manter, apostado na língua”*.

É neste contexto cheio de tensões que em licenciaturas indígenas de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia observamos uma grande diversidade de iniciativas e formas de contribuição para reinvenções educacionais na direção de um trabalho que fomente o plurilinguismo e uma abordagem didática com diferentes linguagens e línguas. Nessas práticas, o texto escrito não é o predominante e não aparece somente na forma acadêmica padronizada, mas está em diálogo, em contato com outras linguagens, desafiando os imaginários coloniais da escrita no mundo acadêmico.

A proposta da Licenciatura *Pedagogía de la Madre Tierra* traz essa relevância do uso de múltiplas linguagens, em uma visão integral do ser humano, religando dimensões corporais, emocionais, racionais e simbólicas:

El lenguaje verbal se halla fuertemente vinculado con otras esferas del ser humano: el ritmo, el gesto, la visión, su cuerpo. Por esta razón, es inevitable el encuentro de la palabra con el cuerpo. De esta forma, se

enlazan oralidad, escritura y cuerpo, relaciones que dentro del universo simbólico de lo indígena adquieren connotaciones específicas que están aún por explorar. (Universidad de Antioquia – Documento Maestro, p. 45).

Essa abordagem multimodal é tratada na entrevista com a professora Ruth Virginia Castaño, da Licenciatura indígena da UdeA. A educadora traz exemplos de diferentes linguagens que são trabalhadas na formação, como o teatro, utilizado inclusive para propor outras maneiras de trabalhar a relação com a aprendizagem e a educação própria. Além disso, a docente cita a atuação dramática com elementos que não costumam ser considerados na escolarização convencional, como: o perguntar desde o sonho e o questionar pelo tempo dentro da concepção indígena, com suas formas próprias de nomear os ciclos, na sua relação com seres da natureza.

Em universidades brasileiras, como na UFSC, diferentes linguagens permeiam a utilização e criação de uma diversidade de métodos e materiais, como produção de vídeos, oficinas de animação, cantos, danças e intervenções artísticas com pinturas nas paredes da universidade, acompanhadas pela elaboração de memoriais que trazem os significados dos símbolos que aparecem nos desenhos. Também são realizados rituais na universidade, conduzidos por lideranças espirituais indígenas. Conforme a professora Dorothea Post Darella, que trabalha no programa, um dos desejos da equipe dessa formação é conseguir trazer mais sábios e lideranças espirituais indígenas, através do reconhecimento do Notório Saber.

Essas estratégias pedagógicas interculturais vão revelando uma visão integral do ser humano, a qual também aparece no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP, com o desenvolvimento de processos que trabalham a relação entre linguagem artística e identidade, através de diversas pesquisas sobre valores culturais e identitários de cada etnia participante. Sua proposta formativa questiona o significado de arte na cultura indígena e quais são os elementos mais importantes para a cultura de cada povo. O trabalho resultou em apresentações de danças, músicas e performances representando rituais indígenas de cinco povos diferentes. Trabalharam também com textos sobre arte, refletindo sobre conceitos de arte indígena e o que representa para a sua cultura. Além disso, produziram cartazes com desenhos e pequenos textos na sua língua e no português, ilustrando as apresentações.

Nessa mesma universidade, a seguinte fala da professora de geografia mostra a importância de integração de diversos tipos de linguagem na educação intercultural, incluindo uma visão política, na construção de possibilidades de instrumentação para ações educacionais descolonizadoras:

Trabalho muito com ilustração, vendo o desenho como potencia e não como representação. O desenho fala muito. Vamos produzindo desenhos, textos, mapas e outros tipos de trabalho. Os estudantes indígenas trazem

artesanatos. A partir da realidade deles se faz a ligação com o que está proposto no currículo. Através da Etnocartografia se busca descolonizar o olhar para a cartografia ocidental, criando outras possibilidades cartográficas, com elementos de localização e orientação a partir dos referenciais indígenas. É uma forma de tensionar essa geografia ocidental, que é vista como única possível, trazendo outras geografias pra dialogar. O mapa é um modo de relação de poder sobre o território, mas pode ser apropriado como ferramenta política de luta, de gestão territorial e ambiental. Pensamos isso pra escola, discutindo a partir de textos, questionando essas relações assimétricas do saber e revitalizando saberes historicamente negados. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

A narrativa da professora Solange dá muitas pistas sobre um trabalho docente que parte do conhecimento dos estudantes para traçar pontes com o currículo oficial com o fim de desafiá-lo, subvertê-lo, para criar outras formas de vida. A mestra ensina cartografia, mas a partir de um olhar descolonizado: *“através da Etnocartografia se busca descolonizar o olhar para a cartografia ocidental, criando outras possibilidades cartográficas, com elementos de localização e orientação a partir dos referenciais indígenas”*. Uma estratégia descolonial pressupõe a possibilidade de pôr em diálogo conhecimentos indígenas e conhecimentos tradicionais no currículo com um movimento de torná-los pertinentes, contextualizados e que permitam que os estudantes entendam mais da sua própria realidade, já que *“o mapa é um modo de relação de poder sobre o território, mas pode ser apropriado como ferramenta política de luta, de gestão territorial e ambiental”*. Em síntese, a professora destaca que essa exposição entre conhecimentos é orientada para reconhecer e questionar as assimetrias presentes na realidade social, e mobilizar esses novos saberes para ter autonomia e poder de decisões em seus territórios.

Aqui podemos observar a importância política desse tipo de trabalho, em que diferentes formas de linguagem se integram na relação com cada realidade, fortalecendo culturas e identidades, mas também funcionando como instrumento de fortificação territorial e de questionamento da hierarquização de saberes e da padronização de modelos de ser e de se expressar. Essa proposta é de grande relevância como forma de contribuição para processos de descolonização de sistemas de educação acadêmica, historicamente conduzidos e impregnados por uma cultura eurocêntrica e colonizadora.

Na perspectiva moderna e colonial, além da primazia da linguagem escrita, ocorre a superioridade de padrões textuais fixos e determinados, como o estilo acadêmico, repercutindo em estratégias avaliativas padronizadas. Isso pode ser exemplificado através do trabalho de Zavala (2012, p. 88), que ao pesquisar como dois professores indígenas estão trabalhando com a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) em suas escolas, identificou diferentes concepções de leitura na língua quéchua que se

plasmavam na relação com a leitura em castelhano. No primeiro caso, uma prática de letramento conservador que visava apenas às provas estandardizadas, se caracterizou por uma orientação neoliberal e tecnocrática em que as atividades se prendem em um direcionamento para padrões de avaliação e medição, sendo o texto visto como uma autoridade que não pode ser desconstruída nem modificada ou questionada (com atividades para entender o texto). No segundo caso, uma prática de letramento empoderadora, que buscava desafiar os estigmas sociais e construir justiça social, a partir de uma aposta na participação e na construção coletiva, com atividades que incentivavam os estudantes a ser questionadores ativos, críticos e partícipe do conhecimento (com atividades para conversar com o texto). Nesta segunda postura, a aprendizagem é vista como inseparável da prática social.

Outra característica importante que tem se apresentado nessas formações é a construção de outras formas de trabalhar com as línguas indígenas e com as línguas oficiais desses países. Mesmo no que se refere às línguas nativas, podemos observar que não se trata somente de decodificar línguas e ensinar nas escolas, mas sim de constituir processos de grande profundidade de identificação dos significados inerentes a cada som ou composição de sons, em suas relações com a espiritualidade e a identidade de cada povo. As palavras do professor Abadio se referem a essa questão, neste fragmento:

Ouvi que a língua que falo era tão maravilhosa, que cada som que saía da minha boca levava à memória de meu povo. A etnologia traz significados de vida, pois cada palavra é vida, é memória. Comecei a olhar meus avós. Toda a história estava na língua. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

A questão linguística e sua relação com cultura e identidade étnica, traz à tona outra questão importante, também discutida na Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG, que se refere à alfabetização na língua indígena. Foram promovidas construções em torno dessa temática, iniciando com questionamento sobre os motivos para se alfabetizar na língua materna. Estudantes indígenas de várias etnias chegaram a conclusões sobre a importância da escrita para registrar conhecimentos, valorizar elementos culturais, guardar a memória dos sábios e estabelecer vínculos entre gerações. Trouxeram exemplos de pessoas que não falavam a língua e passaram a falar por meio da escrita, e falaram sobre a dificuldade de manutenção dos conhecimentos indígenas sem as línguas, considerando-se que em cada tradução se perde muito, pois cada linguagem tem seu universo, que está ligado à identidade e sua relação com o meio social e natural.

Ao debater sobre princípios alfabetizadores, estes/as estudantes indígenas concluíram que processos de alfabetização na língua indígena ocorrem na vida coletiva, na oralidade e na prática cultural, envolvendo a família, respeitando a especificidade de cada comunidade, com liberdade

e criatividade para a criança pensar, criar e brincar. A alfabetização é vista como ato político, como propunha Freire (2004) com sua aposta crítica de leitura da palavra-mundo, e contribui para a transformação da realidade quando propicia consciência em cada participante do processo formativo.

Construindo um mosaico: conversando com outros dados

As reflexões desse artigo partem das observações e aproximação a práticas formativas de 11 professores/as de programas de licenciaturas interculturais de 04 universidades – UdeA (Colômbia), UFSC, UNIFAP e UFG (Brasil), contando com a experiência de indígenas e não-indígenas. Suas práticas docentes nos ilustraram as estratégias pedagógicas interculturais que estão desenvolvendo em seus contextos formativos, tanto no âmbito metodológico, quanto no âmbito epistemológico das propostas. Cada docente foi revelando, em seus depoimentos, as maneiras pelas quais suas ações formativas buscam romper com os modelos de formação colonial e patriarcal na formação de professores/as indígenas, em busca de construir apostas desde o plurilinguismo. Em suas explicações, podemos ver uma ação intencionada que está baseada em uma visão ampla de formação e linguagem, que se orienta a uma postura crítica, social e histórica – o que se alinha à postura do modelo ideológico de letramento (Kleiman, 1995).

Passando a conversar com outros estudos sobre licenciaturas interculturais indígenas, destacamos os trabalhos de Zavala (2018), Neto (2018) e Ponso (2018), que tematizam processos de subversão, apropriação e permanência a partir de trajetórias de jovens indígenas. Zavala (2018) mostra como jovens falantes de quéchua, em um curso de formação de professores no Peru, imersos em novas e complexas dinâmicas socioculturais e em novos, e igualmente complexos, contextos de bilinguismo, subvertem, em seus discursos e suas práticas, essas rígidas dicotomias conceituais e identitárias. Esses dados nos convidam a pesquisas de caráter micro-etnográfico e por tempo mais longo, e deixam pistas sobre como essa realidade plurilíngue é tensa. Quiçá a partir dessas tensões se pode contribuir com o desenho de políticas linguísticas mais democráticas.

Observando processos de apropriação, Maria Gorete Neto (2018) aborda, no contexto brasileiro, como os promotores da licenciatura indígena da UFMG fazem para acomodar respeitosamente os diferentes saberes e línguas do novo alunado, dando pistas para criar processos de apropriação. Nas práticas docentes que retratamos aqui, há processos de acomodação, mas também alguns exercícios de desafio, de criação, ao ir deslocando o lugar central da escrita por outras linguagens, ou ao ir deslocando o lugar dos mestres por intelectuais indígenas, assim como na busca de práticas mais colaborativas, que rompem com o individualismo das universidades.

Por fim, Ponso (2018) chama a atenção para os desafios na integração e permanência de alunos indígenas no ensino superior, na

região sul do Brasil. Em sua análise, retoma os conceitos de letramentos de (re)existência, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial para pensar em formas de acompanhar, acolher, integrar e apoiar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas. Sua discussão argumenta pela necessidade de propor políticas de permanência que estejam ancoradas em uma política linguística para falantes de línguas não-hegemônicas, especialmente no que tange ao domínio de textos acadêmicos em língua portuguesa. Entre suas propostas, reitera a importância de, entre outras iniciativas,

fomentar a capacitação de profissionais universitários para intervir e transformar suas instituições no sentido da democratização do acesso e da permanência em seus cursos de indivíduos integrantes de povos tradicionais, fazendo-o em diálogo com suas coletividades (Ponso, 2018, p. 1528).

Em nossa abordagem das práticas docentes, buscamos destacar suas estratégias pedagógicas interculturais, para mostrar as formas nas quais os professores e professoras narram sua prática de um lugar que concebem a relação intrínseca entre língua e sociedade – afim ao modelo ideológico de letramento – e criam possibilidades para um enfoque de ensino mais próximo de uma aposta crítica e heteroglósica, pois buscam criar consciência linguística crítica e uma compreensão metalinguística de sua própria produção, vinculada a um reconhecimento dos valores sociais inequitativos. Desse modo, a noção de modelo de letramento nos permite descrever a noção de língua, sujeito e aprendizagem que subjaz aos discursos dos docentes; ou seja, nos dá uma ancoragem analítica para entender a forma que as práticas educativas dos docentes esboçam estratégias que apontam para uma pedagogia descolonial.

Palavras finais

Tecemos reflexões sobre o plurilinguismo a partir de quatro casos de cursos de formação profissional intercultural, no Brasil e na Colômbia, que ilustram estratégias para romper com os modelos de formação colonial e patriarcal. Essas estratégias pedagógicas interculturais identificadas na prática docente em licenciaturas interculturais dão muitas pistas para uma educação indígena e não-indígena crítica e intercultural. Assim, os casos abordados enfocam experiências e reflexões sobre linguagens e ensino de línguas – um aspecto de grande valor para povos indígenas mono ou multilíngues.

Retomando nossa pergunta orientadora, destacamos o lugar protagonista de exercícios dialógicos, aspectos colaborativos e metodologias baseadas em problemas contextualizados na prática docente, os quais ilustram as políticas linguísticas que vêm implementando docentes de licenciaturas interculturais em sua prática educativa. Podemos afirmar que mestres/as de Licenciaturas

Interculturais compartilham muitos elementos sobre sua prática docente que nos mostra uma postura reflexiva e crítica (Freire, 1996) em sua prática pedagógica. Essa postura, ancorada em visões plurais, interculturais e descoloniais sobre língua(gem) e formação, constrói métodos de ensino que fomentam o protagonismo e a curiosidade epistemológica nos docentes em formação, em consonância com as apostas por uma pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Ao mesmo tempo, são práticas que parecem caminhar na direção de políticas linguísticas cotidianas de valorização, incorporação, interação e pesquisa das línguas indígenas em suas aulas.

Em síntese, organizamos suas contribuições em dois grandes eixos que se articulam: no primeiro, as *Metodologias de ensino*, destacamos os modos pelos quais as práticas dos docentes estimulavam as metodologias com ênfase na pesquisa, em especial aquelas que partem da sua própria história, tipo etnografias, autopesquisa, autobiografia; práticas de ensino com presença de diálogos inter e transdisciplinares para abordar problemas da vida real; um trabalho com uma diversidade de materiais didáticos que se atualizavam na produção de materiais multimodais: diferentes gêneros discursivos e diferentes línguas; uma prática pedagógica com atuação participativa e protagonista dos professores em formação indígenas que passa por um reconhecimento das relações de saber e poder na formação, e uma participação comunitária e de anciões no processo formativo. No segundo eixo, analisamos *a visão ampla de linguagem e formação* na qual se ancoravam tais práticas docentes. Nesse âmbito, há uma série de princípios que comentavam os professores e professoras: não separar a linguagem verbal e não verbal; trabalhar de uma visão integral, holística de formação e de linguagem; permitir uma expressão fluida nas línguas originárias para potencializar suas expressões identitárias; promover uma diversidade de estratégias contextualizadas, de acordo com a realidade sociolinguística de cada etnia e comunidade, assim como fomentar espaços de discussão sobre políticas linguísticas.

Desse modo, quando a mestra Solange nos explica que o mapa “*pode ser apropriado como ferramenta política de luta*”, ilustra o caráter crítico e potente de práticas docentes que partem do reconhecimento de práticas colaborativas – como escrita coletiva, exercícios de tradução, etnografia colaborativa, formação de pesquisadores da própria língua, integração de (novas e velhas) tecnologias, outras formas de leitura e discussão de textos acadêmicos em línguas nativas ou português –, as quais foram se constituindo a partir de estratégias pedagógicas interculturais, que fomenta uma produção de novos conhecimentos em um contexto mais plurilíngue e mais articulado à agenda de pesquisa dos povos indígenas.

Referências bibliográficas

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007. Prefácio Gilvan Müller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Instituto Pensar, 2007.

CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena: uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1297-1312, set./dez. 2018.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL. **¿Qué pasaría si la escuela?** 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul, 2004. 235 p.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. In: NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020. p. 149-183.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer. In: Freire, Paulo. **La importância de ler y el processo de liberación**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2004. p. 94-107.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

HAMEL, Rainer Enrique; HECHT, Ana Carolina; BALTAZAR, Ana Elena Erape, ESCAMILLA, Helmith Betzabé Márquez. Uandakurhinskua – biografias lingüísticas de docentes p'urhepechas. **Revista de Investigación Educativa**, 27, 2018, p. 21-26.

HELLER, Mónica. Hacia un enfoque social del bilingüismo. In: NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates**. Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020. p. 115-147.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995. p. 15-61.

LLANCAO, Cecilia Quintrileo; LLANCAO, Elizabeth Quintrileo. Desafios en la enseñanza de lenguas Indígenas: el caso del mapudungun en el programa de educación intercultural bilingüe (peib) de chile. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1467-1485, set./dez. 2018.

LÓPEZ, Luiz Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamérica. In: NICOLAIDES, Christine et. al. **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Ed. Pontes; ALAB, 2013. pp. 135-180.

MAHER, Terezinha M. A Educação do Entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. En: KLEIMAN, A.B. Y CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, Terezinha M. Ecos de resistência: políticas lingüísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et. al. **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Ed. Pontes; ALAB, 2013. p. 117-134.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 61-72, jul/dez. 2008.

MATO, Daniel. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. **ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, 2014. p. 17-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/379833>

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. In: Mato, Daniel (Coord.) **Educación Superior y Sociedad**. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017.

MATO, Daniel (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural**. Sáez Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero (eduntref), 2018. p. 492.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural: fundamentos para a educação lingüística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural**. 2012. 477 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.

NETO, Maria Gorete. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1339-1363, set./dez. 2018.

NIEDERAUER, Marcia. **Universidade e universitários na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação.** Tese (Doutorado em em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: Unicamp, 2013.

NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia; DE LOS HEROS, Susana. (ed.). **Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates.** Lima: IEP-Instituto de Estudios Peruanos, 2020.

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, set./dez. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SIERRA, Zayda. Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 157-190, jan./jun. 2010.

SITO, Luanda. Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.

SOUZA, Lynn Mário T.M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STOCEL, Abadio Green; SINIGUI, Sabine; ROJAS, Alba Lucia. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. *In*: GARCÍA, Luis Rodríguez; TAPIA, Antonio Rafael Roldán (Coord.). **Relaciones interculturales en la diversidad.** Córdoba: Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural, 2013. p. 85-94.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA. **Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra,** Medellín, 2018. 263 p.

VIVAS, Selnich. Vasallos de la escritura alfabética Riesgo y posibilidad de la literatura aborígen. **Estudios de Literatura Colombiana**, 25, p. 15-34, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América**

Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009. p. 12-42.

ZAVALA, Virginia. Age as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual ducatication. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.57, n.3, p. 1313-1338, set./dez. 2018.

ZAVALA, Virginia. Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quéchua. **Revista Peruana de investigación educativa**, 4, p. 77-104, 2012.

ZAVALA, Virginia. Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI. In: OLIART, Patricia. **Pedagogías de la disidencia en América Latina**. 1.ed. Lima: La Siniestra Ensayos, 2020.

ZAVALA, Virginia; MUJICA, Luis; CÓRDOVA, Gavina; ARDITO, Wilfredo. **Qichwasimirayku**. Batallas por el quechua. Lima: Fondo Editorial PUC-Perú. 2014.

Recebido em: 13/04/2021 * Aprovado em: 17/04/2022 * Publicado em: 30/04/2022
