



Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos

Linguistic Repertoires as Biographical Indexes: Indigenous Students' Multimodal (Self) Representations Through Linguistic Portraits

André Marques do Nascimento*

*Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás / Brasil

marquesandre@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-8297-3989>

RESUMO: Este artigo adota uma concepção de língua como repertório, definido como um conjunto emergente de recursos semióticos que reflete trajetórias de vida situadas em tempos e espaços específicos. Desta perspectiva teórica, analisa dimensões da configuração dos repertórios comunicativos de indivíduos indígenas na contemporaneidade pós-colonial. O material empírico sob análise foi gerado num contexto de educação linguística e se constitui de registros orais, escritos e multimodais de interlocuções emergentes na produção e apresentação de retratos linguísticos. A análise visa destacar a relevância pedagógica da (auto)representação dos repertórios linguísticos como ponto de partida para a educação linguística e como instrumento de pesquisa sobre recursos, práticas e ideologias linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: repertório linguístico; trajetórias de vida; educação linguística; estudantes indígenas.

ABSTRACT: This paper adopts a conception of language as repertoire, conceived as an emergent set of semiotic resources that reflects life trajectories located in specific times and spaces. From this theoretical perspective, it analyzes dimensions of the configuration of the communicative repertoires of Indigenous individuals in the postcolonial contemporaneity. The empirical data under analysis was generated in a linguistic education context and consists of oral, written and multimodal registers of emerging interactions on the production and presentation of linguistic portraits. The analysis aims to highlight the pedagogical relevance of (self)representation of linguistic repertoires as a starting point for language education and as a research tool on linguistic resources, practices and ideologies.

KEYWORDS: linguistic repertoire; life trajectories; language education; Indigenous students.

1 Introdução

As reflexões aqui apresentadas situam-se no contexto do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem como objetivo a formação superior de docentes indígenas para atuação nas escolas de suas comunidades. O curso, em funcionamento desde 2007, atende atualmente a cerca de 280 estudantes, pertencentes aos povos Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kaiabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kayapó, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinaku, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xakriabá, Xambioá, Xavante, Xerente, Yawalapiti e Waurá, situados em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins.

A demanda pela formação superior específica é uma reação contemporânea de docentes indígenas e de suas comunidades às muitas e diversas estratégias de subalternização e exclusão implementadas pela educação escolar e pela academia, que historicamente foram usadas para instaurar e manter uma racialização hierárquica, a partir da qual os povos indígenas foram posicionados no passado em relação à alegada modernidade euro(anglo)centrada e considerados seres primitivos e inferiores e, como tal, carregando corpos, memórias, conhecimentos e línguas inferiores (MIGNOLO, 2011; NASCIMENTO, 2018). Contudo, se a presença indígena na universidade hoje representa a ruptura da lógica colonial segundo a qual a única possibilidade para que adentrassem a academia seria na condição de objetos de estudo, a história de violências, incluindo a violência epistêmica, e os conflitos gestados ao longo de mais de cinco séculos não são, de forma alguma, apagados.

Para trazer à tona e problematizar os conflitos históricos entre a populações indígenas e a sociedade não indígena, assim como as suas consequências contemporâneas, e, neste processo, fomentar possibilidades menos assimétricas de diálogos socioculturais e epistêmicos, o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG se funda na concepção de **interculturalidade** como importante princípio pedagógico, mas, antes de tudo, como posicionamento político, como atitude frente à diversidade e como um caminho para a descolonização do ser e do saber. A partir desta interseção, a interculturalidade como dimensão do projeto decolonial pressupõe, conforme Walsh (2012), a transgressão da matriz colonial de poder e a criação de outras condições de ser, saber e viver fundadas em uma nova ordem que parte da complementariedade das parcialidades sociais.

A concepção de interculturalidade se vincula, na proposta político-pedagógica do curso, à concepção de **transdisciplinaridade**, também implementada como um princípio pedagógico de suas atividades. A transdisciplinaridade é concebida como uma nova forma de pensar e de produzir conhecimento, e se apresenta como uma alternativa à fragmentação disciplinar, legado do racionalismo moderno/colonial, e abre caminhos para “articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo” (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p. 10). Isto se dá na busca pela ligação das diversas áreas do conhecimento e da comunicação interepistêmica entre sujeitos produtores de diferentes saberes, a partir de diferentes visões de mundo e de diferentes posicionamentos geo e corpo-políticos (MIGNOLO, 2011). Articulada ao projeto decolonial, a prática da transdisciplinaridade pressupõe, assim, a ligação entre epistemologias, políticas e éticas diferentes, visando a um processo de descolonização, reposicionamento e valorização de corpos e conhecimentos subalternizados pela experiência colonial.

Direcionado por essas concepções, o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa como componente curricular surgiu como demanda da primeira turma de estudantes indígenas, ainda em 2007, e, desde então, é desenvolvido em oito dos dez semestres de duração do curso. Sob o título de Estudo Complementar: Português Intercultural, este estudo se funda no desvelamento e na problematização dos processos pretéritos e contemporâneos através dos quais as práticas comunicativas em língua portuguesa passaram a compor o panorama sociolinguístico das comunidades indígenas no Brasil, e, assim, de toda a longa e violenta trajetória de relações com as sociedades não indígenas, o que explica e justifica a demanda atual por parte dos povos indígenas pela autonomia nessas práticas, seja através do ensino escolar, seja através de outras formas de aprendizagem e vivências não escolares (NASCIMENTO, 2012). As dimensões deste contínuo entre o diálogo e o conflito servem como enquadre contextual, temático e didático-pedagógico para as atividades e funcionam como uma importante via para a implementação das concepções de interculturalidade e transdisciplinaridade e, por fim, como uma alternativa para a descolonização de práticas e ideologias linguísticas fundadas na colonialidade.

Nesta direção, o trabalho com o Português Intercultural inicia-se com a consideração das demandas, expectativas e anseios dos/as estudantes indígenas e centra-se em suas experiências e trajetórias de vida

no tenso espaço da diferença colonial (MIGNOLO, 2003). As demandas e expectativas desses/as estudantes suscitam de forma mais direta contextos e situações de usos de recursos da língua portuguesa considerados importantes para eles/as próprios/as e para suas comunidades, especialmente para as relações com a sociedade não indígena, mas também entre povos indígenas falantes de diferentes repertórios linguísticos. Esses contextos e situações são, por sua vez, transformados em temas contextualizados de trabalho e como enquadres para a ampliação dos repertórios comunicativos dos/as estudantes através das práticas em sala de aula. Estes temas direcionam a seleção e a abordagem de práticas orais, escritas e multimodais mais comumente articuladas nas diferentes situações comunicativas interculturais. A partir desta perspectiva, os gêneros textuais abordados são concebidos como forma de agência através dos recursos linguístico-semióticos e são profundamente vinculados às experiências reais dos/as estudantes, possibilitando, assim, a problematização de situações de seus cotidianos (NASCIMENTO, 2015).

A concepção de agência indígena passa, necessariamente, pela capacidade de se autorrepresentar na/pela linguagem, de narrar suas experiências e trajetórias de vida desde seu lugar de enunciação e delas fazer sentido. Estas diretrizes orientam e contextualizam o trabalho no Português Intercultural I, desenvolvido normalmente no primeiro semestre do curso. Este estudo, que se organiza em torno do tema “As experiências e histórias de vida de cada um e cada uma: autorrepresentação e autoria indígenas”, tem dois objetivos principais. O primeiro deles é promover práticas comunicativas em língua portuguesa relacionadas às histórias e experiências individuais e comunitárias dos/as estudantes indígenas de modo a, por si próprios/as, se apresentarem para a turma e para o/a professor/a, com especial ênfase às dimensões de seus repertórios comunicativos vinculados a aspectos importantes de suas trajetórias biográficas. As expectativas e interesses em relação ao estudo da língua portuguesa na universidade também constituem esta primeira apresentação pessoal dos/as estudantes e servem como calibradores para o currículo como um todo.

Um segundo objetivo mais geral do Português Intercultural I, intrinsecamente relacionado ao anterior, é eliciar e conhecer mais detalhadamente os repertórios comunicativos dos/as estudantes indígenas através de suas narrativas autobiográficas e de outras atividades implementadas especificamente para este fim, como o **retrato linguístico**,

foco deste artigo, que possibilitam aos/às estudantes apresentarem de forma mais específica a diversidade e a complexidade de seus recursos linguísticos acumulados em suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo que também fornecem importantes informações para os/as professores/as, que podem ter uma ideia mais precisa dos recursos linguísticos disponíveis em sala de aula, essas atividades são importantes para a ampliação da consciência metalinguística dos/as estudantes e para a percepção da diversidade como riqueza e não como problema.

No que se segue, serão apresentadas reflexões desenvolvidas a partir do material produzido em duas turmas de Português Intercultural I, especificamente relacionadas à produção do **retrato linguístico**. As reflexões visam, numa dimensão pedagógica, apresentar a relevância de atividades que explicitem os repertórios comunicativos dos estudantes para que sejam explorados em todo seu potencial e ampliados em aspectos mais importantes, e, numa dimensão etnográfica, apresentar como os dados metadiscursivos gerados neste tipo de atividade possibilitam, além da identificação de recursos linguísticos, reflexões sobre práticas comunicativas em contextos interculturais e ainda sobre ideologias linguísticas de indivíduos que se situam nas fronteiras do mundo moderno/colonial.

2 Referencial teórico: repertórios linguísticos e abordagem biográfica

As reflexões aqui desenvolvidas filiam-se às posturas teórico-analíticas críticas que refutam a ideia moderna de língua como entidade estável, discreta, delimitável, nomeável, enumerável e mapeável, assumindo-a, assim como os critérios de linguacidade e as metalinguagens e regimes metadiscursivos a ela associados, como uma invenção, cujas origens epistemológicas remontam aos projetos cristãos/coloniais e nacionalistas eurocentrados, implementados como estratégia de governabilidade de territórios, corpos e experiências colonizados (MAKONI; MEINHOF, 2006; MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

Buscando captar a complexidade das interações comunicativas humanas reais, é adotada uma concepção de língua como **repertório**, definido, por sua vez, como um conjunto dinâmico e emergente de práticas, nas quais os recursos semióticos de que as pessoas dispõem são empregados em suas interações comunicativas cotidianas (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Os repertórios incluem, de forma fluida e heterogênea, partes do que é tradicionalmente identificado como “língua” e variedades linguísticas

diferentes, bem como “formas de uso da língua em contextos comunicativos e esferas de vida particulares, incluindo as ideias que as pessoas têm sobre tais formas de uso, suas ideologias de linguagem” (BLOMMAERT, 2010, p. 102, tradução nossa).

Busch (2012), inspirando-se em elementos da crítica pós-estruturalista, amplia o escopo da noção de repertório e busca colocar em primeiro plano a perspectiva do sujeito falante que também englobaria a dimensão corporal da percepção, da experiência, do sentimento e do desejo, além de considerar uma dimensão temporal histórica e biográfica, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Segundo Busch, o repertório pode ser concebido como uma estrutura em potencial, “que evolui na experiência da linguagem em interação em níveis cognitivos e emocionais e que está inscrita na memória corporal e corporificada como hábito linguístico” (BUSCH, 2012, p. 19, tradução nossa).

A experiência da linguagem em interação é um aspecto fundamental para a compreensão da noção de repertório, uma vez que é nas experiências e práticas comunicativas reais que ele emerge e se constitui. Neste sentido, os repertórios tornam-se conjuntos complexos de recursos individualmente aprendidos e biograficamente organizados que seguem o ritmo de vida de pessoas reais, em espaços socioculturais, históricos e políticos reais e, assim, se constituem na medida em que as pessoas absorvem os recursos que contingencialmente se tornam disponíveis a elas por sua utilidade e/ou necessidade, em domínios sociais definidos, com objetivos e interlocutores/as específicos/as (BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

Como índice biográfico que reflete trajetórias de vida, a concepção de repertório possibilita a compreensão dos fluxos de mobilidade das pessoas, de seus percursos socioculturais e geográficos, problematizando e refutando, assim, o vínculo estrito e apriorístico entre língua e comunidade de fala, pois, dadas suas dinamicidade e imprevisibilidade, só pode ser compreendido a partir da observação das trajetórias nas quais elas adotam diferentes recursos para performarem pertencimento e identidade de grupo, em momentos e locais particulares (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; PENNYCOOK, 2012). Neste sentido, os recursos que constituem os repertórios e que são atualizados nas práticas comunicativas situadas são também recursos indexicais, ou seja, materiais linguísticos que permitem produzir imagens de nós mesmos/as, apontando aos/às interlocutores/as os enquadres nos quais queremos que nossos significados sejam situados. É neste sentido que os

repertórios se tornam “biografias indexicais” e podem revelar os “itinerários sociais e culturais seguidos pelas pessoas, como elas os manobram e neles navegaram e como elas se colocaram nas variadas arenas em que habitaram ou que visitaram em suas vidas” (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 28, tradução nossa).

Como as trajetórias de vida das pessoas se dão no mundo real, os repertórios são também “crônicas das relações de poder” que estruturam os ambientes sociais onde se dão as interações comunicativas (BLOMMAERT; HORNER, 2017). Neste sentido, revelam os recursos que as pessoas tiveram de aprender ao longo de suas vidas para se adequarem apropriadamente (em muitos casos, para sobreviverem) às normas e expectativas que governam a vida social em diferentes domínios. Assim, os repertórios são também registros das oportunidades, mas também das restrições e desigualdades enfrentadas nos diferentes contextos e situações de aprendizagem a que tiveram acesso, assim como de seu potencial para voz em arenas sociais particulares (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 30). Revelam ainda como os recursos dos quais as pessoas dispõem são desigualmente distribuídos e legitimados e, conseqüentemente, como podem restringir as trajetórias de determinados corpos em situações e níveis escalares específicos.

A noção de repertório tem possibilitado ainda uma compreensão mais acurada do multilinguismo, compreendido não como um conjunto de línguas que os/as falantes dominam, “mas como um complexo de recursos semióticos específicos, alguns dos quais pertencentes ao que é convencionalmente definido como uma ‘língua’, enquanto outros pertencem a outra ‘língua’” (BLOMMAERT, 2010, p. 102, tradução nossa). Também para as situações de multilinguismo, os “pedaços e partes de línguas” que constituem os repertórios vão refletir e documentar as trajetórias de vida das pessoas e, por sua vez, são as condições contextuais de momentos particulares dessas trajetórias que poderão explicar as diferenças nos níveis de desenvolvimento de determinados recursos, que normalmente serão heterogêneos. Nesta direção, a noção de competência multilíngue é matizada e contextualizada, uma vez que se reconhece que ninguém sabe tudo de uma “língua”, o que vale inclusive para o que tradicionalmente se chama de “língua materna” (BLOMMAERT, 2010, p. 103).

Visando captar como os repertórios se configuram em trajetórias multilíngues complexas e como são percebidos e representados pelos/as próprios/as falantes, especialmente em contextos de educação linguística,

Busch (2012, 2014, 2017, 2018) propõe o desenvolvimento de uma atividade nomeada **retratos linguísticos** como forma de operacionalizar uma abordagem biográfica que, ao mesmo tempo, possibilita o exercício da consciência metalinguística dos/as falantes e serve como instrumento de pesquisa sobre como as pessoas vivenciam e interpretam suas práticas e repertórios heteroglóssicos, uma vez que permite que “os/as falantes tragam para o diálogo seus repertórios individuais, que se engajem na reflexão metalinguística e na negociação e assim transformem o regime linguístico na sala de aula” (BUSCH, 2014, p. 37, tradução nossa). Nas seções seguintes, busco apresentar a experiência desenvolvida com os **retratos linguísticos** com estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural da UFG.

3 Notas metodológicas: os contextos de produção dos retratos linguísticos

As reflexões aqui desenvolvidas e o material empírico analisado se originam na interseção de pesquisas que têm como principal ponto de convergência o interesse pela compreensão mais aprofundada de concepções, ideologias e práticas de linguagem em contextos interculturais pós-coloniais, e que emergem, mais especificamente, no diálogo com docentes indígenas em formação superior no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG.¹

Além deste ponto de convergência, as pesquisas compartilham o engajamento com perspectivas críticas de produção de conhecimento, que reconhecem a justiça social como horizonte necessário para o trabalho intelectual. Neste sentido, reconhecem a importância de se fundarem nas experiências, saberes, preocupações e interesses de pessoas e grupos historicamente marginalizados e/ou reificados pela geopolítica do conhecimento hegemônico (BROWN; STREGA, 2005). Assumem, assim, o posicionamento subjetivo e dialógico de seus/as responsáveis, refutam as alegadas neutralidade e objetividade no processo de pesquisa e se guiam, como fim último, pela importância atribuída às vidas das pessoas nele envolvidas.

¹ O material empírico aqui analisado foi gerado como parte das pesquisas de Oliveira (2018) e Souza (2019), por mim orientadas, e como parte do projeto de pesquisa mais amplo “Alternativas situadas para descolonização de práticas, ideologias e regimes de linguagem em contextos pós-coloniais interculturais”, sob minha coordenação. Nos dois contextos de sala de aula em que as pesquisas foram desenvolvidas, eu era o docente responsável.

As pesquisas adotaram uma abordagem de cunho etnográfico em contexto de sala de aula, onde trajetórias individuais diversas se interseccionam e, juntas, dão sentido à configuração social, cultural e política situada num mundo real e, portanto, altamente complexo. Esta abordagem permite, conforme Bloome e Green, que práticas, sentimentos e mundos conceituais dos/as falantes sejam explorados e que sentidos sejam atribuídos às suas formas de agir, sentir, pensar e linguajar ao se engajarem em “eventos culturais, linguísticos e de letramento da vida nas salas de aula assim como em outros contextos sociais” (BLOOME; GREEN, 2015, p. 23, tradução nossa).

Nesta abordagem, o posicionamento situado da subjetividade dos/as pesquisadores/as assume fundamental importância, uma vez que é a partir de seu envolvimento com o contexto de pesquisa e, principalmente, com os/as participantes, que as interpretações etnográficas são geradas e tornadas públicas para uma audiência mais ampla. Como enfatiza Erickson (1984), é importante reconhecer que o/a pesquisador/a leva para campo suas premissas e preconceitos e que deve buscar ao máximo tornar explícito seu ponto de vista, assim como problematizar toda a trajetória da pesquisa. Para o autor, a pesquisa não deve se guiar pela ideia de uma objetividade descorporificada, mas buscar a explicitude ao comunicar o ponto de vista do/a pesquisador como sujeito, tanto para si próprio/a como para sua audiência (ERICKSON, 1984, p. 60).

FIGURA 1 – Silhueta corporal para o **retrato linguístico**



Fonte: Heteroglossia.net, 2018

Buscando implementar essa necessária explicitude, faz-se importante uma descrição dos contextos nos quais o material empírico aqui analisado foi gerado. Como antecipado, os **retratos linguísticos** produzidos pelos/as estudantes indígenas constituem uma das atividades pedagógicas do Estudo Complementar: Português Intercultural I. As práticas de educação linguística, neste estudo, são desenvolvidas a partir das experiências e histórias de vida dos/as estudantes indígenas. Nesta direção, a produção dos **retratos linguísticos** se constituiu como um importante recurso pedagógico, uma vez que possibilitou a emergência das perspectivas dos/as estudantes sobre suas trajetórias e, conseqüentemente, dos recursos que, desde suas visões, compõem seus repertórios e como esses, inevitavelmente, refletem a condição de viver entre línguas no espaço da diferença colonial.

Conforme proposto por Busch em diversos trabalhos, os **retratos linguísticos** se constituem, basicamente, pela criação de representações multimodais dos repertórios linguísticos feitas pelos/as estudantes usando um esboço de silhueta corporal previamente elaborado (Figura 1).² A relevância do uso da representação visual do corpo humano como metodologia de pesquisa e como prática terapêutica e/ou pedagógica tem se destacado no conjunto de abordagens qualitativas, precisamente por possibilitar que os/as participantes elaborem, interpretem e deem sentido para suas experiências de vida, fornecendo, assim, novas dimensões para um determinado fenômeno. Como destacam Jager *et al.* (2016, p. 18, tradução nossa), metodologias de mapeamento corporal têm o potencial de chamar a atenção dos/as participantes para seus corpos e suas experiências corporificadas, partindo da compreensão de que “nossos corpos não são neutros, mas social e historicamente situados e inscritos”.

Nesta direção, o uso da silhueta corporal como enquadre para a representação do repertório linguístico tem como principais objetivos “trazer à tona as perspectivas empíricas dos/as falantes, num processo colaborativo e com sentido de autoempoderamento” e “demonstrar que as línguas e o aprendizado de línguas estão ligados às emoções, ao pertencimento e à experiência biográfica” (BUSCH, 2018, p. 3, tradução nossa). Além disto, o uso do **retrato linguístico** para a compreensão dos repertórios em contextos multilíngues demonstra, conforme Busch, que

² Disponível em: <http://www.heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>. Acesso em: 1 jan. 2017.

esses são muito mais complexos do que categorias analíticas tradicionais conseguem abarcar (primeira e segunda línguas; língua original e língua-alvo etc.). O **retrato linguístico** possibilita, assim, uma via para a compreensão de práticas e experiências corpóreas e emocionais constituídas pela linguagem, assim como de ideologias, atitudes e posicionamento diante de recursos linguísticos e semióticos, e formas particulares de uso. Além disso, destaca Busch (2018, p. 4, tradução nossa), os retratos favorecem a “investigação de questões que não podem ser imediatamente respondidas desde a perspectiva de uma metodologia de pesquisa estritamente observacional”.

Solomon (2002) apresenta diretrizes para a elaboração de mapas corporais e destaca a importância de incluir não só a representação visual, mas também narrativas em primeira pessoa, assim como chaves para interpretações dos símbolos e representações usados pelos/as participantes no mapeamento. Seguindo estas diretrizes, o uso da silhueta humana para a produção dos **retratos linguísticos** se configura como um produtivo método multimodal que possibilita a geração de um conjunto complexo de informações sobre como os/as falantes apreendem e representam seus repertórios, com especial ênfase para os aspectos visuais e narrativos. Nesta direção, informa Busch (2017, p. 52, tradução nossa), a produção de sentido se dá através de ambos os modos, sem que um funcione como a tradução do outro, uma vez que, “enquanto o modo verbal favorece uma continuidade diacrônica e a coerência sincrônica, o modo visual permite mais facilmente que contradições, fraturas, sobreposições e ambiguidades permaneçam irresolutas”.

Nos contextos das aulas de Português Intercultural I em que foi desenvolvida, a produção dos **retratos linguísticos** compôs um conjunto de atividades inter-relacionadas especialmente orientadas para fazer emergir as narrativas das trajetórias pessoais dos/as estudantes indígenas, a saber: i) apresentações orais das realidades sociolinguísticas das comunidades dos/as estudantes e dos repertórios individuais desses/as; ii) a produção do **retrato** e sua respectiva apresentação oral para a turma; e iii) uma atividade escrita nomeada **autobiografia linguística**, resultante dessas discussões. Essas três atividades se complementam, na medida em que, por sua natureza distinta, permitem uma abordagem multimodal (oral, escrita, em desenho) dos repertórios dos/as estudantes.

Estas atividades foram desenvolvidas, inicialmente, em janeiro de 2017, numa turma de estudantes recém-ingressos/as no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, em etapa de aulas na

universidade. Esta turma era constituída por 22 estudantes indígenas (15 homens e 7 mulheres) dos povos Bororo, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Kayapó, Kuikuro, Krahô, Krikati e Yawalapiti. Posteriormente, foi desenvolvida em janeiro de 2018, também na universidade, numa turma ingressa neste mesmo ano, constituída, por sua vez, por 47 estudantes (34 homens e 13 mulheres), pertencentes aos povos Bororo, Gavião, Guajajara, Javaé, Kalapalo, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xambioá, Xavante e Xerente. Nestes dois contextos, foram produzidos 69 **retratos linguísticos**, que foram posteriormente apresentados oralmente pelos/as estudantes. Desta forma, a análise aqui apresentada considera os **retratos** e as narrativas apresentadas individualmente com base neles pelos/as estudantes das duas turmas. Como material empírico para as pesquisas, as apresentações orais dos/as estudantes foram filmadas com gravadora digital e os **retratos** produzidos foram escaneados e transformados em arquivos digitais. Todos estes procedimentos de registro foram feitos com o consentimento livre e esclarecido de todos/as os/as estudantes, conforme protocolos de ética em pesquisa da universidade.

Considerando que a metodologia do mapeamento corporal, na qual se inspira a produção dos **retratos linguísticos**, tem como pressuposto o alto grau de protagonismo e influência dos/as participantes na criação e na interpretação inicial do material, especialmente através de suas próprias narrativas (JAGER *et al.*, 2016, p. 12, tradução nossa), a interpretação e análise dos **retratos** produzidos pelos/as indígenas assumem aqui um caráter de metaconclusões teoricamente informadas com base no que foi produzido e apresentado pelos/as próprios/as estudantes. Neste sentido, não é o objetivo aqui avaliar as representações e interpretações produzidas pelos/as estudantes indígenas, mas gerar sentidos e considerações mais amplas e situadas sobre seus repertórios linguísticos a partir de suas experiências de vida e a partir do diálogo com perspectivas teóricas críticas.

Com esta finalidade, as metaconclusões aqui empreendidas inspiram-se em dois tipos de análise de material visual, como sumarizados por Rose (2001), associando elementos da **interpretação composicional** e da **análise de conteúdo** dos **retratos** e das narrativas orais apresentadas pelos/as estudantes. Conforme Rose (2001), a interpretação composicional de uma imagem desenvolve-se com base na observação detalhada da imagem em si, dos elementos e dimensões que a compõem, como formas, tamanhos, padrões de cores etc. Por sua vez, a análise de conteúdo busca destacar a

recorrência de determinados elementos no material sob análise, que são categorizados conforme as direções e questões específicas da pesquisa, enfatizando suas qualidades simbólicas e as formas através das quais os elementos mais frequentes e significativos do texto, seja ele visual ou verbal, se referem ao contexto cultural mais amplo do qual fazem parte (ROSE, 2001, p. 55).

4 Análise e discussão: trajetórias de vida e repertórios linguísticos no espaço da diferença colonial

Considerando que as reflexões aqui apresentadas são geradas a partir do trabalho de educação linguística num curso voltado à formação superior de docentes indígenas, torna-se fundamental situar os/as estudantes, assim como seus povos, na interseção de macro e microescalas históricas e socioculturais, de modo que se torne possível a relação entre seus repertórios linguísticos e suas trajetórias, relação essa que se dá num espaço de diferença colonial, compreendido, conforme Mignolo (2003, p. 37, tradução nossa), como “uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores”, o espaço “onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados” (MIGNOLO, 2003, p. 10, tradução nossa).

Nesta direção, assume-se aqui que dentre os vários projetos globais com os quais os povos indígenas têm de lidar ainda na contemporaneidade estão a invenção colonial/nacionalista das línguas, tanto das europeias como das indígenas, (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e sua hierarquização, vinculada, por sua vez, às identidades raciais (tanto à europeia como às racialmente subalternizadas, como “índio” e “negro”) que emergiram com o colonialismo (MIGNOLO, 2011; QUIJANO, 2000). Como consequência, compreende-se como a interseção de tais projetos “criaram condições para se inventar um discurso sobre línguas que situa o linguajamento das potências coloniais acima de outras práticas linguísticas e culturais” (MIGNOLO, 2003, p. 310).

Como dimensão da colonialidade, esses discursos e processos explicam duas importantes dimensões da configuração política e sociolinguística das relações entre os povos indígenas e a sociedade não indígena na contemporaneidade, bem como de suas trajetórias individuais de vida e de seus repertórios linguísticos, pois, por um lado, situam o importante papel da língua portuguesa nas macronarrativas de cristianização, civilização,

desenvolvimento e mercantilização de povos e territórios colonizados e, por esta razão, como essa “língua” se tornou necessária para os povos indígenas; e, por outro lado, possibilitam compreender como as línguas indígenas foram violentamente desqualificadas na expansão colonial ocidental (MIGNOLO, 2003, p. 307), o que se refletiu nas diversas políticas educativas destinadas aos povos indígenas, em sua maioria, de caráter assimilacionista.

Da mesma forma, situar a análise de repertórios e trajetórias indígenas no enquadre da diferença colonial significa também reconhecer que, apesar dos projetos globais que inventaram e hierarquizaram línguas, os povos indígenas, ao se apropriarem desta invenção, mantiveram suas práticas comunicativas através de constantes rearranjos com as próprias dinâmicas da colonialidade, em todos os casos, marcados pela resistência. Isto se torna ainda mais visível na atual fase de globalização, na qual se observa não só a reemergência de repertórios indígenas potencializada por infraestruturas de globalização (NASCIMENTO, 2017a, 2017b), como também as fendas que se abrem dentro e através da língua de colonização ao ser apropriada também para a resistência indígena (OLIVEIRA; PINTO, 2011). É, portanto, a partir deste enquadre teórico mais amplo que as dimensões dos repertórios linguísticos dos/as estudantes indígenas serão destacadas, com especial ênfase i) à diversidade dos **recursos** que os constituem e são representados em seus **retratos linguísticos**; ii) às **ideologias** que permeiam os discursos desses/as estudantes sobre seus repertórios; e iii) às dimensões de suas **práticas** comunicativas que emergem das narrativas situadas de suas trajetórias de vida.

4.1 A dimensão dos recursos linguísticos

No que se refere aos recursos que constituem os repertórios linguísticos dos/as estudantes, uma primeira e mais visível constatação diz respeito à grande diversidade representada nos **retratos** e abordada nas narrativas orais. Nenhum dos 69 **retratos linguísticos** se apresentou monocromático. Todos/as os/as estudantes representaram seus repertórios como constituídos por mais de um recurso concretamente usado em suas práticas comunicativas cotidianas, tradicionalmente identificados como “línguas” diferentes; muitos **retratos** apresentaram também outros recursos semióticos importantes em suas interações socioculturais e, ainda, recursos que constituem a dimensão do desejo, ou seja, recursos que gostariam e ainda esperam aprender.

Como indivíduos pertencentes a sociedades cujos corpos, memórias, experiências e linguajamentos são profundamente afetados pela colonialidade, a condição de viver no espaço da diferença colonial se reflete diretamente na representação de seus repertórios linguísticos na contemporaneidade. Em todos os **retratos** há a representação dos repertórios como sendo constituídos por, no mínimo, recursos de línguas indígenas, normalmente concebidos como língua materna, juntamente com recursos da língua portuguesa, historicamente alçada ao status de língua oficial hegemônica. Muito embora esta configuração mais básica, apesar de não menos complexa, ocorra em apenas dois **retratos** (Figuras 2 e 3, a seguir), ambos feitos por estudantes da turma de 2018, ela é bastante representativa da constituição inicial dos repertórios linguísticos dos/as estudantes indígenas como um todo e, especialmente, das formas mais comuns de como os recursos e práticas em língua portuguesa passam a constitui-los em suas trajetórias de vida.

FIGURA 2 – Retrato linguístico –
Estudante Karajá

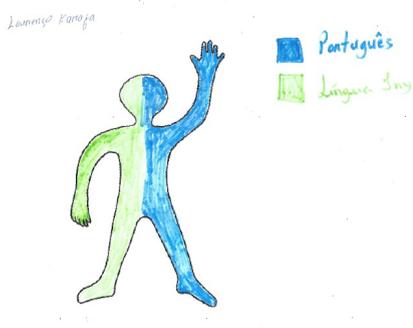
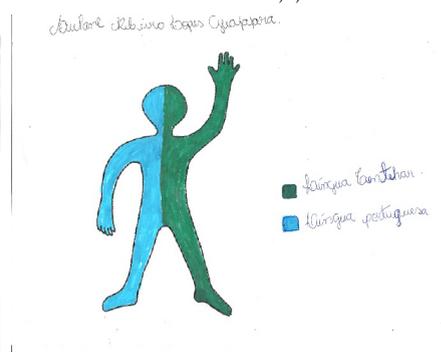


FIGURA 3 – Retrato linguístico –
Estudante Guajajara



Tanto o estudante Karajá (Figura 2) como a estudante Guajajara (Figura 3) representam simetricamente em seus corpos os recursos das línguas indígenas (língua *iny* e língua *tentebar*, em suas legendas, respectivamente) e da língua portuguesa. Esta representação destaca a importância que tais recursos desempenham em suas histórias de vida de modo a constituir a totalidade de seus repertórios e, de muitas formas, a própria experiência de viver entre línguas. Como reflexo e performance dessa experiência, os dois estudantes iniciaram as narrativas orais sobre seus **retratos** com recursos de suas línguas indígenas, muito embora a expectativa e os objetivos da atividade tenham sido o exercício de práticas comunicativas

em língua portuguesa. Ao apresentar seu **retrato**, o estudante Karajá, inicia sua narrativa com as expressões *Awire! Ibutumy!*, saudando a turma e chamando a atenção de todos/as para a atividade e para sua apresentação, e logo após passa a usar exclusivamente recursos do português. A estudante Guajajara também inicia sua narrativa oral com recursos da língua indígena que na sequência foram traduzidos para o português, alternância que se repetiu durante toda sua fala. Estas performances refletem suas trajetórias de vida, conforme apresentadas em suas narrativas, tendo em vista que os dois estudantes aprenderam inicialmente recursos das línguas indígenas, no contexto de suas comunidades, principalmente através da socialização no âmbito familiar e, posteriormente, através de experiências diferentes, aprenderam recursos da língua portuguesa.

Segundo a narrativa elaborada pelo estudante Karajá, foi na casa dos avós que aprendeu, “*através de músicas e histórias contadas*” a ele, recursos da oralidade do *iny rybè*. Só depois, através da escola na aldeia, é que aprendeu os recursos da língua portuguesa e recursos de letramentos da língua indígena. Para a estudante Guajajara, o primeiro aprendizado de recursos da língua *tentehar* também se deu no contexto familiar, onde a mãe a ensinava desde pequena a “*falar a linguagem*”. As práticas escritas na língua indígena foram vivenciadas depois, através da escola, “*naquele tempo ensinadas por monitores bilíngues*”. A experiência mais significativa de aprendizagem de recursos do português, conforme a narrativa da estudante, está ligada à sua saída da aldeia, aos cinco anos de idade, para morar com uma tia na cidade, quando pela primeira vez teve de “*conviver com o homem branco*”.

Muito embora com nuances distintas que caracterizam suas vivências individuais, os dois estudantes destacam aspectos comuns às experiências da maioria dos/as estudantes indígenas que participaram da atividade, aspectos estes que retomam escalas socioculturais mais amplas, como o histórico e importante papel da escola na introdução de recursos da língua portuguesa nas comunidades indígenas e, principalmente, na padronização e uso de recursos de letramentos em português e nas línguas indígenas. Outra dimensão percebida em suas apresentações é a mobilidade, quase sempre compulsória, de indivíduos e grupos indígenas para áreas urbanas, onde, necessariamente, passam a vivenciar com muito mais frequência experiências através de recursos do português. Esta mobilidade varia quanto à duração da permanência, sendo os casos mais comuns os de trânsito contínuo e não definitivo entre as aldeias e as cidades mais próximas.

Se por um lado esta configuração de repertórios constituídos por recursos linguísticos das línguas indígenas e do português é a mais básica e a mais recorrente nos **retratos linguísticos** dos/as estudantes indígenas, suas representações visuais e suas narrativas mostram que suas trajetórias são, em sua maioria, muito mais complexas e heterogêneas, articulando muitos e variados recursos. Neste sentido, o **retrato linguístico** (Figura 4) e a narrativa oral (Excerto 1) de um estudante Krahô, da turma de 2017, são bastante representativos dos diferentes e significativos contextos e práticas através dos quais seu repertório foi se constituindo.³

FIGURA 4 – Retrato linguístico – Estudante Krahô



Excerto 1

Então... eu fiz algumas cores aqui que... que me representa... o meu retrato... linguístico... é::... na cor vermelho vocês lê aqui na/ é:: no... no desenho... é::... é a língua que eu falo mais no dia a dia... é a língua materna língua krahô... o segundo é o::... o verde... que é o/ a língua português eu... é o segundo/ a língua que eu falo mais também né? no dia a dia... é::... eu falo pra... resolver minhas coisas... na cidade no banco... né? na loja... [...] resolver com as coisas que tão lá na aldeia... aí: é a segunda mais falada... né?... aí ve::m... a terceira que é... azul...

³ Na legenda elaborada pelo estudante krahô, aparecem listados, de cima para baixo, os seguintes recursos: “língua materna”, “português”, “língua canela”, “língua Krikati”, “xerente”, “apinajé”, “inglês”, “gavião”, “kaiapó”, “libras” e “espanhol”. Ao último símbolo da legenda, de cor prata, não foi atribuído nenhum recurso específico, pois, para o estudante, representa sua abertura para aprender mais línguas.

né?... a língua que eu falo também fluentemente eu falo bem também a língua canela eu falo... sã/são parecidas né? eu falo bem... né?... e::... laranja também... é uma cor é... que é da língua krikati também eu falo também... né?... a gente se/ se entende muito bem... né?... xerente... roxo aqui né? na cor/ na cor roxa... o roxo aqui... é:: a... a língua xerente né? eu falo também... é:: nã: o mu::zitos mas eu falo bastante né? dá prá/ dá pra mim conversar/ [...] dá prá comunicar... né? [...] eu falo também... e::... apinajé também... eu falo também a língua deles... cor:... preto... né? representa... mostrando o desenho aqui... tem esse amarelo né? que é in/ inglês né? que eu falo um pouco... as vezes eu aprendi falar mais na prática do que na/ é escrevendo né? na na sala de aula/ [...] na sala de aula eu aprendi mais é:: o nome de algumas coisas... as cores mesmo né? eu aprendi... mas na/ outras coisas outras palavras eu aprendi mais convivendo com algumas pessoas que sabiam falar... que sabem falar o inglês né?... e:: te::m... essa é... roxo aqui... marrom né?... a cor marrom... gavião também eu falo a língua/ um pouquinho da língua deles... e entendo também um pouquinho né?... tem kaiapó também essa lín/ é: azul representa também/ eu até tava conversando com ele [referindo-se a um estudante Kaiapó na sala de aula] e falando/ eu sabia falar mas como/... né? e hoje:... eu falo um pouquinho... até porque: algumas coisas são parecidas né? na nossa língua... é::... eu aprendi:... falar... bastante na época que eu jogava quando eu era... mais jovem que eu jogava... jogos dos povos indígenas em todos os estados né?... aí eu encontrava/ eu tinha uns amigos que a gente né?... por ser parecido algumas coisa... as vezes gente... acabava descobrindo as palavras aprendendo também... muitas palavra... e::... na cor laranja aqui... não num é laranja não né?... rosa (...)... é língua de sinais/ [...] eu tive isso/ eu tive aula aqui aqui mesmo até porque eu não conhecia também... e quando vinha pra cá aí o pessoal [imitando comunicação em Libras]... se comunicava só na língua de sinais e eu ficava agoniado... que negócio é esse? [...]... aí até/... tive aula... aí tive curiosidade... aí depois fui pra aldeia... a professora mesmo me ensinou né? que:... a gente baixa o aplicativo... no celular... aí... tudo que cê fala ele ele ele forma o movimento.../ [...] ... então eu me interessei em aprender algumas coisinhas né? que nem o inglês também... inglês também cê... cê vai no tradutor lá e fala o que cê quiser lá se você errar [...] dá uma tradução pra você em português... então é... fui aprendendo assim algumas coisinhas... e:: essa cor prata... é::... ela está aberta pra aprender mais uma língua... línguas... no caso tem... guajaja::ra te::m... karajá né?... karajá também eu falo algumas coisinhas/ mas algumas palavrinhas eu num coloquei porque: eu num sei falar mas algumas coisinhas eu falo... e:: kuikuro também... na verdade o xerente aqui e/... eu num falei do xavante... mas eles são parecidas o xavante o xerente então devido isso eu entendo alguma coisa que os xavante falam... e:: xakriabá também são bem parecidas também com o xerente né?... então esse é o meu retrato.

Como pode ser percebido, o **retrato** do estudante Krahô codifica doze recursos com cores distintas, o que demonstra visualmente a complexidade de seu repertório linguístico que é mais detalhada em sua

narrativa oral. Conforme sua narrativa, para além de suas experiências com recursos da língua krahô, sua “*língua materna*” e a que ele “*mais fala no dia a dia*”, e do português, a “*segunda língua*” mais falada e a que utiliza “*para resolver coisas na cidade*”, o estudante representa em seu **retrato** uma ampla e heterogênea gama de recursos vinculados às suas experiências comunicativas interculturais com a sociedade não indígena, mas principalmente com outros povos indígenas, uma vez que, conforme suas representações, os recursos atribuídos a outras línguas indígenas constituem majoritariamente seu repertório linguístico. Esta configuração, que se repete em vários outros **retratos linguísticos** dos/as estudantes das duas turmas, mostra a relevância de redes de interações entre grupos e indivíduos indígenas de povos distintos, destacando a mobilidade multidirecional de suas trajetórias interculturais, que não se restringem às relações com a sociedade não indígena e suas instituições.

Da mesma forma, é importante perceber que o estudante reconhece como válido o domínio parcial e variável dos recursos que constituem seu repertório. Em sua narrativa, ele situa os recursos que constituem seu repertório multilíngue em diferentes graus de competência comunicativa, que variam desde um domínio maior, “*a língua que eu falo também fluentemente eu falo bem também a língua canelã*” e “*da língua krikati também eu falo também... né?... a gente se/ se entende muito bem... né?*”; passando por domínios parciais, “*eu falo também... é:: nã:o mu::itos mas eu falo bastante né? dá prá/ dá pra mim conversar/ [...] dá prá comunicar... né?*”, até o domínio mínimo de alguns recursos, “*gavião também eu falo a língua/ um pouquinho da língua deles... e entendo também um pouquinho né?*”. Como enfatizado por Blommaert (2010), é precisamente este conjunto complexo e fragmentado de recursos dinâmicos e heterogêneos que configuram o multilinguismo e não o domínio idealizado de línguas. Conforme o autor, não há nada de errado com a competência comunicativa parcial, uma vez que todos/as temos competências e habilidades específicas vinculadas às experiências vividas de linguagem. Neste sentido, Blommaert constata que nossa “língua” real “é muito mais um dado biográfico, sua estrutura reflete nossas próprias histórias e aquelas das comunidades as quais passamos nossas vidas” (BLOMMAERT, 2010, p. 103, tradução nossa).

Nesta direção, é possível dar sentido à dinamicidade do repertório linguístico, a depender das condições e contingências biográficas que são, na maior parte das trajetórias, mutáveis e fluídas. Isto fica evidente na narrativa do estudante krahô, quando ele relata a mudança no nível de competência no uso

de recursos da língua kaiapó, *eu aprendi:... falar... bastante na época que eu jogava quando eu era... mais jovem que eu jogava... jogos dos povos indígenas em todos os estados né?... aí eu encontrava/ eu tinha uns amigos que a gente né?... por ser parecido algumas coisa... as vezes gente... acabava descobrindo as palavras aprendendo também.* Na atualidade, devido à interrupção ou a uma menor interação na rede formada pelos jogos indígenas, essa competência parece ter diminuído, segundo sua interpretação, *“eu sabia falar mas como/ ... né? e hoje:... eu falo um pouquinho”*.

É também através da elaboração de sua narrativa oral que o estudante krahô dá sentido aos recursos da língua inglesa que compõem seu repertório que, apesar de ter influência da educação escolar, onde aprendeu *“o nome de algumas coisas... as cores mesmo né?”*, foi na interação fora da escola, com pessoas que sabem falar o inglês, que o estudante considera ter aprendido mais recursos desta língua *“mais na prática do que na/ é escrevendo né?”*, possibilitando ainda a consciência de que recursos particulares de letramento, muitas vezes, podem não constituir as trajetórias de vida e/ou corresponder aos recursos orais aprendidos nesta trajetória.

Recursos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) também constituem o repertório linguístico do estudante krahô, aprendidos, inicialmente, no próprio curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, tendo em vista que o estudo da Libras se configura como um componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura. O que chama a atenção em sua narrativa é o uso de um aplicativo para celular que amplia o contexto de aprendizagem destes recursos, acompanhando sua própria mobilidade, inclusive até a sua aldeia, *“aí tive curiosidade... aí depois fui pra aldeia... a professora mesmo me ensinou né? que:... a gente baixa o aplicativo... no celular... aí... tudo que cé fala ele ele forma o movimento”*. Este aspecto de sua narrativa, além de ampliar sua representação visual com informações que não se tornariam explícitas apenas com o **retrato**, mostra a importância também de se compreender as dinâmicas de apropriação de tecnologias de comunicação e informação (também mencionadas pelo estudante no caso da tradução de recursos do inglês), como o uso de aplicativos específicos, que os coloca em contato com recursos linguísticos translocais, tornando ainda mais complexos e imprevisíveis seus repertórios linguísticos.

Na representação de seus repertórios, muitos/as estudantes também identificaram recursos semióticos, não exclusivamente linguísticos, importantes para suas interações comunicativas em contextos socioculturais específicos, por exemplo as **pinturas corporais indígenas**, cujos grafismos

materializam significado cultural e identitários e, assim, comunicam conteúdo cultural, identificado como recurso por um estudante guajajara; ou as **cantorias**, também identificadas como recursos semióticos e práticas importantes na constituição dos repertórios de um outro estudante krahô e de um estudante xavante; os **trabalhos culturais**, de forma geral, que incluem o conhecimento de festas e rituais, enfeites e pinturas particulares, identificados como recursos por uma estudante bororo; o **conhecimento sobre remédios tradicionais**, apontado como constituindo o repertório de um estudante krahô, assim como as **cantorias** de seu povo que deseja aprender.

A dimensão do desejo, aqui assumida como importante na constituição dos repertórios, também se mostra complexa e altamente heterogênea, mas apresenta dois padrões gerais nas representações dos/as estudantes indígenas das duas turmas. A primeira tendência, e a mais frequente, é o desejo de aprender num futuro próximo recursos básicos de outras línguas indígenas, especialmente das dos/as colegas de sala pertencentes a outros povos. Nesta direção, o **retrato** de uma estudante bororo é bastante representativo, pois sintetiza este desejo ao codificar a vontade de aprender todas as línguas de seus/as colegas, “*nem que seja uma palavra de cada um [...] uma palavra que seja de qualquer etnia*”. Alguns/as estudantes apresentaram, ainda, desejos de aprender recursos de línguas indígenas por razões específicas, como a proximidade geográfica de seu povo com outros povos e as relações mais constantes com eles, bem como pelas relações estabelecidas através de casamentos interétnicos.

A outra tendência é a de os/as estudantes indígenas identificarem em seus **retratos linguísticos** o desejo de aprender recursos transnacionais, com ênfase especial e mais frequente para recursos do inglês, seguidos pelo espanhol. As explicações mais comuns apresentadas pelos/as estudantes em suas apresentações orais vinculam esses recursos à mobilidade e à comunicação translocal, mais especificamente à vontade de viajar para fora do país e de se comunicarem com pessoas de outros países que visitam suas aldeias sem a necessidade de tradução, e à sua ligação com a tecnologia e à necessidade de compreender certas palavras que circulam em diversos contextos dentro do país. O francês e o italiano também são identificados como constituindo a dimensão dos desejos e sua vinculação com o interesse de conhecer outros lugares. Há também interesses particulares relacionados ao desejo de aprender esses recursos, como cantar em língua inglesa,

ler trabalhos produzidos sobre seus povos e que não foram traduzidos para o português e ensinar inglês nas escolas indígenas. Libras também é identificada como parte dos desejos de aprendizagem por vários/as estudantes.

4.2 A dimensão das ideologias

Os **retratos** produzidos pelos/as estudantes indígenas também possibilitam a identificação de ideologias linguísticas em seus metadiscursos, que, muito embora sejam influenciadas pelo contexto particular da produção e apresentação dos **retratos** em sala de aula, acionam ideologias mais amplas, vinculadas, por sua vez, à própria experiência de vida no espaço da diferença colonial.

As ideologias linguísticas são aqui compreendidas, conforme Kroskrity (2004, p. 498, tradução nossa), como “crenças, ou sentimentos, sobre as línguas como usadas em seus mundos sociais”. Essas crenças e sentimentos abrangem amplo espectro e vão além da “cultura oficial” hegemônica ou especializada e, sejam eles implícitos ou explícitos, são sempre assumidos como usados pelos/as falantes como modelos para avaliações linguísticas e para o envolvimento nas situações comunicativas. As ideologias linguísticas dizem respeito, por exemplo, ao status de superioridade ou inferioridade de uma língua particular num dado contexto, sobre sua legitimidade, sobre adequação, sobre aquisição e aprendizagem, sobre contatos linguísticos e multilinguismo, sobre restrições e proibições, e, quase sempre, sobre identidade (KROSKRITY, 2004, p. 497-498). Além disto, conforme destacam Woolard e Schieffelin (1994, p. 55-56, tradução nossa), a compreensão das ideologias linguísticas é significativa porque não se referem apenas à linguagem, uma vez que tornam salientes as ligações entre língua e identidade, estética, moralidade e epistemologia, além de desvelar “a desigualdade entre grupos de falantes, e os encontros coloniais *par excellence*”.

Considerando o amplo e potencial espectro de formação e circulação das ideologias linguísticas acionadas pelos/as estudantes indígenas na produção e na apresentação de seus **retratos linguísticos**, a análise aqui apresentada apontará apenas duas dimensões que se vinculam ao enquadre multimodal dos **retratos**, buscando destacar as ideologias que emergem

explicitamente na associação dos recursos linguísticos com cores e partes específicas do corpo.⁴

No que diz respeito à seleção das cores utilizadas para representação dos recursos linguísticos, é importante reconhecer, conforme Busch (2010, p. 288, tradução nossa), que “[e]nquanto nenhum sentido universal possa ser atribuído a um matiz particular, a cor, não obstante, se torna um significante, um portador de sentido, numa situação particular e em associação com sua história cultural”. Desta forma, não há aqui o interesse de estabelecer padrões gerais de representações dos recursos com base nas cores utilizadas para representá-los, mas de destacar os sentidos particulares dados pelos/as estudantes aos recursos apresentados nos **retratos** através da seleção das cores a eles/as disponíveis. Muito embora nem todos/as os/as estudantes tenham feito correlações explícitas entre cores e recursos linguísticos, é possível perceber que, quando houve, elas dão uma dimensão multimodal às ideologias linguísticas recorrentes nos discursos da maioria dos/as estudantes, especialmente àquelas que vinculam língua e identidade.

Neste sentido, é possível reconhecer a tendência de que, quando a seleção das cores é explicitamente justificada, elas são utilizadas principalmente para representar a relação entre os recursos linguísticos e o pertencimento étnico. Em alguns casos, essa seleção é motivada por sentidos culturais atribuídos a cores específicas, como no caso do **retrato** de um estudante kaiapó (Figura 5), em que a cor preta é utilizada para representar o conjunto de recursos linguísticos concebidos como sua “*língua materna*”. O estudante justifica tal escolha por esta cor ser utilizada nas pinturas corporais de seu povo, “*a gente sempre se pinta com os/ com jenipapos né?... é uma cor que representa nós né?*”. Ainda conforme seu relato, esta cor está também associada à socialização em atividades culturais dos Kaiapó, “*essa cor me ajuda muito né?... ajudou eu aprender a cantar... ajudou eu aprender a dançar*”.

⁴ Para uma análise mais aprofundada das ideologias linguísticas acionadas por docentes indígenas em formação superior, remeto o/a leitor/a ao trabalho de Oliveira (2018).

FIGURA 5 – Retrato linguístico – Estudante Kayapó⁵



A escolha da cor para representar a relação entre recursos linguísticos e identidade étnica é também metaforicamente justificada, como no caso do **retrato** de um estudante guajajara (Figura 6): “*eu pintei a minha maior parte de amarelo porque... que representa a minha língua... e essa cor... amarela... que representa o ouro pra mim né? que minha língua é ouro pra mim... pra minha cultura*”. Da mesma forma, a seleção da cor é motivada pela relação entre recursos linguísticos, identidade étnica e território, como no caso do **retrato linguístico** de um estudante javaé, que utiliza predominantemente a cor azul para representar o *iny rybé*, sua “língua materna”, associada ao rio e aos diversos lagos que constituem o território do seu povo (Figura 7).

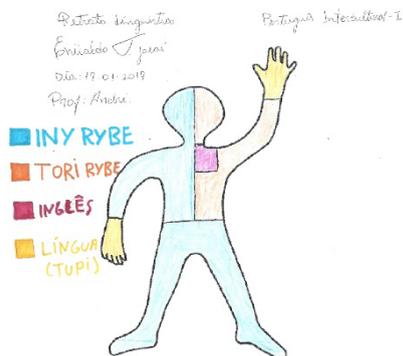
FIGURA 6 – Retrato linguístico – Estudante Guajajara⁶



⁵ Na legenda, o estudante kaiapó apresenta os seguintes recursos, de cima para baixo: “língua materna”, “português”, “inglês” e “espanhol”.

⁶ Na legenda, o estudante guajajara destaca os seguintes recursos: “língua guajajara”, “língua portuguesa”, “língua gavião”, “língua inglês” e “outras línguas”.

FIGURA 7 – Retrato linguístico – Estudante Javaé⁷

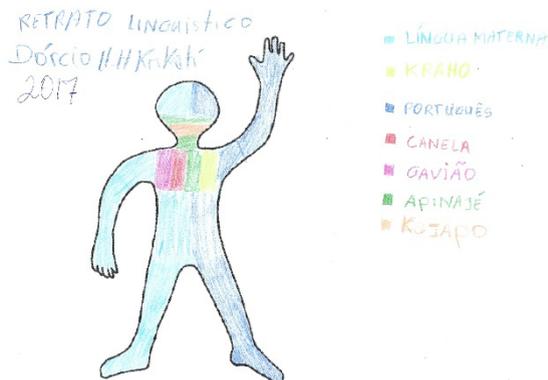


Quanto ao uso das partes do corpo para a representação dos recursos linguísticos, dentre alguns padrões observados, especialmente no que se refere às partes como cabeça, coração e mãos, o de maior recorrência nos **retratos linguísticos** produzidos pelas duas turmas foi o uso das pernas/pés associados ora com a “língua materna”, ora com a “língua portuguesa” e, em muitos casos, com as duas “línguas”. Os sentidos atribuídos para a representação de cada “língua”, contudo, são diferentes e reforçam a ideologia que indexicalizam os recursos das indígenas à identidade étnica e dão aos recursos do português um sentido de movimento em direção à alteridade. Em todos os casos, foi possível perceber que “a silhueta possivelmente reforça o uso de metáforas corporais na estruturação das narrativas sobre as práticas linguísticas e facilita a expressão de emoções ligadas à linguagem” (BUSCH, 2010, p. 288, tradução nossa).

Um exemplo representativo desta tendência é o **retrato** de um estudante krikati (Figura 8) que utiliza cores distintas para cada perna, ligando uma à “língua materna” e a outra à “língua portuguesa” (representação que se estende simetricamente aos braços e à cabeça). O estudante atribui o sentido de sustentação às pernas, associadas aos recursos indígenas e aos recursos do português, conforme explicado em sua apresentação oral, transcrita parcialmente no Excerto 2.

⁷ Na legenda, o estudante javaé apresenta os seguintes recursos: “iny rybè” [língua Karajá], “tori rybè” [língua portuguesa], “inglês” e “língua (tupi)”.

FIGURA 8 – Retrato linguístico – Estudante krikati⁸



Excerto 2

Então são:... são as minhas perna né?... a: minha língua o português... e o meu braço ao mesmo tempo porque:... são:... as duas língua que me dá força né?... a minha língua materna... lá no meu dia a dia... na minha convivência com meus povo... com a minha família... na minha aprendizagem com meus filbo... e o português... é o:... é o que me:... que me leva:... a sair pra fora... e que me... que me/ me dá informação... né?... é:... ele me dá uma visão... é:... com o outro mundo né? com... com a sociedade envolvente e com outros parentes aqui porque me dá... a comunicação né?... então:... eu destaquei... né?... então eles são:... as minhas perna... e:: se eu não tivesse... né? a língua portuguesa eu não teria:... eu não estaria aqui... né?... porque através dessa/ da da/ dessa língua... estou aqui... conbecendo mais pessoas mais povos né?... e:: coloquei... é:: estão na minha cabeça né?... então são:... sã/ são as duas língua que me/ ... que me fortalece né? no dia a dia... eu preciso muito dos dois... né?... no:: dia a dia...

Muito embora as “duas línguas” tenham para o estudante, em complementariedade compulsória característica da vida no espaço da diferença colonial, o significado de força e sustentação, os sentidos atribuídos a elas são distintos. À língua materna ele atribui o sentido de força para as relações com seu povo, sua família e filhos. O uso do dêitico “lá” indexicaliza o vínculo com o cotidiano de sua aldeia, ou seja, a relação entre recursos e território. Por outro lado, à língua portuguesa é atribuído o sentido de mobilidade e tudo o que ela possibilita, isto é, informação, comunicação

⁸ Na legenda, o estudante Krikati menciona os seguintes recursos, de cima para baixo: “língua materna”, “krahô”, “português”, “canela”, “gavião”, “apinajé” e “kaiapó”.

e contato com outros povos, incluindo a sociedade não indígena “*envolvente*” e seus conhecimentos.

Considerando-se outros índices tanto visuais como verbais que emergiram nos metadiscursos que enquadraram as apresentações dos **retratos linguísticos** pelos/as estudantes das duas turmas, é considerável a forte relação estabelecida entre os recursos identificados como línguas indígenas, na maioria absoluta dos **retratos** chamados de língua materna, e identidade étnica. Por sua vez, os recursos reconhecidos como próprios da língua portuguesa são relacionados ao movimento em direção à sociedade não indígena, ao contato e às relações interculturais, incluindo dimensões de conflito e diálogo.

Subjacentes a estas representações estão ideologias de monolingüismo e de separabilidade etnolingüística reconhecidas como parte de projetos coloniais, que inventaram vínculos sociais e culturais que não existiam antes da colonização, do evangelismo e do letramento (IRVINE; GAL, 2000; MAKONI; MEINHOF, 2006; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2003, p. 341). Ideais nacionalistas foram também significativos nestes processos, especialmente os fundados na filosofia herderiana, da qual emergiu o “complexo ‘uma língua-uma cultura-um território’ que definiu os povos como intrinsecamente monolíngues, suas línguas como um ‘padrão (puro)’ e seu território como delimitado e sociolingüisticamente homogêneo” (BLOMMAERT, 2006, p. 518, tradução nossa). Este vínculo ideológico se reflete na constituição de identidades étnicas, pois, como argumentam Bucholtz e Hall, liga língua à etnicidade de forma quase biológica. Conforme as autoras, a identidade, nesta concepção de etnicidade, “está enraizada não em formas genéticas, mas formas culturais herdadas, especialmente a língua, que simboliza e, em modos essencialistas mais extremos, corporifica iconicamente a identidade cultural distintiva de um grupo étnico” (BUCHOLTZ; HALL, 2004, p. 374, tradução nossa).

Contudo, é importante compreender que estas ideologias não são apropriadas e reproduzidas de forma passiva, pois são adaptadas e ressignificadas como forma de resistência à colonialidade, processo que Bucholtz e Hall (2004, p. 376, tradução nossa) entendem como um “essencialismo estratégico e situado”, necessário em contextos de lutas por direitos com base em identidades culturais, para as quais a língua desempenha importante papel distintivo. Como formula Coulmas (1988, p. 10-11 apud MIGNOLO, 2003, p. 302-303), “se a língua pode ser usada por

um grupo dominante como símbolo da nacionalidade, os grupos dominados podem, evidentemente, exercer a mesma lógica e fazer exigências políticas baseadas em sua identidade”. A percepção do essencialismo etnolinguístico como estratégia situada se torna ainda mais visível quando contrastado com as práticas comunicativas, como discutido na seção seguinte.

4.3 A dimensão das práticas comunicativas reais e situadas

No espaço da diferença colonial, faz sentido pensar as práticas comunicativas dos estudantes indígenas como linguajamento, concebido, conforme Mignolo (2003, p. 309-310, tradução nossa), a partir da ideia de que “a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação”. Nesta direção, também parece possível subsumir a concepção de língua como repertório linguístico à concepção de linguajamento, tendo em vista que este se configura como um processo contínuo, corpo e geopolítico, portanto biográfico, e como um modo de viver entre línguas (MIGNOLO, 2003, p. 358).

Essa experiência de viver entre línguas pode ser percebida em praticamente todos os **retratos linguísticos** dos/as estudantes indígenas. Contudo, este posicionamento fica bastante explícito no **retrato** de uma estudante guajajara (Figura 9) que, ao intervir na silhueta corporal de seu **retrato**, acrescenta a ele dois corações, simetricamente dispostos e com cores inversas, para simbolizar como, no linguajamento, uma língua pode se apropriar, penetrar e ser cooptada por outra (PRATTI, 2013, p. 454), neste caso, referindo-se aos recursos da língua indígena e do português.

FIGURA 9 – Retrato linguístico – Estudante Guajajara



FIGURA 10 – Retrato linguístico – Estudante Xambioá



A experiência de linguajamento desafia, assim, a ideologias de monolingüismo, de pureza e separabilidade das línguas nas trajetórias reais das pessoas, que se materializam em práticas comunicativas híbridas, misturando seja recursos do português com os recursos indígenas seja recursos identificados com diferentes povos indígenas.

Como demonstra, por exemplo, a experiência de uma estudante do povo Xambioá (Figura 10),⁹ tendo em vista sua trajetória pessoal no contexto histórico e sociolinguístico mais amplo de seu povo, através da qual aprendeu primeiro os recursos do português, ela relata que esses recursos tornam-se, inclusive, necessários para que ela possa compreender e se expressar usando também os recursos do *iny rybé*, identificada por ela como sua língua materna. No Excerto 3, a seguir, a estudante relata sua participação numa reunião com outros/as estudantes karajá, durante a qual a mistura de recursos foi importante para a sua compreensão:

Excerto 3

[...] na escrita [de recursos indígenas] é porque eu tenho dificuldade né?... oral... porque eu/ eu entendo algumas coisas... igual... ontem à tarde eu fui participar da reunião dos... dos Karajá né?... aí teve um... mais novo ele começou a falar... na língua aí... entrava o português aí eu tava entendendo tudo...

⁹ Na legenda, a estudante xambioá apresenta os seguintes recursos, de cima para baixo: “conhecimentos linguísticos Karajá oral e escrito”, “conhecimentos linguísticos guarani oral, escrito”, “conhecimentos português oral e escrito”, “conhecimentos linguísticos krahô oral” e “conhecimentos inglês oral escrito”.

Neste sentido, a atividade de produção dos **retratos** e de narrativas a eles relacionadas é bastante significativa, pois, ao lançar luzes sobre as trajetórias individuais dos estudantes indígenas, dá visibilidade a dimensões dificilmente associadas às experiências indígenas, como as próprias dinâmicas contemporâneas de mobilidade que em alguns casos revelam trajetórias inesperadas, como apresentado por um estudante do povo Bororo, ao explicar como recursos do inglês, do italiano e do espanhol constituem seu repertório (Figura 11).

FIGURA 11 – **Retrato linguístico** – Estudante Bororo



Segundo seu relato, os recursos identificados como do inglês, do espanhol e do italiano passaram a constituir seu repertório linguístico especialmente através de viagens transnacionais, “*países onde fui e conheci as diferenças das línguas... são coisas que enfrentei*”. Apesar de ter estudado e esquecido por falta de prática, o estudante bororo situa os recursos do inglês no campo do desejo, pois tem vontade de aprender a língua, por considerá-la muito importante em certos contextos comunicativos, como no caso da viagem que fez para os Estados Unidos. Segundo ele, esta é “*uma língua que enfrentei no corpo, mas não conseguiu falar*”, referindo-se às dificuldades comunicativas enfrentadas naquele país. Os recursos do espanhol também são colocados na dimensão do desejo, da vontade de aprender. Contudo, ao relatar uma estratégia empregada para se comunicar numa situação importante, a de entrada nos Estados Unidos, o estudante demonstra compreensão oral de tais recursos quando contextualizados numa situação comunicativa real. Conforme seu relato, quando teve de apresentar os documentos para a entrada no país, perguntou se algum funcionário no aeroporto falava espanhol. Ao ter sua solicitação atendida

por uma funcionária, conseguiu então se comunicar, “*ela falando comigo em espanhol e eu falando com ela em português e nós entendemos e foi pra frente*”. No caso dos recursos do italiano, o estudante os analisa como fazendo parte de seus conhecimentos, já que passou um período na Itália e lá “*praticou mais a língua*”, tendo aprendido a se comunicar. Da mesma forma como ocorreu com os recursos do inglês, por falta de prática, acabou esquecendo muita coisa.

O relato de experiência do estudante bororo é significativo porque demonstra a heterogeneidade e a contingencialidade das situações comunicativas nas quais os repertórios linguísticos vão se constituindo. No caso da experiência com o inglês nos Estados Unidos, é interessante a dimensão de seu relato que menciona o fato de ele ter conhecido lá uma família que falava inglês e que o ajudou em seus objetivos de viagem, pois em algum momento pensou “*que ia ficar prá lá... não ia voltar mais*” por conta das dificuldades de comunicação em inglês. Esta situação constitui uma importante estratégia comunicativa, característica de contextos de mobilidade, de fluxos e de hibridez, a que Blommaert (2010, p. 9) chama de trabalho colaborativo, como quando as pessoas chamam outras pessoas que têm maior domínio de certos recursos, ou essas pessoas se voluntariam, para traduzir ou ajudar na comunicação.

No caso dos recursos do espanhol, muito embora o estudante os situe na dimensão da vontade de aprender, a situação narrada demonstra certo grau de compreensão oral, favorecido pelo contexto comunicativo que põe em relevo a disjunção entre o domínio de capacidades de produção e de compreensão, potencializadas em zonas de contato, onde as pessoas podem “geralmente entender muito mais variedades de discurso ou mesmo de línguas do que elas podem produzir” (PRATT, 2013, p. 455-456, tradução nossa). Da mesma forma, revela a produtividade da interação translíngua que, segundo Canagarajah (2013, p. 4, tradução nossa), “tem se tornado necessária em situações de contato nas quais os/as falantes nem sempre encontram um código comum para a conversação”.

Retomando o enquadre interpretativo mais amplo que situa a análise das trajetórias indígenas no espaço da diferença colonial, as experiências apresentadas pelo estudante bororo, assim como por outros/as estudantes indígenas em seus **retratos** e narrativas, tornam-se significativas por revelarem dimensões de certa forma imprevisíveis e mesmo inesperadas. Pennycook (2012), ao buscar situar a mobilidade como condição importante não apenas para compreender o mundo contemporâneo, mas também para

como surgiram essas condições contemporâneas, traz para a reflexão o que chama de trajetórias “inesperadas”, nas quais recursos linguísticos se movem e passam a compor panoramas sociolinguísticos e repertórios diversos, em lugares imprevisíveis. Importante para a discussão aqui empreendida é a constatação do autor de que compreender o inesperado “lança luzes sobre a visão normativa do que é esperado” (PENNYCOOK, 2012, p. 17, tradução nossa).

Nesta direção, faz sentido pensar que o “inesperado” na trajetória do estudante bororo, especialmente no que diz respeito à sua mobilidade transnacional, que se reflete em seu repertório linguístico, se deve a uma dimensão constitutiva da colonialidade que, ao hierarquizar racialmente corpos, conhecimentos, memórias e práticas comunicativas, situou-os numa dimensão do passado em relação às experiências do colonizador, negando, como estratégia de subalternização, a sua contemporaneidade. Como uma estratégia cujos efeitos se fazem sentir na atualidade, inclusive nas epistemologias que se dedicam à análise de dimensões de culturas e línguas indígenas, negar a contemporaneidade indígena significa negar todas as possibilidades reais de fluxos, movimentos e hibridismos que constituem também suas experiências e trajetórias de vida no presente globalizado, mesmo tendo sido situados às margens do sistema-mundo moderno/colonial. Em outras palavras, a visão normativa que as epistemologias modernas de linguagem nos impõem, especialmente quando usadas para compreender práticas e experiências comunicativas indígenas, se funda na imaginação de comunidade e língua estáveis, fixas e bem delimitadas (NASCIMENTO, 2018).

5 Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas não dão conta, naturalmente, da complexidade possibilitada pelos **retratos linguísticos** produzidos pelos/as estudantes indígenas e, principalmente, pelos relatos de suas trajetórias de vida. De toda forma, o interesse principal deste trabalho foi demonstrar o potencial desta atividade autobiográfica multimodal como recurso pedagógico e de pesquisa no campo da educação linguística em contexto de complexidade multilíngue.

Como recurso pedagógico, além de possibilitar a percepção positiva da diversidade dos recursos semióticos presentes em sala de aula, a atividade favorece ainda a emergência da consciência metalinguística no que diz

respeito à relação entre os recursos e as histórias de vida dos/as estudantes. Nesta direção, a produção e a socialização dos **retratos linguísticos** favorecem a discussão sobre as muitas e heterogêneas formas através das quais os repertórios vão se constituindo nos diferentes domínios de interação, dos quais os contextos escolares são apenas alguns deles, e de como essas interações, por serem situadas em contextos sociais, são perpassadas por relações de poder que, em muitos casos, retomam uma longa historicidade.

Como instrumento de pesquisa, os **retratos linguísticos** se alinham com uma potencial virada visual nas metodologias para campo da Linguística Aplicada, fomentando abordagens que se dedicam às “experiências pessoais, crenças e identidades de sujeitos multilíngues e a colaborar com pessoas multilíngues ao darem sentido para a complexidade de suas práticas de aprendizagem e suas trajetórias” (KALAJA; PITKÄNEN-HUHTA, 2017, p. 17, tradução nossa), precisamente por “oferecer aos/às participantes uma alternativa aos meios verbais para expressarem suas experiências e sentimentos e a refletirem sobre suas práticas linguísticas, identidades e processos de aprendizagem e ensino” (KALAJA; PITKÄNEN-HUHTA, 2017, p. 3, tradução nossa). Neste processo, como visto, importantes aspectos da constituição dos repertórios, das ideologias linguísticas e das práticas translíngues tornam-se explícitas e passíveis de reflexão metadiscursiva.

Ao ser desenvolvida num contexto de formação de estudantes indígenas, a atividade de produção dos **retratos linguísticos** tem, ainda, um importante potencial de suscitar discussões sobre os efeitos da colonialidade na constituição dos repertórios indígenas, além de possibilitar o desvelamento de dimensões de suas trajetórias que contrariam ideologias modernas de linguagem que, de forma quase naturalizada, concebem indivíduos e comunidades indígenas como fixos em suas comunidades e territórios, como a própria mobilidade translocal e transnacional utilizadas como enquadres para os **retratos** e para as narrativas orais. Da mesma forma, possibilita também que os recursos de línguas indígenas sejam avaliados de forma positiva pelos/as estudantes, uma vez que, ao relacionar os repertórios com as histórias de vida, torna-se possível compreender as estratégias, muitas vezes violentas, que alçaram as práticas e recursos do português ao status de hegemônicos em detrimento dos recursos e práticas comunicativas indígenas.

Referências

- BLOMMAERT, J. Language ideology. In: BROWN, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 510-522. Doi: <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/03029-7>
- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (ed.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense, 2013. p. 11-32. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- BLOMMAERT, J.; HORNER, B. Mobility and Academic Literacies: An Epistolary Conversation. *London Review of Education*, London, v. 15, n. 1, p. 1-19, 2017. Doi: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, Paris, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.
- BLOOME, D.; GREEN, J. The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. (ed.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. New York: Routledge, 2015. p. 19-34.
- BROWN, L.; STREGA, S. Introduction: Transgressive Possibilities. In: BROWN, L.; STREGA, S. (ed.). *Research as Resistance: Critical, Indigenous & Anti-Oppressive Approaches*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2005. p. 1-17.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell Publishing, 2004. p. 369-394. Doi: <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch16>
- BUSCH, B. School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa. *Language and Education*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 283-294, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 33, n. 5, p. 1-22, oct. 2012. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- BUSCH, B. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, 2014. p. 21-40. Doi: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_2

BUSCH, B. Biographical Approaches to Research in Multilingual Settings: Exploring Linguistic Repertoires. In: MARTIN-JONES, M.; DEIDRE, M. (ed.). *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches*. London: Routledge, 2017. p. 46-59.

BUSCH, B. The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, London, n. 236, p. 1-13, 2018.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, [S. l.], v. 15, p. 51-66, 1984. Doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>

IRVINE, J.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-85.

JAGER, A.; TEWSON, A.; LUDLOW, B.; BOYDELL, K. M. Embodied Ways of Storying the Self: A Systematic Review of Body-Mapping. *Forum Qualitative Social Research*, Berlin, v. 17, n. 2, p. 1-31, 2016.

KALAJA, P.; PITKÄNEN-HUHTA, A. ALR Special Issue: Visual Methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, London, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005>

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 496-517. Doi: <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41. Doi: <https://doi.org/10.21832/9781853599255-003>

MELLO, M. F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. Introdução. In: MELLO, M. F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. (org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 9-26.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1215/9780822394501>

NASCIMENTO, A. M. *Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. München: Lincom Academic Publishers, 2012.

NASCIMENTO, A. M. Contextualizando o ensino de português: lições de um professor indígena. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 465-491, 2015.

NASCIMENTO, A. M. Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, p. 1-19, 2017a. Doi: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.70481>

NASCIMENTO, A. M. Globalization in the Margins: Toward Elements for a Sociolinguistics of Mobility from Indigenous Experiences. *Signótica*, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 269-301, 2017b. Doi: <https://doi.org/10.5216/sigv29i2.40775>

NASCIMENTO, A. M. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1413-1442, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/010318138653560435941>

OLIVEIRA, D. P. *Ideologias de linguagem acionadas por docentes indígenas em formação superior: tensões no espaço da diferença colonial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322011000200006>

PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: Unexpected Places*. Toronto: Multilingual Matters, 2012. Doi: <https://doi.org/10.21832/9781847697653>

PRATT, M. L. Utopias linguísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 437-459, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200011>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 193-238.

ROSE, G. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. Los Angeles: Sage, 2001.

SOLOMON, J. "*Living with X*": a body mapping journey in time of HIV and Aids: facilitator's guide. Johannesburg: Repssi, 2002.

SOUZA, N. C. S. *Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural: construindo caminhos de resistência para ocupar o território do campo acadêmico*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. Language ideology. *Annual Review Anthropology*, Palo Alto, v. 25, p. 55-82, 1994. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Data de submissão: 27/11/2018. Data de aprovação: 16/06/2019.