

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA NAS AULAS DE PORTUGUÊS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

DIFFERENT PERSPECTIVES ON THE INTERVIEW GENRE IN PORTUGUESE CLASSES IN AN INDIGENOUS INTERCULTURAL EDUCATION DEGREE COURSE

Lilian Abram dos Santos*

RESUMO

Neste artigo, discorro sobre uma experiência de ensino do gênero entrevista nas aulas de português para estudantes indígenas de um curso de licenciatura. O texto traz reflexões sobre como as aulas foram planejadas e desenvolvidas com base no diálogo intercultural entre os conhecimentos linguísticos e culturais que formataram, historicamente, o gênero em questão, e os conhecimentos dos professores indígenas, que estão começando a utilizar a entrevista como um recurso metodológico para suas pesquisas, realizadas com membros de suas comunidades. O modelo pergunta e resposta da entrevista e o tempo presumivelmente rápido das respostas foram problematizados pelos estudantes visto que não foi um formato avaliado como possível de ser utilizado por pesquisadores indígenas com anciãos de seus povos. Segundo os estudantes, o gênero pode violar regras interacionais e princípios dos conhecimentos indígenas. O artigo procurou ressaltar a necessidade da tradição oral ser considerada na produção do conhecimento acadêmico e no ensino de língua portuguesa para indígenas.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; ensino de português para povos indígenas; entrevista; modos de conhecer.

ABSTRACT

In this article, I discuss a teaching experience of the interview genre in Portuguese classes for indigenous students in an undergraduate course. The text reflects on how the classes were planned and developed based on intercultural dialogue between the linguistic and cultural knowledge that has historically framed the genre in question, and the knowledge of the indigenous teachers, who are beginning to use the interview as a methodological resource for their research, conducted with members of their communities. The question and answer model of the interview and the presumably quick timing of the answers were problematized by the students since it was not a format evaluated as possible to be used by indigenous researchers with elders of their peoples. According to the students, the genre may violate interactional rules and principles of indigenous knowledge. The article aimed to highlight the need for oral tradition to be considered in academic knowledge production and Portuguese language teaching for indigenous people.

Keywords: critical interculturality; teaching Portuguese of indigenous people; interview; ways of knowing.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de relatar como o gênero textual entrevista foi sendo compreendido, de uma perspectiva intercultural, ao longo do planejamento e em um conjunto que se seguiu de aulas de português para professores indígenas, estudantes do curso de licenciatura em Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás. O texto traz reflexões sobre como as aulas foram planejadas e desenvolvidas com base no diálogo intercultural entre os conhecimentos linguísticos e culturais que formataram, historicamente, o gênero em questão, e os conhecimentos dos professores indígenas, que estão começando a utilizar a entrevista como um recurso metodológico para suas pesquisas, realizadas com membros de suas comunidades.

A graduação em Educação Intercultural é um curso de formação de professores indígenas, oferecido como licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, o curso tem estudantes de 27 povos indígenas dos estados do Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais. O projeto pedagógico do curso é transdisciplinar, de modo que o conteúdo da matriz curricular é organizado na forma de *Estudos Complementares* e *Temas Contextuais*, e não por disciplinas. De acordo com o projeto político curricular, o curso tem como missão principal contribuir com a criação de novas bases epistêmicas para as escolas indígenas, adotando como referenciais, os princípios da decolonialidade, da interculturalidade e da transdisciplinaridade.

Em respeito ao calendário das escolas indígenas, o curso é oferecido em sistema de alternância. Durante o ano, duas etapas ocorrem na UFG e duas nas terras indígenas. Cada etapa realizada na UFG tem em média quarenta dias, com atividades em período integral de segunda a sábado. A carga horária dos temas contextuais e estudos complementares

* Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil. liliabram@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8444-9283>

é concentrada em dias consecutivos, em período integral. Assim, por exemplo, o Português Intercultural III, relatado neste artigo, é ministrado em período integral por cinco dias e mais meio dia. A estrutura e os princípios definidos pelo projeto pedagógico curricular do curso, portanto, são determinantes na escolha de metodologias específicas e adequadas a esse tipo de ensino modular, com carga horária condensada e conteúdo transdisciplinar.

As aulas de português são oferecidas como estudos complementares ao longo dos cinco anos da graduação. Suas ementas são desenvolvidas em torno de um tema que estrutura e contextualiza todo o programa a ser aplicado. O ensino de português é sociolinguisticamente situado, levando em conta não somente o uso dessa língua na esfera acadêmica, mas, também, na atuação profissional e sociopolítica dos/as estudantes, uma vez que a grande maioria já trabalha como professor/a nas escolas indígenas e participa do movimento indígena.

As aulas de português são oferecidas para classes com discentes de diferentes povos, trata-se, portanto, de um português intercultural e repleto de hibridizações, uma vez que é uma das línguas do repertório linguístico de cada um dos discentes, os/as quais, por sua vez, fazem parte de coletivos humanos com percursos sócio-históricos próprios, aos quais estão incluídas, evidentemente, práticas de linguagem que oscilam entre a composição de uma identidade étnica singular – o português dos Tapirapé ou o português dos Xavante ou o português dos Kayabi, por exemplo – e de uma identidade pan-étnica. Portanto, vemos sentido, diante desse contexto, em retomarmos aqui a recomendação feita por Moita Lopes (2013, p.19) de que “é necessário repensar o que temos chamado de português” dentro de uma nova ideologia linguística que se afasta da perspectiva modernista a qual relaciona de modo exagerado e disfuncional conceitos tais como *língua, Estado, espaço, território, nação* os quais se materializam na literatura como as noções de *falante nativo, bilinguismo, norma, primeira e segunda línguas* etc.

Ao refletir sobre qual português é esse, Moita Lopes adverte que:

Construtos como língua, norma, falante nativo, língua nativa, identidades linguísticas, comunidades de fala, competência, lusofonia, negociação internacional etc. têm sido cada vez mais criticados por se pautarem por essencialismos e homogeneidades linguísticas, em um mundo em que a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, tornando necessária uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas (MOITA LOPES, 2013, p.29).

O português do repertório linguístico dos indígenas brasileiros é um bom exemplo para fazermos o exercício de testarmos nossas ideologias linguísticas. Podemos afirmar com segurança que o português do repertório de um Tapirapé adulto é singular e, que, ao mesmo tempo, também compartilha inúmeros traços linguísticos e discursivos com o de uma Kaingang adulta, por exemplo. Ou com qualquer outro indígena que vá a cidade fazer compras ou transações bancárias; frequente uma universidade; faça parte do movimento indígena; tenha perfis em redes sociais.

Ao longo da minha trajetória como docente na área de português para estudantes indígenas e pesquisadora, me vi, inúmeras vezes, sem saber ao certo como nomear esse português do repertório indígena. Sem desconsiderar a complexidade própria à noção de bilinguismo, foram grandes as minhas dificuldades diante do bilinguismo indígena. Utilizei as categorias *português de contato, português indígena, português como segunda língua, português língua adicional* e deixei de lado outras, como *português étnico* ou *português afro-indígena*. Foi preciso transcórrer bastante tempo para eu entender que a origem da minha dificuldade estava no construto epistêmico que dava origem às possibilidades classificatórias disponíveis e não na prática da linguagem em si. Atualmente, uso apenas o termo “português” para me referir à língua em uso pelos discentes e ensinada durante as aulas de Português Intercultural 3.

Repensar e recategorizar a língua implica também em repensar seu ensino. O ensino de português para indígenas foi quase sempre realizado de uma perspectiva moderna, que opera com princípios e noções muito fixas de língua e de falantes pluri/bilíngues. Historicamente, o português foi a língua ensinada em todo o processo de escolarização, inclusive nas últimas três décadas, nas quais a formação de professores indígenas se dedica fortemente ao ensino das línguas indígenas. O português também é aprendido de modo informal pela maioria absoluta dos indígenas jovens e adultos do Brasil, independentemente da escola, o que faz com que seu ensino formal, nas escolas, muitas vezes, desconsidere a existência de um repertório linguístico bi ou multilíngue.

Se em determinados momentos da história foi a única língua da escola indígena de base assimilacionista e, se, mais recentemente, é uma das línguas da escola indígena bilíngue e intercultural, o português sempre foi ensinado para indígenas, tendo estado, portanto, envolvido nas diferentes etapas do processo colonial. Diante deste longo percurso de colonização, refletir sobre a lógica colonial do ensino de português para indígenas, sobretudo em um curso de formação de professores indígenas, é um desafio necessário. Escapar da lógica colonial passa por considerar desde aspectos relativos às tipologias linguísticas, quanto compreender como os indígenas se movimentam através

das línguas de seu repertório linguístico, qual o peso, na dinâmica intercultural, da língua portuguesa e em que medida é possível ensinar uma língua respeitando processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos, afastando-se, o mais possível, de um processo de violência epistêmica.

1. "NAS ENTREVISTAS COM OS SÁBIOS DESCOBRIMOS VÁRIAS INFORMAÇÕES" - O USO DAS ENTREVISTAS NAS PESQUISAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Entrevistas têm sido muito utilizadas pelos/as estudantes quando desenvolvem pesquisas para seus estágios ou projetos extraescolares.

O curso de Educação Intercultural determina que o/a estudante deve desenvolver e apresentar uma pesquisa como pré-requisito parcial para a obtenção do título de licenciado. Essa pesquisa é o projeto extraescolar e recebe esse nome porque ela é realizada conjuntamente com a comunidade. O/A estudante escolhe pesquisar um tema relevante para seu povo ou para sua aldeia; tal escolha é feita junto ao seu povo e a pesquisa é desenvolvida, em parte, sob a orientação de sábios e sábias. Pessoas com grande sabedoria no tema da pesquisa são entrevistadas e acompanham o desenrolar do trabalho. Ao final, a pesquisa é apresentada para a comunidade e por ela avaliada. Há também o/a orientador/a não indígena, que são docentes do curso. O comitê orientador é a estrutura central que organiza o trabalho de orientação das pesquisas e dos estágios, as discussões sobre projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas e as etapas em terras indígenas. Pratica-se, através do comitê, uma tentativa de horizontalizar as relações entre todos os atores envolvidos.

Outro domínio pedagógico para o desenvolvimento de pesquisa, e eventualmente de entrevistas, é o estágio. No curso, são realizados seis estágios, a partir do terceiro ano de graduação. Os estágios têm como objetivo a construção de uma matriz curricular para as escolas, elaborada a partir dos princípios da interculturalidade, do bilinguismo, da transdisciplinaridade e da decolonialidade; dentre os quais, os dois primeiros regem a educação escolar indígena, desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Muitos temas escolhidos para o projeto extraescolar e para os estágios podem ser caracterizados como temas com relevância situada ao contexto sociocultural da comunidade do/a estudante que está realizando a pesquisa. Ao observar o predomínio de temas intraculturais, como rituais, narrativas, pinturas corporais, alimentação, caça, pesca etc., e temas transculturais, como queimada, lixo, doenças crônicas etc., Pimentel da Silva identificou um movimento de pesquisa que denominou de "pedagogia da retomada". Os estudantes se interessam por um tema que permite, ou, para além disso, demanda a contextualização de conhecimentos de domínios e epistemologias diferentes. De acordo com a autora,

a articulação dos saberes reside no campo do sagrado, do familiar, do segredo, mas também no campo da arte, do esporte, da música, e da relação cultura e natureza. Quando os temas são de pertencimento cultural, promovem diálogo entre as vozes presentes, que resgatam, amigavelmente, as ausentes, vitalizando, assim, os saberes milenares nesse movimento pedagógico (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 208).

O processo de retomada dos saberes que se traduz na escolha dos temas a serem pesquisados coloca o/a estudante diante de uma rede complexa que mobiliza regimes tradicionais e não tradicionais de conhecimento, uma vez que a pesquisa é uma prática que ocorre no espaço da interculturalidade.

Em diversos momentos de seu livro sobre pesquisa e metodologias indígenas, Smith recorre às categorias *insiders* e *outsiders* para explicar a complexidade que envolve a pesquisa que é feita por um pesquisador indígena com seu próprio povo:

Existe um número de questões éticas, culturais, políticas e pessoais que podem apresentar dificuldades específicas para pesquisadores indígenas que, em suas próprias comunidades, trabalham em parte como *insiders*, e são com frequência empregados para este fim, e em parte como *outsiders*, em razão de sua educação ocidental ou porque podem atuar além das fronteiras de clãs, tribos, diferenças linguísticas, idade, gênero (SMITH, 2018, p.16).

Assim como apontado pela autora Maori, o/a discente pesquisador/a do curso de Educação Intercultural está pesquisando sua própria cultura, muitas vezes, seus/suas parentes consanguíneos ou afins, mais próximos, o que o/a leva a, no momento da pesquisa, estar numa identidade limiar, transitória, fronteiriça, como bem observado por Habudjá Karajá, quando explica a metodologia utilizada em sua pesquisa e aponta para os desafios da pesquisa no que diz respeito às regras interacionais de seu povo:

Não faz parte de nossa cultura ou de nosso costume andar pela comunidade fazendo perguntas para os mais velhos, pois a comunidade estranha nossa atitude, porque estamos fazendo aquela pergunta que somente tori [não indígena] tem costume de fazer (HABUDJA KARAJÁ, 2018, p.34)¹.

Desde os primeiros projetos extraescolares, iniciados por volta do ano de 2009, quando a primeira turma, ingressante em 2007, começou a fazer suas pesquisas, a entrevista com anciãos/ãs e outros/as sábios/as têm se revelado o recurso metodológico preferido dos/as estudantes para o desenvolvimento de suas investigações. Os/as estudantes também recorrem a entrevistas para realizarem as pesquisas que fundamentam seus estágios nas escolas das aldeias. A entrevista tem se revelado um recurso para acessar o conhecimento de sábios e sábias da comunidade, o que, como veremos logo mais, não é uma tarefa fácil para os/as jovens pesquisadores/as que se veem diante de inúmeras restrições determinadas culturalmente.

Alguns projetos extraescolares e relatórios de estágio são publicados como capítulos de livros editados pelo curso ou como artigos na Revista *Articulando e Construindo Saberes - RACS*².

Com a finalidade de compreender como as entrevistas estão sendo utilizadas nestas pesquisas, a fim de poder trabalhar esse gênero de modo contextualizado nas aulas de português, realizei um levantamento preliminar em algumas publicações do curso: nos volumes 1, 2 e 3 da Revista *Articulando e Construindo Saberes (RACS)* e nos livros *Práticas pedagógicas de docentes indígenas (2015)* e *Novas práticas pedagógicas (2018)*. Todas essas publicações contêm artigos em que a entrevista é mencionada como parte da pesquisa para a elaboração dos projetos extraescolares, dos estágios e da Ação Saberes Indígenas na Escola.

A partir desse levantamento, tornou-se possível ampliar a compreensão de como este gênero está sendo significado pelos/as estudantes. Começarei tentando explicar as motivações que levam os/as pesquisadores/as a entrevistarem os/as anciãos/ãs.

Abaixo, podemos ler um trecho do resumo em português de um artigo escrito em Tapirapé/Apyãwã. O autor recorreu às entrevistas durante sua pesquisa para ter acesso a um conhecimento específico: regras para uso de armas na caçada, que ele mesmo, como jovem, percebe não ter mais:

O tema do meu projeto extraescolar é Riú. Hoje são pouco usadas as técnicas e as armas na caçada, e por isso escolhi esse tema para trabalhar. Fiz as pesquisas, buscando as informações sobre os conhecimentos que estão sendo desvalorizados pelos jovens de hoje. Com ajuda dos entrevistados, aprendi através do meu trabalho as regras que se utilizavam desse conhecimento (KAOREWYGGO TAPIRAPÉ, 2018, p. 220).

Motivação semelhante também teve Teijolori Karajá quando explica que escolheu retomar um conhecimento acerca de danças e cantos específicos que julga esquecido, a partir de entrevistas:

O meu tema do projeto 'Ijareheni Ibrühükỹ' é um dos conhecimentos que foram esquecidos. Por isso, eu trabalhei com esse tema, fiz pesquisa, busquei informações para tentar resgatar esse conhecimento que foi desvalorizado. Portanto, pela primeira vez, através da minha pesquisa e com ajuda da comunidade, principalmente com ajuda dos entrevistados, pude colocar esse conhecimento em prática na minha aldeia (TEIJOLORI KARAJÁ, 2018, p. 14).

A fim de incluir um importante ritual, da tora da barriguda no currículo da escola, Leonice Cardoso Gavião explica, na seção de seu artigo destinada à metodologia, que utilizou a entrevista porque desejava aprender seus detalhes:

A pesquisa baseou-se em entrevistas e levantamento documental. Entrevistei o ancião Jacó Cr□ Tohm P`yt, buscando aprender detalhes sobre a organização da festa de Pýr Pex. Gravei algumas cantigas e seus significados e observei algumas fotografias da festa já registradas em outras ocasiões (CARDOSO GAVIÃO, 2016, p. 268).

-
1. A maioria das pessoas indígenas registra seu nome próprio seguido do nome do povo ao qual pertence. Algumas têm um nome em português seguido de um nome indígena seguido do nome do povo. Citar autores indígenas de acordo com as normas da ABNT é um problema para eles, pois o sobrenome do povo não faz distinção entre os indivíduos, dificultando, inclusive, que tenham visibilidade em relação às citações feitas a eles em periódicos. Dessa forma, na tentativa de fugir do protocolo colonial, alguns autores não indígenas estão fazendo referência a autores indígenas utilizando nome próprio seguido de nome do povo, uma vez que sobrenome não é uma noção indígena e, portanto, não podemos tornar o nome do povo equivalente a sobrenome. Neste artigo, eu utilizo, nas referências, sempre o nome próprio indígena e o nome do povo.
 2. A RACS é uma revista do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, da UFC, e publica artigos, inclusive em línguas indígenas, com temáticas intercultural e transdisciplinar, relacionadas aos povos ameríndios. Desde seu primeiro número, a RACS tem publicado autores indígenas que desejam publicar seus projetos extraescolares, relatórios de estágio ou os relatórios das pesquisas da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Muitos/as outros/as autores/as escreveram nos resumos, ou ao longo do texto, que fizeram entrevistas com anciãos ou anciãs a fim de conhecerem com mais profundidade algum ritual, cântico, dança, história, pintura corporal, técnicas de caçada ou pesca, modos de nomeação ou fases dos ciclos de vida etc. No trecho abaixo, que faz parte do artigo que relata parte da pesquisa de Maria dos Reis Paxre Apinajé, vemos, novamente, os saberes dos/as anciãos/ãs como ponte entre o presente e o futuro:

Muitos dos anciãos Apinajé também contam as histórias de forma diferente. Eles sempre falam, quando fazem a entrevista, que as histórias são muito importantes para jovens e crianças. Eles dizem que não se pode perder as histórias tradicionais dos tempos antigos, pois isso mantém a cultura viva. Manter as histórias tradicionais é ficar fortalecido na nova geração, para o futuro (PAXRE APINAJÉ, 2018, p. 97).

A entrevista está sendo utilizada como uma estratégia para relembrar, por retomada ou ampliação, um conhecimento que os/as pesquisadores/as julgam não ter mais, o qual pode vir a ser “rememorado”, nas palavras dos/as próprios/as pesquisadores/as, a partir de relatos feitos pelos/as mais velhos/as. Talvez seja possível pensarmos que a prática da entrevista vem sendo feita pelos/as pesquisadores/as da Educação Intercultural como um modo de engajar-se na direção de aprender o conhecimento que se julga perdido. O texto abaixo sinaliza na direção do engajamento que vem junto com a entrevista, quando o autor descreve o processo de incorporação do tema pesquisado:

Portanto, pela primeira vez, através da minha pesquisa e com a ajuda da comunidade, principalmente com a ajuda dos entrevistados, pude colocar esse conhecimento em prática na minha aldeia. Além disso, eu me incorporei no tema, aprendi o canto, aprendi as regras que se utilizam para a prática desse conhecimento (TEIJOLORI KARAJÁ, 2018, p. 15).

Ao mesmo tempo que os/as jovens percebem que seu repertório de conhecimentos tradicionais é mais restrito do que o de seus anciãos e suas anciãs, eles/as também conhecem as regras interacionais de respeito entre parentesco e faixas etárias, o que os/as coloca numa situação conflituosa, tipicamente intercultural, pois desejam, através de suas pesquisas acessarem e ampliarem um conhecimento que, como explica Habudja Karajá, é relatado pelos mais velhos/as somente em momentos específicos e contextualizados. Parece-me que, ao introduzirem a entrevista como um recurso metodológico de suas pesquisas, eles se aproximaram de uma solução para esse dilema, sobretudo porque demonstram com ela o interesse em relembrar o conhecimento.

Geralmente os mais velhos contam os conhecimentos tradicionais no momento certo e no lugar adequado. E quando queremos pesquisar sobre os conhecimentos tradicionais, eles acham muito estranho, mas temos que fazer isso, perguntar e pesquisar (HABUDJA KARAJÁ, 2018, p. 34).

A dimensão intercultural da entrevista é bem descrita por Uziel Lahiri Karajá, no artigo que relata sua pesquisa sobre *wetxu*, dentro de um tema maior, comum a vários pesquisadores, que foi o “ciclo de vida iny”:

Durante a pesquisa na comunidade eu fui bem recebido pelas pessoas que estava entrevistando. Foi uma honra de me receber. Às vezes não somos bem recebidos por aquela pessoa que queremos entrevistar. Portanto, só quero agradecer pelo apoio e a força que me deram durante a minha pesquisa. Às vezes também temos dificuldade de chegar às pessoas, não sabemos como falar ou começar a entrevistar. Não é fácil colher ou arrancar o conhecimento das anciãs. (LAHIRI KARAJÁ, 2016, p. 127).

O trecho acima revela diferentes dimensões da experiência de pesquisa do/a jovem pesquisador/a indígena *insider/outsider*: o receio de não ser bem recebido; a possibilidade de o/a entrevistado/a se sentir honrado/a; o estabelecimento de novas interações diante de novos papéis sociais configurados pela situação da pesquisa; e, talvez, o que seja a dimensão central, que é a importância do apoio da comunidade para o desenvolvimento bem-sucedido da pesquisa.

Segundo os estudos de Smith (2018), durante seu processo de formação em pesquisa, o pesquisador indígena se defronta com questões identitárias que não são comuns em outros contextos e que estão diretamente relacionadas às metodologias a serem utilizadas. Além de gênero e idade, Tuhiwai Smith aponta a confiança entre as partes como um possível entrave:

Pedir consentimento para uma entrevista diretamente pode também ser interpretado como um comportamento bastante rude em algumas culturas. O consentimento não é dado tanto ao projeto ou a um conjunto específico de perguntas, mas a uma pessoa, por sua credibilidade (SMITH, 2018, p. 159).

Ou seja, ter o consentimento para a entrevista prevê uma rede de relações definidas anteriormente, quiçá tradicionalmente, ao contexto da pesquisa, o que envolve as relações de parentesco do/a pesquisador/a, que o/a precedem. Diante disso, entendemos melhor a gratidão expressa por Uziel Lahiri Karajá pelo apoio de sua comunidade.

Ao estudarem a entrevista em contexto de pesquisa acadêmica, Rocha, Daher e Sant'ana (2004) argumentam que a entrevista é um movimento enunciativo capaz de colocar em circulação textos que estão pouco visíveis, e afirmam que "só se entrevista quem já sabe algo a respeito de determinado tópico" (s.p.) justamente para determinados conhecimentos circularem ou virem à superfície novamente. Essa concepção do gênero, somada aos princípios da "pedagogia da retomada" (PIMENTEL DA SILVA, 2017), fornecem-nos algumas possíveis explicações para a adoção de entrevistas num contexto de retomada de conhecimentos em sociedades de oralidade, como são as dos/as discentes pesquisadores/as.

Até aqui, meu entendimento é de que os/as estudantes da Educação Intercultural compreendem a entrevista como um recurso produtivo para o desenvolvimento de suas pesquisas, tanto para a realização de seus projetos extraescolares, quanto aquelas realizadas para o desenvolvimento de seus estágios nas escolas das aldeias. A entrevista funciona como um gatilho para a retomada das memórias ancestrais que poderão tanto ajudar a relembrar de práticas culturais, quanto promover estudos comparativos entre um tempo anterior e o atual.

Tendo explicado as motivações para o uso da entrevista, pretendo, a seguir, demonstrar como é a prática da entrevista realizada pelos/as estudantes indígenas.

2. "OS ANCIÃOS CONTAM QUE..." - COMO SÃO AS ENTREVISTAS

Em todos os artigos analisados, a entrevista foi o princípio metodológico utilizado. Nos artigos escritos em língua portuguesa, as entrevistas não são apresentadas como o discurso do outro, demarcado e separado da fala do autor-pesquisador, com aspas, ou recuo, ou qualquer outro recurso tipográfico ou linguístico. As entrevistas também não são formuladas no par pergunta e resposta, exceto umas poucas menções de pesquisas feitas para o Estágio, em que as perguntas foram elaboradas como exercício junto com os alunos em sala de aula. De modo geral, o gênero "entrevista" realizado pelos/as pesquisadores/as é a oportunidade de escutar o/a ancião/ã falar sobre determinado assunto, o qual também não é totalmente fixo ou delimitado. O trecho abaixo caracteriza, em parte, as entrevistas das pesquisas:

Em 12 de fevereiro de 2014 fiz o meu trabalho de pesquisa com o tema: o ciclo da vida do povo Iny. A pesquisa foi realizada na aldeia Utaria Wyhyma e aconteceu por meio de entrevista com o Tewaribu Karajá, sobre a relação do ciclo da vida. [...] Os conhecimentos indígenas são amplos. O ancião explanou sobre a alimentação e a educação que acontecem segundo as fases da vida. Ele explicou também que, já na gestação, o feto ganha nome. [...] Na aldeia Macaúba, a anciã Ahuanaru Karajá relatou a respeito do wetxu (URIAWA KARAJÁ, 2016, p. 129-130).

O trecho acima faz parte de um artigo que relata uma pesquisa realizada sobre o ciclo de vida Iny (Karajá). O autor explica que fez entrevistas com dois anciãos e ao fazer referência ao discurso de ambos, utilizou os verbos *explicar* e *relatar*, verbos que sugerem que as respostas dos entrevistados foram longas explicações ou relatos a respeito do desenvolvimento dos diferentes ciclos da vida de uma pessoa karajá. Uriawa Karajá também chama a atenção de seu/sua leitor/a para o fato de que os "conhecimentos indígenas são amplos" o que levou um dos anciãos a falar também de alimentação, educação, gestação, nomeação.

A "metodologia indígena" de pesquisa também é referida por João Paulo Lima Barreto, um antropólogo Tukano. Barreto (2013) explica que duas das vantagens de ser um pesquisador de conhecimentos de seu próprio povo – à época, ele pesquisava as relações humano e não humano nas narrativas míticas – são o acesso aos debates e conversas com conhecedores indígenas, como seu próprio pai, e ser um falante da língua na qual os diálogos e os relatos são enunciados, o que amplia a compreensão dos conceitos. Ainda que não nomeie "entrevista", o que Barreto relata é bastante próximo do que vemos nos artigos analisados:

Tenho trazido para as conversas com meu pai, tudo aquilo que considero importante e merecedor de aprofundamento do conhecimento tukano. No entanto, o modo ou o método de nossas conversas segue uma lógica muito própria, que acabei descobrindo com o tempo, por exemplo, quando pergunto ao meu pai se "peixe é gente", a resposta não é dada na forma de sim ou não. Antes, ele para, pensa e recorre aos *kibiti* de origem do mundo e aos enunciados da prática de *babsesse*. É nesse contexto, então, que eu identifico a resposta à minha pergunta (BARRETO, p. 25, 2013).

Não há perguntas e respostas compondo a entrevista. O que há são movimentos de fala e escuta, como explicado pelos/as pesquisadores/as citados/as acima. Jovens pesquisadores/as indígenas estão redefinindo metodologias “acadêmicas” e criando metodologias, com “lógica muito própria”, como explica Barreto (2013), que respeitem regras culturais de interação e que, ao mesmo tempo, estejam relacionadas a objetivos mais amplos que atinjam todo o seu povo.

3. “NÃO É COSTUME NOSSO” - O GÊNERO ENTREVISTA NAS AULAS DE PORTUGUÊS INTERCULTURAL

O conjunto de aulas aqui relatado teve como tema o gênero entrevista. Esse é o tema com o qual venho trabalhando nas aulas de Português Intercultural 3. No ano de 2020³, estavam presentes quarenta estudantes de treze povos⁴, caracterizando a sala de aula como um contexto multilíngue e multicultural. O português faz parte do repertório linguístico de todos os estudantes presentes e é a língua amplamente utilizada para as interações interculturais. As demais línguas do repertório dos estudantes também são muito utilizadas porque a intercompreensão é bastante comum entre línguas de uma mesma família, e, também, porque há a prática de estudantes de um povo conhecer e poder se comunicar na língua do outro, ainda que apenas em situações de cordialidade, como cumprimentos e agradecimentos.

Entrevistas são textos escolhidos para o programa de ensino de Português Intercultural porque vêm sendo utilizadas pelos/as estudantes como metodologia de pesquisa, como explicado anteriormente. Dessa forma, os/as discentes estudam esse gênero no período letivo anterior ao início da prática de estágio e do projeto de pesquisa. Além dessa razão, ao elaborarmos as ementas, o entendimento dos docentes da área de linguagem foi de que a entrevista é um gênero que compõe o conjunto das práticas interculturais de linguagem dos/as indígenas, seja como veículo para receberem informações ou entretenimento ou como entrevistados/as em pesquisas, documentários ou mídia jornalística. Os objetivos gerais do programa de Português Intercultural 3 se concentram em: compreender as diferentes esferas de circulação das entrevistas (jornalística, entretenimento, acadêmica); refletir sobre a presença ou não desse gênero como componente das práticas linguageiras dos povos representados em sala; praticar a entrevista, a partir de planejamento e execução de uma entrevista. Esse último objetivo envolve estar no papel de entrevistador/a, escolher entrevistado/a e tema, elaborar as perguntas, fazer a abordagem, transcrever e retextualizar a entrevista, e apresentá-la para a turma. No caso das aulas aqui relatadas, os/as estudantes expuseram suas entrevistas também durante o evento “Seminários de Sábado”, que ocorre aos sábados, e nos quais apresentam seus relatórios de estágio e o desenvolvimento de suas pesquisas ou, ainda, outras atividades pedagógicas ou culturais.

As aulas se iniciaram com uma conversa a respeito da compreensão sobre o gênero. Perguntei se conheciam, se já participaram de alguma entrevista, se se lembravam de exemplos. Todos/as já conheciam e já participaram, pois uma das etapas do processo seletivo específico para ingresso na licenciatura é uma entrevista. No entanto, nem todos/as se lembraram desse evento e muitos deram como exemplo entrevistas jornalísticas com celebridades da música ou do futebol, assistidas em programas de TV. Um estudante deu exemplo de entrevista de emprego, pois já havia participado de uma; outro deu exemplo da entrevista da qual participou para integrar o elenco do filme Xingu (de Cao Hamburger, 2011); e um outro estudante relatou sua experiência sendo entrevistado para um documentário sobre seu povo. A complexidade do gênero, em suas diferentes funções e objetivos, foi tematizada a partir dos exemplos dados e de outros que foram sendo lembrados e citados.

Todos/as concordaram que, embora a entrevista seja um gênero conhecido, ela não é frequente na vida cotidiana deles/as ou de seus/suas parentes. Após fazermos atividades em torno de uma entrevista jornalística com enfermeiras que trabalham em zonas de conflito, e debatermos sobre seus objetivos, eu direcionei a aula para a entrevista como metodologia de pesquisas acadêmicas. Como material de apoio às aulas, utilizei o livro de Munduruku (2012), o qual traz várias entrevistas com lideranças do movimento indígena a partir da década de 1970. Enfocamos os trechos em que Munduruku explica a escolha dos/as entrevistados/as, os quais o autor caracteriza como “testemunhas” (p.74); explica sua intenção principal ao utilizar a entrevista “O trabalho que desenvolvi com estes líderes foi com a intenção

3. Por ocorrer em tempos alternados, as aulas que acontecem na UFG foram realizadas presencialmente em Goiânia nos meses de janeiro e fevereiro, antes, portanto, do distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19.

4. Especificamente no ano de 2020, estavam presentes discentes Boe-Bororo (MT), Kanela (MA), Kayabi (MT), Ikpeng (MT), Karajá (MT), Xavante (MT), Xerente (TO), Xacriabá (MG), Xambioá (TO), Gavião (MA), Krikati (MA), Juruna (MT), Kayapó (MT), ingressantes no ano de 2019.

de escutar seus pensamentos" (p.74) e, por isso, o autor as classifica como "entrevistas-depoimentos" (p.76). Por fim, Munduruku explica que "[F]oi também uma opção, para dar maior fluidez ao texto, apenas demarcar os tópicos da conversa, preferindo não apresentar a pergunta por inteiro." (p.77). E na sequência lemos as questões da entrevista que, de fato, não foram seguidas por todos os/as depoentes.

Em sala, a partir das informações trazidas pelo autor, pudemos debater a respeito de cada um dos passos metodológicos percorridos por Munduruku: critérios para escolha dos entrevistados; agendamento das entrevistas; entrevistas presenciais ou a distância; gravação; elaboração das perguntas; transcrição; retextualização; organização do material. Esse debate foi fundamental para darmos início à nossa próxima atividade, que se alongaria por toda a semana, que foi a elaboração de uma entrevista pelos grupos de estudantes. Cada grupo escolheu alguém para ser entrevistado/a. Feito isso, consultaram o/a entrevistado/a sobre sua disponibilidade e agendaram data e horário para a entrevista. Elaboraram as perguntas a serem feitas. Depois de gravadas ou filmadas, as entrevistas foram transcritas e retextualizadas parcialmente, uma vez que a retextualização não era o objetivo central da aprendizagem. Quatro grupos entrevistaram pessoalmente professores/as do curso; um grupo entrevistou, por aplicativo, um parente chefe da Casa de Saúde Indígena – CASAI – de Campinópolis, e outro grupo entrevistou um estudante do curso do último ano. A entrevista com o chefe da CASAI foi respondida em português, as perguntas foram em português e Xavante; a entrevista com o discente formando foi toda em português pois essa era a língua franca do grupo, já que o grupo continha falantes de diferentes línguas. Para finalizar, escolheram escrever as entrevistas em um mural, com fotos e apresentá-las para a turma.

A atividade foi muito bem aceita por todos/as os/as estudantes. De modo geral, eles/as mencionaram que as transcrições das respostas deram muito trabalho e que não imaginavam que havia tanta diferença entre falar e escrever. O exercício da transcrição foi de fato bastante dinâmico, houve manifestação de surpresa, incômodo e cansaço com as pausas ("como a gente escreve quando ele não tá falando?"), com as repetições ("a gente escreve tudo que ele repetiu, professora?"), com os truncamentos ("será que a gente fala assim também?"), com as respostas compridas demais ("parece 'velho' falando" e riam muito ao dizer isso), com a rapidez da fala dos/as entrevistados/as ("tem que voltar toda hora!"). Também se mostraram surpresos/as por não terem tido grandes dificuldades para compreenderem o que os/as entrevistados/as falaram, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da estrutura da língua, o que os/as deixou bastante empolgados/as diante da própria fluência com o português. Os três entrevistados e a entrevistada não indígenas foram bastante cuidadosos/as no ritmo e na escolha do vocabulário em suas respostas, o que, certamente, facilitou o trabalho de compreensão. Na retextualização, alguns grupos suprimiram muitos trechos de fala porque os julgaram incompreensíveis ou repetidos. O trabalho de transcrição foi feito por revezamento dos/as integrantes dos grupos, no entanto, estudantes mais velhos/as não foram convocados/as pelos/as mais jovens a fazerem essa tarefa.

Na avaliação final, que ocorre na forma de uma roda de conversa entre mim e eles/as, sobre quais foram os principais desafios e ganhos ao estudarem aquele conteúdo, surgiram informações bastante importantes, tanto para o ensino de português para povos indígenas, quanto para a compreensão da produção de conhecimento em um contexto de contato entre regimes de conhecimento diferentes. As dificuldades apresentadas por eles/as não dizem respeito ao conhecimento do componente estrutural ou discursivo da língua, mas aos modos de conhecer e, portanto, estão aí incluídos os modos de usar a linguagem que mais se distanciam da tradição oral, como veremos logo abaixo.

Em relação aos pontos que mais gostaram, foi evidente o componente transdisciplinar da atividade. Afirmaram que mesmo a entrevista tendo um tema, o entrevistado/a pode falar sobre vários assuntos. Quem fez entrevistas com não indígenas mencionou que a experiência de usar o registro mais formal da língua, requerido pela ocasião, foi um bom exercício. Por fim, a curiosidade pela alteridade foi um fator mencionado por aqueles/as que entrevistaram docentes e demonstraram grande interesse em conhecer mais a vida dos/as entrevistados/as escolhidos/as.

Todos os grupos mencionaram como duas das principais dificuldades a elaboração das perguntas, bem como o fazer perguntas ao/a entrevistado/a. Argumentaram que não é "costume nosso" fazer pergunta e que é preciso "ter cuidado" para perguntar. Os/as estudantes explicaram que é muito difícil fazer perguntas curtas e objetivas e da grande preocupação que tiveram em serem "formais" e em "não ofender a pessoa". Diretamente relacionada à questão da elaboração das perguntas está o manejo do tempo, outro ponto de dificuldade mencionado por todos/as. A questão que se colocou foi: como administrar o tempo da resposta de um/a ancião/ã e, conseqüentemente, de toda a entrevista?

Um estudante Kayabi explicou que, caso ele conseguisse fazer uma pergunta a um ancião, este poderia demorar dias respondendo porque “a história não tem fim e uma coisa puxa a outra, cinco perguntas demoraria um ano para responder porque são respostas que não acabam.” Outro estudante, do povo Boe-Bororo, explicou que o esquema pergunta-resposta da entrevista é impraticável com um ancião de seu povo, pois “na minha cultura, se você tá com pressa o outro não quer atrapalhar”. Foi de concordância geral que a entrevista, nos moldes da que foi objeto de aprendizagem do Português Intercultural 3 e exercitada nas aulas, não poderia ser aplicada aos/às anciãos/ãs, pois: não há o costume de fazerem perguntas; não há o costume de fazerem perguntas aos/às anciãos/ãs; os/as anciãos/ãs têm um tempo de fala próprio, pois falam por muito tempo e “emendam” assuntos, e nem sempre escutam os/as mais jovens quando estes/as fazem as perguntas, pois elas podem soar como interrupções em sua oratória.

Tuhiwai Smith (2018, p.159) explica que pesquisadores Maori dentro de programas de pesquisas se veem diante de problemas semelhantes aos relatados pelos/as discentes do curso de Educação Intercultural. A autora maori relata que alguns dos principais fatores desafiadores para jovens indígenas pesquisadores são gênero, idade, regras de respeito e de reciprocidade. Os mesmos observados ao longo da minha experiência como orientadora de projetos extraescolares e pelos autores dos artigos analisados.

Antes de finalizar esse tópico, considero importante lançar luz a dois pontos. O primeiro é que, ao mencionar as dificuldades, os e as estudantes, em nenhum momento, consideraram fazer entrevistas com alguém indígena que não fosse um ancião ou uma anciã. Ao avaliarem a aplicabilidade em suas vidas cotidianas do que aprenderam nas aulas, logo relacionaram os objetivos do gênero entrevista à figura do sábio e da sábia de seus povos. Podemos fazer algumas hipóteses sobre isso. Anciãos/ãs são conhecedores absolutos da tradição em culturas indígenas, em que a tradição oral predomina. Não à toa, já virou lugar comum a frase que afirma que anciãos são bibliotecas para esses povos, numa comparação⁵ articulada dentro da episteme colonial, entre mestres da oralidade e livros. Dentro de um modo de vida em profunda transformação, em que tradição e contemporaneidade se mesclam e se distanciam rapidamente, o/a ancião/ã é aquele/a para quem o/a jovem olha e não vê somente o passado representado pela tradição, mas vê também conflitos e desafios enfrentados pela juventude indígena, pois, se antes o/a ancião/ã era o ponto de chegada, hoje representa algo grandioso e, ao mesmo tempo, desafiador, como muito bem resumido por Krenak (2019, p.14) em “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.” O saber tradicional do/a ancião/ã associado à garantia de um projeto de vida futuro e sustentável também é expressa por Silvino Sirnãwê quando explica a importância das pesquisas para sua formação como professor:

As pesquisas que eu fiz com os anciãos também serviram para minha aprendizagem, para planejar as aulas e para fazer atividades com os alunos. Entrevistei três anciãos e uma anciã da aldeia onde moro para eles me darem mais conhecimento sobre as roças, onde os Xerente plantam legumes, como são feitas as roças do povo Akwê-Xerente, quais os nomes que foram colocados para cada legume, como a batata doce e o milho, por quem foi descoberto esses legumes, e quais as variedades de cada um deles. Isso hoje é uma sustentabilidade para o povo Akwê (SIRNÁWE, 2015, p. 220).

O segundo ponto sobre o qual quero me deter é a relevância que o “fazer perguntas” recebeu na avaliação dos/as estudantes. Fazer perguntas realmente parece ser algo pouco familiar aos/às indígenas em suas práticas linguageiras mais tradicionais. Menos familiar ainda, e muito pouco adequado, de acordo com os/as meus/minhas alunos/as, é um/a jovem fazer perguntas a um/a ancião/ã. O que nos permite, no mínimo, questionar se fazer perguntas é algo relevante para as teorias e metodologias indígenas.

O “perguntar” como um caminho para produzir conhecimento é um dos objetos de reflexão sobre o qual se dedicam Oliveira e Santos (2016) ao relatarem a experiência que tiveram em um curso de formação de pesquisadores Guarani. Os autores conduzem sua reflexão no sentido de compreenderem aproximações e distanciamentos ocorridos ao longo do curso, tendo em vista os modos de conhecer Guarani e *jurua* (“branco”), a partir da observação feita por um ancião presente, conhecedor do *xondaro* (tema escolhido pelos jovens guarani para ser pesquisado), sobre o hábito dos formadores não indígenas fazerem perguntas demais. Segundo os autores, o ancião, em determinado ponto já avançado do trabalho, reclamou que eles perguntavam demais (p.117). Os autores nos explicam que somente compreendendo a teoria do conhecimento do povo Guarani é que se é possível entender a causa do incômodo:

5. De um ponto de vista ideal, a sabedoria da tradição oral não deveria ser comparada à sabedoria letrada, pois não estão em oposição; no entanto, trata-se de uma comparação compreensível porque diante de um percurso histórico em que há a supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, a comparação é uma estratégia argumentativa eficaz a favor da valorização da oralidade, em um contexto colonial.

Retornando às concepções guarani de conhecimento, em suma os saberes são parcialmente adquiridos em um momento anterior ao nascimento, quando as almas-palavras estão na companhia de seus pais celestes, sendo o conhecer, portanto, um 'relembrar' (OLIVEIRA, SANTOS, 2016, p. 121).

Devido à essa concepção de conhecimento, para os Guarani, de acordo com os autores, o aprender implica que aquele que quer aprender tenha uma intenção direcionada a determinado conhecimento, e isso não se faz com perguntas ao ancião, mas sim engajando-se na ação de aprender, demonstrando o desejo de aprender, "relembrando-se".

Daniel Munduruku também não se sente à vontade em fazer as perguntas aos entrevistados ao longo de sua pesquisa, deixando à escolha das "testemunhas" seguir ou não o roteiro originalmente planejado.

Perguntar, portanto, não parece fazer parte dos modos tradicionais de conhecer dos/as estudantes, e, ainda assim, entrevistas se tornaram um recurso metodológico muito utilizado por eles/as em suas pesquisas, o que revela um processo de ressignificação do gênero entrevista tal qual os/as não indígenas o concebem e o usam sócio-historicamente, levando-se em conta que o diálogo entre entrevistador e entrevistado é o movimento de base do gênero, a partir do qual será produzido um "novo texto" (ROCHA, DAHER, SANT'ANA, 2004), que é a própria entrevista.

Mais do que ressignificar, parece haver um crescente movimento de produção de um novo gênero, com "lógica muito própria", como nos é explicado por Barreto (2013). Interessante seria averiguarmos como esse gênero, utilizado em pesquisas de autoria indígena, e que vem sendo nomeado "entrevista" em português, está sendo nomeado nas línguas dos/as pesquisadores/as indígenas, os/as quais estão se tornando mais frequentes nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Dentre os vinte e cinco projetos indígenas, que constituem um programa de pesquisa mais amplo do povo Maori, descritos por Tuhiwai Smith (2018), estão o "contar histórias" e o "revitalizar". Ambos os projetos também parecem integrar os sonhos de pesquisa de pesquisadores/as indígenas brasileiros/as. O modo como as entrevistas são utilizadas nas pesquisas, de acordo com minha experiência como orientadora de extraescolares, docente na formação de professores/as indígenas e leitora de artigos de autoria indígena, possibilita-me dizer que há um movimento forte e definitivo de criação de metodologias próprias, que valorizam o saber ancestral, as narrativas dos anciãos e anciãs, a revitalização, ou retomada, de saberes e línguas que se julgavam esquecidos pelas gerações mais novas, e, sobretudo, compartilham o objetivo de um bem viver coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS QUE LEVAM A NOVAS REFLEXÕES

Procurei apresentar nas páginas deste artigo o movimento que fiz com a intenção de compreender a perspectiva de estudantes e pesquisadores/as indígenas a respeito do que estão chamando de "entrevista". Esse processo foi permeado por um conjunto de aulas que procurou colocar em debate as semelhanças e os distanciamentos entre as significações do gênero entrevista a partir do uso que, historicamente, fazemos dele, em pesquisas acadêmicas e em outras esferas da vida cotidiana, como entrevistas jornalísticas. Percebemos que as características que constituem o gênero de acordo com o modo como o utilizamos não correspondem às características que compõem a entrevista das pesquisas de autoria indígena, como, por exemplo, o par pergunta e resposta e o tempo destinado e esperado das falas dos/as entrevistados/as. Outros fatores de ordem cultural também são determinantes para a percepção do distanciamento entre as concepções indígenas e não indígenas: regras interacionais; necessidade de criação de um tempo-espaco específico destinado a fala e escuta do ancião ou anciã, e compreensão pela comunidade do significado da pesquisa foram alguns dos fatores mencionados pelos/as autores/as dos artigos analisados.

Embora as atividades realizadas nas aulas do Português Intercultural III tenham desenvolvido outras habilidades, diferentes daquelas que os/as estudantes usam nas entrevistas que fazem com membros de suas comunidades, elas possibilitaram o diálogo entre modos diferentes de produção e construção do conhecimento. Os/as discentes tiveram a oportunidade de compreender melhor a função do gênero nas esferas acadêmica e jornalística, inclusive, aplicando parte desse conhecimento ao realizarem pequenas entrevistas como um exercício que os/as levou a refletirem sobre diferentes concepções de tempo e de registro linguístico, por exemplo. O texto utilizado para o estudo da entrevista como recurso metodológico na esfera acadêmica foi de um autor indígena, Daniel Munduruku, que entrevistou outros indígenas, em língua portuguesa, para sua pesquisa de doutorado. Munduruku já sinaliza em seu texto questões que seriam apontadas pelos discentes, tais como a fuga da obrigatoriedade de uma entrevista pautada no par pergunta-resposta; a supremacia da escuta em detrimento da brevidade e do controle do tempo; a importância de se escolher

bem o/a entrevistado/a, que, no caso da pesquisa de Munduruku, foram lideranças indígenas responsáveis pelas conquistas dos direitos atuais; o respeito com o/a entrevistado/a.

As atividades e os debates também possibilitaram o compartilhamento de uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade ou não do gênero, como definido sócio-historicamente, em suas línguas e com seus anciãos, e chegaram à conclusão de que isso não seria possível, pois, as regras interacionais próprias são tão poderosas e a tradição oral ainda é tão presente e forte, que fizeram emergir um novo modo de fazer entrevistas e de registrar a fala dos/as entrevistados/as nas pesquisas de autoria indígena, em um contexto notadamente intercultural, como é a pesquisa acadêmica.

O componente transdisciplinar foi observado pelos discentes como uma potencialidade das entrevistas e foi entendido como um ponto em comum às entrevistas concedidas pelos/as anciãos/ãs, uma vez que o/a entrevistado/a pode falar mais coisas do que lhe foi proposto.

Considerar os saberes indígenas, seus modos próprios de produção de conhecimento e suas bases conceituais nos programas de ensino de português para pessoas indígenas – em licenciaturas ou bacharelados, mestrados ou doutorados – parece-me algo que vai ao encontro do que autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as vêm propondo para a Linguística Aplicada contemporânea. Signorini e Cavalcanti (1998), Rampton (1995 e 2006), Moita Lopes (2006 e 2013), Pennycook (2006), Makoni e Pennycook (2007), e Cavalcanti (2013 e 2015), já há alguns anos, recorrem ao uso de prefixos que tentam extravasar os construtos com os quais os estudos da linguagem tradicionalmente trabalham. Noções como *transdisciplinar*, *indisciplinar*, *transgressiva*, *transcultural*, *intercompreensão*, *translinguismo* remetem à ideia de que algo que está enquadrado e fixo deve sair de seus limites originais, através de um movimento deliberado.

A renovação dos construtos na área dos estudos da linguagem decorre das próprias mudanças trazidas pela pós-modernidade. Novos padrões de mobilidade, transnacionais e nacionais, como o fluxo aldeia-universidade; novos usos da linguagem e novas redes interacionais, como línguas indígenas em meios digitais e em gêneros musicais populares; novos atores sociais, como intelectuais indígenas que alçam seus saberes para serem vistos e lidos em horizontes mais amplos, trazem consigo a demanda por um novo referencial teórico e ético da parte de quem, predominantemente, ainda ocupa esses espaços, os/as não indígenas. Chega-se assim a uma concepção de interculturalidade que está muito além da inclusão da diversidade em um espaço-tempo antes “homogêneo”. Não se trata de incluir o indivíduo e excluir seus saberes coletivos e ancestrais.

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica vai muito além da inclusão, com propósitos culturais, políticos e sociais, pois seu escopo está na consideração plena do ser e, portanto, do saber que constitui esse ser. Assim, não devemos considerar suficiente a inclusão do indivíduo indígena na universidade (ou na política, ou nas áreas da Saúde, do Direito, das Artes etc.), mas compor a luta para que seus modos de saber, seus modos de produzir conhecimento, suas epistemologias entrem com ele, pois “entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue” (WALSH, 2009, p.24).

Sandra Benites (2020), pesquisadora Guarani Nhandeva, explica que seu povo concebe o conceito de *fronteira* de modo muito diferente da concepção *jurua*. Benites nos ensina que para os Guarani Nhandeva, *fronteira* não é *separação*, nem um espaço, um limite que não deve ser ultrapassado, também não é terra, no sentido espacial. Benites (2020, p.200) faz referência a sua avó ao dizer que “a fronteira não é apenas um espaço, é uma outra forma de pensar e, por isso, temos que dialogar e compreender o outro porque isso sim é interculturalidade: o encontro de conhecimentos da mesma proporção entre culturas.”

Vejo, portanto, uma relação direta, e possível, entre as propostas dessas novas bases teóricas da Linguística Aplicada e a interculturalidade crítica, definida por Walsh, a partir da observação do movimento organizado de camponeses e indígenas na América Latina.

A novas epistemologias, gestadas no lugar onde as sociedades de oralidade e a universidade se encontram, também dizem respeito aos estudos da linguagem, uma vez que a língua pode ser tratada como “algo que está além do som, da sintaxe, do léxico” (MIGNOLO, 2003, p.359) e que crenças, teorias e paradigmas positivistas podem ser problematizados na pesquisa em Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2006).

REFERÊNCIAS

BARRETO, João Paulo Lima (2013). Wai-mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFAM, Manaus.

- BENITES, Sandra. (2020). Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o teko. *Caracol*. n.20, jul-dez., p. 188-200.
- CARDOSO GAVIÃO, Leonice (2016). Pÿrpex jô´ amjõhquên. Festa da tora da barriguda. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. v.1, n.1, p. 267-278.
- CAVALCANTI, Marilda C. (2006) Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo (org.) (2006) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- CAVALCANTI, Marilda C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola.
- CAVALCANTI, Marilda C. (2015). Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola.
- HABUDJA KARAJÁ (2018). Reflexões de práticas pedagógicas no Estágio. In: HERBETTA, Alexandre (org.) *Novas práticas pedagógicas. Considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinabakÿ*. Goiânia: Gráfica UFG. p.31-74.
- KAOREWYGOO TAPIRAPÉ (2018). Iny ijyy-my. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. v.3, n.1, p. 220-229.
- KRENAK, Ailton (2019) Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.
- LAHIRI KARAJÁ, Uziel (2016). Wetxu. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. v.1, n.1, p. 125-128.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (2007). Disinventing and reconstituting languages. *Bilingual Education and Bilingualism*, 62.
- MIGNOLO, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (2013). Ideologia linguística: como construir discursivamente o português do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) *O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p.18-52.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- MUNDURUKU, Daniel (2012). O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas.
- OLIVEIRA, Joana C.; SANTOS, Lucas K. dos (2016). "Perguntas demais" – Multiplicidade de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CUNHA, Manuela C. da; CESARINO, Pedro de N. (orgs.) *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora Unesp.
- PAXRE APINAJÉ, Maria dos Reis (2018). Histórias Apinajé: formas de contar, registrar e conhecer o mundo. In: HERBETTA, Alexandre. (org.) *Novas práticas pedagógicas. Considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinabakÿ*. Goiânia: Gráfica UFG. p.93-102.
- PENNYCOOK, Alastair (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, L.P (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro (2017). A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Revista Articulando e Construindo Saberes*. v.2, n.1, p. 203-215.
- RAMPTON, Ben (1995). Language crossing and the problematization of ethnicity and socialization. *Pragmatics*.5:4, p. 485-513.

- RAMPTON, Ben (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) (2006) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmem; SANT'ANA, Vera Lúcia de A. (2004). A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*. v. 8, n.8.
- SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). (1998). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- SIRNÃWÊ, Silvino (2015). Roça tradicional do povo Akwê-Xerente. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica V. (orgs.) *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2015, p. 217-232.
- SMITH, Linda Tuhiwai (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR.
- TEIJOLORI KARAJÁ (2018). Iny-ki ijasò riòrarunyre-my ijyy. *Revista Articulado e Construindo Saberes*. v.3, n.1, p. 14-33.
- URIAWA KARAJÁ, José (2016). Ciclo da vida Iny. *Revista Articulado e Construindo Saberes*. v.1, n.1, p. 129-132.
- WALSH, Catherine (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, V.M. (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Recebido: 8/2/2022

Aceito: 21/6/2022

Publicado: 13/7/2022