

Linguagem e arte em contextos interculturais: o potencial epistemológico do *Rap* para a educação linguística de docentes indígenas em formação superior na Universidade Federal de Goiás

André Marques do Nascimento^a 

RESUMO

As reflexões propostas neste trabalho situam-se no âmbito das atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, cujo objetivo principal é formar docentes indígenas em nível superior para a atuação nas escolas de suas comunidades. Fundada nos princípios da interculturalidade crítica (TUBINO, 2004; WALSH, 2009a; 2018), da transdisciplinaridade (CASTRO-GOMÉZ, 2007; MAX-NEEF, 2004; SILVA; HERBETTA, 2018) e da decolonialidade (MIGNOLO, 2010; 2011; WALSH, 2018), a proposta pedagógica do curso busca fomentar e implementar a emergência de bases epistemológicas que foram/são descartadas pela Modernidade/Colonialidade e potencializá-las como fundamentos para práticas pedagógicas mais sensíveis às formas

Recebido em: 28/02/2021

Aceito em: 24/05/2021

^aUniversidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: andremarques@ufg.br

Como citar:

NASCIMENTO, A.M. Linguagem e arte em contextos interculturais: o potencial epistemológico do *Rap* para a educação linguística de docentes indígenas em formação superior na Universidade Federal de Goiás. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1085-1114, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.48918>> 1085

de existências indígenas na contemporaneidade (UFG, 2020). Neste contexto, o presente trabalho tem como principal objetivo apresentar reflexões de cunho etnográfico em sala de aula (BLOOME; GREEN, 2015; PENTEADO, 2010a; 2010b) que se originam numa experiência pedagógica de educação linguística desenvolvida no referido curso a partir da abordagem da cultura Hip Hop. Assumida como um lócus epistemológico fronteiro fundado em histórias e corpos marginalizados pela Colonialidade, cujo poder de comunicação atravessa fronteiras e cria redes de coalizão contestatória, essa cultura possibilita que grupos subalternizados se apropriem da enunciação historicamente negada e desafiem a hegemonia de projetos globais desde suas histórias locais, marcadas pela violência e pela exclusão. A partir desta experiência pedagógica situada, é possível reconhecer o alto grau de adesão de docentes indígenas em formação superior ao potencial contestatório antirracista do Rap que se manifesta em diferentes níveis, incluindo as temáticas das composições que denunciam as variadas formas de violência a que estão sujeitos os povos indígenas na contemporaneidade, assim como o enfrentamento de ideologias modernas de linguagem expresso no uso de recursos das línguas indígenas nas composições.

Palavras-chave: Educação intercultural. Educação linguística. Rap. Epistemologia fronteira.

Introdução

As reflexões apresentadas neste trabalho situam-se no âmbito das atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo objetivo principal é formar docentes indígenas em nível superior para a atuação nas escolas de suas comunidades em todas as fases da educação básica. Fundado em 2007, o curso atende atualmente a cerca de 280 estudantes indígenas, pertencentes aos povos Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kaiabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kayapó, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinaku, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Xambioá, Xavante, Xerente e Yawalapiti, situados em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins.

A apresentação de seus povos pelos etnônimos (mesmo em suas versões exógenas, na maioria dos casos) assume aqui duas funções. A primeira delas é colocar em relevo a diversidade étnica que a partir da invasão europeia foi suplantada por categorias eurocentradas e racializantes como “índios” ou “indígenas”. Conforme a intelectual do povo Maori Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 17), essas categorias devem ser usadas com cautela, porque desde o período colonial, têm servido para “agrupar um grande número de populações muito distintas e cujas experiências sob o imperialismo têm sido significativamente diferentes”.

Por outro lado, como reconhece a própria intelectual maori, a expressão “povos indígenas” tem sido utilizada contemporaneamente por coletivos e movimentos indígenas como forma de internacionalizar experiências, lutas e demandas de povos do mundo colonizado que “compartilham suas experiências de pessoas subjugadas, que tiveram suas terras e suas culturas saqueadas, e foram sujeitas também à negação de sua própria soberania” (TUHIWAI SMITH, 2018, p. 18). Trata-se, neste sentido, de uma categoria usada como forma de resistência nos constantes embates pela autodeterminação e legitimação de direitos e demandas no mundo pós-colonial. É com este sentido de identidade étnico-racial e política oposicional em relação ao mundo não indígena, portanto, que a palavra indígena é aqui utilizada, sem perder de vista, entretanto, a diversidade que constitui sua força de coalizão. Como interpreta Ailton Krenak (2019, p. 31), uma das maiores lideranças indígenas do mundo contemporâneo, “a gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos”.

De forma relacionada, a segunda função para a explicitação dos nomes dos povos dos/as estudantes indígenas nesta introdução é colocar em relevo, também, a complexidade gerada pelas diferenças socioculturais, linguísticas e epistemológicas entre tais povos e entre esses e o mundo não indígena, complexidade essa que fomenta, desafia e orienta a proposta política e as práticas pedagógicas implementadas no curso de Educação Intercultural da UFG, embasadas, por sua vez, nas concepções de *interculturalidade*

e *transdisciplinaridade*, articuladas em direção a um *horizonte decolonial*. Essas concepções, além de serem as bases da proposta pedagógica do curso, são implementadas de muitas e diferentes formas nas práticas docentes, tanto de formadores/as como dos/as professores/as indígenas em formação, que delas se apropriam, as ampliam e potencializam a partir de práticas situadas, mantendo, contudo, a convergência em direção a uma “proposta pedagógica pautada nos eixos da solidariedade, sustentabilidade e diversidade, e oposta às ideias de fragmentação dos saberes, de homogeneização social e de universalização do conhecimento” (UFG, 2020, p. 35), bem como na “desobediência epistêmica e [n]o atendimento aos interesses indígenas de acessarem os seus próprios saberes, mas sem negar a importância das ciências ocidentais” (UFG, 2020, p. 36)¹.

Dos muitos sentidos atribuídos à ideia de interculturalidade, o que melhor fundamenta a proposta político-pedagógica do curso é o que tem sua gênese nas demandas dos movimentos indígenas latino-americanos pelo respeito às suas formas de vida e seus direitos coletivos, considerando a subalternização étnico-racial a que foram submetidos esses povos desde o início da experiência colonial, assim como a secular história de usurpações e violências geradas pelo colonialismo que se estendem à contemporaneidade nas diferentes dimensões da colonialidade, hoje materializadas, em grande parte, pelas ações do Estado brasileiro e terrivelmente agravadas em anos recentes.

Sob um governo federal de extrema direita, fundado em políticas, práticas e discursos racistas e alinhados às diretrizes mais destrutivas e excludentes do capitalismo neoliberal e de “exaustão da natureza” (KRENAK, 2019, p. 41), os povos indígenas brasileiros têm, ao longo dos últimos anos, enfrentado a intensificação de ataques contra seus territórios, concretizados em invasões de madeireiros, garimpeiros, mineradoras, latifundiários e missionários cristãos às suas terras; assim como o agravamento de formas de violência contra a pessoa, como exemplifica o aumento no número de assassinatos de pessoas indígenas no ano de 2019, denunciado pela Comissão Pastoral da Terra, em seu relatório anual “*Conflitos no Campo Brasil 2019*” (CANUTO *et al.*, 2020). Como analisa Sônia Guajajara, líder indígena membro da coordenação executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), o agravamento da violência contra seus povos é legitimado

¹ Algumas das experiências de implementação dessas concepções, a partir das perspectivas de docentes formadores/as e de docentes indígenas em formação, podem ser encontradas em Herbetta (2018); Nascimento (2012; 2015; 2021); Rocha; Silva; Borges (2010); Silva; Borges (2013; 2015); Silva; Souza (2018); entre outras publicações.

e estimulado pelo discurso anti-indígena do Presidente Jair Bolsonaro, revelando o papel do Estado brasileiro no ataque aos seus direitos e às políticas indigenistas, que vão desde a paralisação dos processos de demarcação de terras até o desmonte do sistema especial de atenção à saúde indígena, “resultando em verdadeiro genocídio, etnocídio e ecocídio contra os povos indígenas” (GUAJAJARA, 2020, p. 189).

Neste contexto de violências históricas que se plasmam na superfície sintagmática de um aqui-agora pós-colonial (CUSICANQUI, 2018), a implementação da concepção de interculturalidade na proposta político-pedagógica do curso de Educação Intercultural se torna ainda mais importante, tendo em vista seu sentido, como propõe Tubino (2004, p. 8), de “um projeto ético-político de transformação substantiva, em democracia, do marco geral implícito que origina as desigualdades econômicas e culturais”. Neste sentido, a concepção de interculturalidade crítica, antes de fomentar ou mesmo celebrar diálogos entre diferentes culturas, como é concebida desde uma perspectiva funcional ou neoliberal, busca visibilizar e problematizar as próprias causas históricas do “não diálogo” que gerou e que mantém violências e desigualdades contemporâneas. Como interpreta Walsh (2009a, p. 3), o problema da concepção funcional da interculturalidade é o fato de que o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais se dá com a intenção de incluí-las na estrutura social já estabelecida. Neste sentido, retóricas de diálogo, convivência e tolerância não contribuem com o enfrentamento da desigualdade, tornando-se compatíveis com a lógica do modelo neoliberal vigente. Para a autora, trata-se, na verdade, de uma

nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos em seu interior. (WALSH, 2009a, p. 3-4)

Como projeto de transformação social, a interculturalidade crítica, ao contrário, deve buscar suprimir as causas das desigualdades, o que requer, conforme destaca Walsh (2018, p. 57), “a construção de sociedades radicalmente diferentes, de

um ordenamento social ‘outro’ e de transformações estruturais econômicas, sociais, políticas e culturais”. Em síntese, parte da ideia radical de que “as democracias, ou são interculturais ou não são democracias” (TUBINO, 2004, p. 2). A ênfase na transformação radial se dá precisamente pelo reconhecimento de que

a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializada e hierarquizada, com os brancos e ‘embranquecidos’ no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores. Desde esta posição, a interculturalidade é compreendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir da gente – e como demanda da subalternidade – em contraste com a funcional, que é exercida desde cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender sentir e viver distintas. (WALSH, 2009a, p. 4)

Também desde o contexto latino-americano, a concepção de interculturalidade crítica tem sido, em décadas recentes, articulada como complemento e como instrumento da *práxis decolonial* (WALSH, 2018, p. 57). Neste sentido, a decolonialidade é concebida como um projeto amplo de transformação social, política, epistemológica e econômica, que visa romper com a visão eurocêntrica de racionalidade/modernidade imposta ao mundo colonizado, bem como com suas consequências e efeitos mais contundentes, gerados pela racialização hierarquizada da população mundial (MIGNOLO, 2010). Numa dimensão analítica, a decolonialidade impõe o desvelamento da estrutura de desigualdade gerada pelo racismo e pelo patriarcalismo e suas relações, e numa dimensão programática busca, como sintetizam Restrepo e Rojas (2010, p. 21), uma ética e política da pluriversalidade, ou seja, “uma aposta para visibilizar e tornar viável a multiplicidade de conhecimentos, formas de ser e de aspirações sobre o mundo”. Desta forma, desde uma visão decolonial, a interculturalidade se impõe como caminho necessário para

uma mudança radical da ordem social dominante e em suas bases fundadoras do capitalismo, da modernidade ocidental e do contínuo poder colonial. [...] A interculturalidade, neste sentido, sugere um processo permanente e ativo de negociação e inter-relação em que a diferença não desapareça.

A diferença sociocultural, ancestral, política, epistêmica, linguística e existencial é afirmada em termos coletivos e comunitários e compreendida como contributiva para a criação de novas compreensões, coexistências, solidariedades e colaborações. (WALSH, 2018, p. 59)

A concepção de interculturalidade do curso, que “aponta para um pensamento apto para perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto também para perceber a diferenciação e a oposição entre os saberes” (UFG, 2020, p. 31), se liga na sua proposta político-pedagógica à concepção de transdisciplinaridade, concebida, por sua vez, como uma forma contextualizada de pensar e de produzir conhecimento e alternativa à fragmentação disciplinar. Como se lê em seu texto,

[j]unto da interculturalidade crítica, as noções de contextualização e de transdisciplinaridade são centrais para a operacionalização do curso. A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que de um diálogo simétrico entre índios e não índios deve emergir outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação em tela deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades. A transdisciplinaridade busca ser praticada a partir da ideia de que a proposta pedagógica é formada por temas contextuais, e não por disciplinas, pertencentes ao universo cultural de cada um dos povos indígenas, sem o recorte ou a fragmentação do saber, pois os/as indígenas os vivem de forma associada e conectada. (UFG, 2020, p. 32)

Nesta direção, mais do que uma nova disciplina ou uma superdisciplina, a transdisciplinaridade se propõe como “um modo distinto de ver o mundo, mais sistêmico, mais holístico” (MAX-NEEF, 2004, p. 20). Como implementada no curso, a compreensão transdisciplinar se dá através da busca pela ligação de diversas áreas do saber e da comunicação interepistêmica (QUIJANO, 1992) entre sujeitos e coletividades produtores de diferentes saberes, a partir de diferentes visões de mundo e de diferentes “posicionamentos geo- e corpolíticos” (MIGNOLO, 2010). Articulada ao projeto decolonial, a concepção transdisciplinar pressupõe, assim, um processo de reposicionamento e revalorização de corpos e conhecimentos

subalternizados pela experiência colonial, como são os dos povos indígenas, de modo que “diferentes formas culturais de produção de conhecimentos possam conviver sem estarem submetidas à hegemonia única da *episteme* da ciência ocidental” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87, destaque no original).

Essas concepções direcionam todas as atividades do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, que busca implementá-las no currículo e nas práticas didático-pedagógicas através de uma organização temática dos conhecimentos, os chamados *Temas Contextuais*. Na organização desses temas, questões e problemas específicos referentes aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e epistemológicos dos povos indígenas brasileiros, e que sejam de seu interesse, são considerados como pontos de partida e, a partir deles, buscam-se compreensões mais alargadas, incluindo, para isso, dimensões dos conhecimentos de matrizes indígenas e não indígenas. Longe da intenção de uma síntese epistemológica, o trabalho a partir de *Temas Contextuais* visa a novas compreensões fundadas no diálogo, mas também nos conflitos, entre diferentes formas de ver o mundo e de nele atuar. Como elaboram Silva e Herbetta (2018, p. 15), os *Temas Contextuais* são fundados em

temas que pertencem ao universo cultural e demandas de cada um dos povos indígenas e que não recortam o saber, mas os vivem de forma associada e conectada. Esta dinâmica forma um currículo pautado nos eixos da solidariedade, sustentabilidade e diversidade, e oposto às ideias de fragmentação dos saberes, de homogeneização social e de universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina.

Esta perspectiva temática e contextual direciona também o trabalho com o ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa, contexto mais amplo deste trabalho, como apresentado na seção seguinte.

Português como língua de relações interculturais

O ensino de práticas comunicativas em língua portuguesa como componente curricular do curso surgiu como demanda da primeira turma de estudantes, ainda em 2007, e, desde então, é desenvolvido em oito de seus dez semestres. Sob o título de *Estudo Complementar: Português Intercultural*, este estudo foi inicialmente pensado com o intuito de gerar situações

pedagógicas contextualizadas para ampliação dos recursos desta língua pelos/as estudantes indígenas em formação, especialmente para práticas de leitura, escrita e fala pública, tendo em vista a diversidade de situações sociolinguísticas comunitárias e individuais presentes nas salas de aulas na universidade e, conseqüentemente, de contato e uso deste repertório pelos/as estudantes, em seus cotidianos interculturais, e também como docentes nas escolas indígenas.

A ênfase na ideia de “prática” se funda, assim, no fato de o foco do trabalho não ser o código ou a estrutura linguística do português em si, mas em suas atividades discursivas situadas nos contextos sócio-históricos, políticos e econômicos nos quais se movem os povos indígenas e nos quais produzem sentidos. Nesta direção, a ideia de repertório se faz produtiva, uma vez que busca apreender o conjunto dinâmico e emergente de recursos linguístico-semióticos do qual as pessoas dispõem e empregam em suas interações cotidianas. Como dado biográfico (NASCIMENTO, 2020), os repertórios comunicativos refletem as trajetórias e experiências de vida das pessoas, bem como se tornam registros de oportunidades, restrições e desigualdades vivenciadas nas diferentes situações de aprendizagem a que tiveram acesso (ou não), assim como de seu potencial para voz em arenas sociais particulares (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Ampliar a gama de recursos comunicativos dos/as estudantes indígenas significa, assim, enfrentar as diferentes restrições e desigualdades de acesso aos usos do português, especialmente em interações interculturais. Na medida em que as aulas de *Português Intercultural* foram sendo regularmente implementadas, a interação com os/as estudantes indígenas foi apontando caminhos e diretrizes para o currículo e para as práticas pedagógicas (inter)culturalmente mais sensíveis e politicamente mais engajadas, sendo o primeiro direcionamento mais saliente a própria necessidade de desvelamento e de 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 (NASCIMENTO, 2012), numa história marcada por muitas formas de violência, mas também de resistência (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

São, assim, as dimensões do diálogo e do conflito com a sociedade não indígena, suas instituições de poder e

geopolíticas de conhecimento, que orientam o trabalho nos estudos do *Português Intercultural*. Estas dimensões 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, como a invenção colonial/nacionalista das línguas, tanto das europeias como das indígenas, e sua hierarquização, vinculada, por sua vez, às identidades raciais que emergiram com o colonialismo (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Como consequência, compreende-se como, historicamente, essas ideologias e práticas moderno/coloniais “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). Em síntese, os efeitos mais profundos e duradouros dessas ideologias racializadas de linguagem se materializam na subalternização das línguas indígenas e de seus/as falantes, bem como no sentimento por parte das/os docentes indígenas de “não saber falar português”, mesmo quando se comunicam de forma extremamente proficiente nesta língua (FANON, 2020; GONZALEZ, 2020).

De maneira geral, 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. Estas informações são geradas periodicamente por meio de consultas gerais às turmas e sua sistematização calibra periodicamente o currículo do curso (cf. NASCIMENTO, 2012 para o relato sobre a elaboração curricular dos cursos de *Português Intercultural*). Além disso, no início do trabalho com cada turma há uma negociação que considera o que está proposto no currículo com demandas contingenciais dos/as estudantes, tornando as aulas muito mais dinâmicas e mais próximas de suas realidades (cf. NASCIMENTO, 2021 para um relato sobre uma demanda de trabalho para além do currículo). Assim, são as demandas e expectativas dos/as estudantes indígenas apresentam de forma mais direta contextos e situações de usos 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 de trabalho, implementados ao longo do curso.

Esses temas contextualizados centram-se, basicamente, nas diferentes dimensões das lutas indígenas contemporâneas e em como o uso dos recursos da língua portuguesa podem colaborar com a defesa de seus direitos em geral e, mais especificamente, de seus territórios e da sustentabilidade socio-cultural e ambiental de suas comunidades. Num enquadre mais amplo, o trabalho no *Estudo Complementar: Português Intercultural* visa alinhar-se com as demandas maiores dos povos indígenas brasileiros pela autodeterminação, pela autor-representação e pela autonomia nas relações interculturais e, assim, constituir-se numa alternativa viável em direção a um horizonte decolonial. Daí, na proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, sua ressignificação como *língua de relações interculturais* e não mais como língua de assimilação e opressão.

Neste panorama mais amplo, as reflexões aqui apresentadas tiveram como contexto o trabalho desenvolvido no *Estudo Complementar: Português Intercultural 7*, a partir do tema contextual *Linguagem e arte em contextos interculturais*. De maneira geral, este estudo tem como foco usos da linguagem que vão além do pragmatismo cotidiano (que se materializam em práticas que são abordadas em outras etapas de estudos do *Português Intercultural*, que se fundam nas relações com instituições não indígenas, que geram, por exemplo, contextos para o trabalho com a leitura e compreensão de textos legais e jurídicos e/ou a produção de documentos que refletem suas demandas, como ofícios, requerimentos, projetos entre outros, bem como o desenvolvimento de práticas argumentativas em falas públicas etc.), aproximando-se do que, desde uma perspectiva ocidental, poderiam ser chamados de “usos artísticos” da linguagem, como os recursos expressivos empregados na produção da literatura e da música, por exemplo.

Contudo, a ideia de pensar essas práticas em contextos interculturais e de trabalhá-las com docentes indígenas em formação ampliou a proposta deste estudo de modo a abarcar também dimensões críticas e importantes das relações de

poder constitutivas dos conflitos e diálogos interculturais entre indígenas e não indígenas no Brasil, como a representação indígena na produção artística brasileira e, em contrapartida, a sua autorrepresentação em manifestações contemporâneas, como no que vem sendo chamado de literatura de autoria indígena, mas também em outras manifestações artísticas, como o *Hip Hop*, com especial ênfase na produção do *Rap* por indivíduos e grupos indígenas, foco principal das reflexões aqui apresentadas.

O *Hip Hop* como epistemologia para a educação linguística intercultural

O trabalho com o *Hip Hop* nas aulas de *Português Intercultural* inspirou-se no surgimento recente de grupos formados por jovens indígenas no Brasil e em outras regiões da América Latina, fenômeno que pode ser situado num movimento global no qual a cultura *Hip Hop* tem se difundido mundialmente, a partir de suas origens comumente situadas em meados dos anos 1970, no *South Bronx* nova-iorquino, articulando os prazeres e os problemas da vida negra urbana nos EUA (ROSE, 1994, p. 2), através, principalmente, do conteúdo denso, poético e lírico do *Rap*, “sustentado por mensagens afro-americanas sobre um status histórico marginalizado” (OSUMARE, 2001, p. 172).

Como destaca Osumare (2001, p.171), a cultura *Hip Hop* e, em especial, o *Rap*, se tornaram a tendência musical negra mais difundida nas últimas décadas no mundo, de modo que “a cultura juvenil global do *Hip Hop* se tornou um fenômeno no sentido mais verdadeiro da palavra e afetou quase todos os países no mapa”. Em sua difusão pelo mundo, esse estilo tem se vinculado às diferentes realidades locais e, a partir delas, se transformado em autênticas performances de contestação e luta contra diferentes formas de opressão e marginalização, especialmente raciais, que têm origens comuns nos processos de colonização e suas variadas consequências em diferentes regiões do planeta (cf. MITCHELL, 2001; ALIM; IBRAHIM; PENNYCOOK, 2009; ROSS; RIVERS, 2018).

Neste sentido, conforme enfatiza Akom (2009, p. 53), “o uso do hip hop como uma prática de liberdade está enraizado na longa história da luta negra pela libertação e na busca pela autodeterminação de comunidades oprimidas ao redor do mundo”. A afiliação de jovens indígenas à cultura *Hip Hop* pode

ser, assim, compreendida como motivada pela força de coalisão anticolonial e antirracista que seu discurso e posicionamento possibilitam e pela sua característica peculiar de transpor e traduzir fronteiras culturais, étnicas, raciais, geográficas e geracionais, tendo em vista que, como afirma Abe (2009, p. 264), “a maioria da gente deste planeta convive todos os dias com as consequências do que significa ser pobre e existir nas margens da sociedade”.

Segundo Osumare (2001, p. 172), é precisamente a tendência chamada de *Rap com consciência* que motiva a juventude ao redor do mundo a explorar seus próprios problemas gerados por diferentes, mas conectados, tipos de marginalização, processo que a autora nomeia como *marginalidades conectivas*, definidas como “ressonâncias sociais entre a cultura expressiva negra dentro de sua história política contextual e dinâmicas similares em outras nações”.

Para Stavrias (2005, p. 46) o que possibilita o apelo ao *Hip Hop* e sua difusão por todo o globo, inclusive entre os povos indígenas, são também os próprios elementos que compõem sua ‘lógica interna’, em especial a *sampleagem*, técnica que permite a apropriação e a construção de algo a partir de fragmentos, que combina criativamente partes e pedaços para referenciar, transformar ou subverter usos originais. É precisamente essa técnica, que projeta na música a complexidade das sociedades fragmentadas pela experiência colonial, que permite a transgressão de fronteiras nacionais e a inserção de características locais na produção do *Rap* ao redor do mundo.

Richardson (2007, p. 201) destaca o fato de que o discurso do *Hip Hop*, não importa quão comodificado possa ser ou se tornar ao redor do mundo, “oferece uma visão interessante da luta humana pela liberdade e de aspectos do conhecimento que as pessoas têm sobre o mundo”, constituindo-se, assim, como um “lôcus de desenvolvimento epistemológico”. Diferentes estudos têm demonstrado e defendido, neste sentido, o potencial do *Hip Hop* e do *Rap* para a educação escolar/acadêmica, dada sua natureza inclusiva, o que o torna uma ferramenta conceitual para explorar algumas das questões mais importantes das sociedades contemporâneas relacionadas à raça, à classe e ao gênero (ABE, 2009).

Associando o *Hip Hop* à pedagogia crítica freireana, Akom (2009), por exemplo, desenvolve os contornos do que

chama de *Pedagogia Crítica do Hip Hop*, partindo das premissas de que “o *hip hop* é uma importante lente para a análise e para a representação sociopolítica de comunidades marginalizadas e de que a pesquisa liderada por jovens sobre o *hip hop* e sobre a cultura popular é uma instância de leitura e de ação sobre o mundo, ou seja, uma pedagogia crítica” (AKOM, 2009, p.55). Segundo o autor, esta pedagogia, simultaneamente,

(1) coloca em primeiro plano a raça e o racismo assim como sua interseccionalidade com outras formas de opressão; (2) desafia paradigmas tradicionais, textos e teorias usados para explicar as experiências de estudantes de cor; (3) centraliza o conhecimento experiencial dos/as estudantes de cor; (4) enfatiza o comprometimento com a justiça social; e, finalmente, (5) encoraja uma abordagem transdisciplinar. (AKOM, 2009, p. 63)

Inspirado no trabalho de Howard Gardner sobre a teoria das inteligências múltiplas, Abe (2009) destaca como o *Hip Hop* possibilita também o desenvolvimento, no campo educativo, de múltiplas inteligências relacionadas aos seus quatro elementos principais, ou seja, às habilidades linguísticas do *rapper* ou *MC*; às habilidades musicais do *DJ*; às habilidades corpóreas e sinestésicas do *B-boy* e da *B-girl*; e às habilidades artístico-visuais do grafite. Na mesma direção, Richardson (2007), ao situar o discurso do *Hip Hop* como um sistema de gênero do discurso afro-americano, identifica uma série de habilidades linguístico-discursivas influenciadas pela tradição oral africana que são empregadas nas performances do rap, como a própria fala-cantada rítmica [*rhythmic talk-singing*], através da qual são desenvolvidas habilidades como a chamada por reação da plateia [*call-response*], a semântica tonal, a inversão semântica, o mimetismo, a narrativização [*narrativizing*], usos metafóricos da linguagem, entre outras.

Alim (2011) enfatiza como os estudos sobre o letramento a partir do *Hip Hop* se afastam da ideia de neutralidade, situando-as numa política explícita que enquadra o letramento como um lugar contestado de relações desiguais de poder. Neste sentido, o objetivo do letramento a partir da cultura *Hip Hop* é “capacitar os/as estudantes para criticarem as práticas hegemônicas que formataram suas experiências e percepções para se libertarem de ideologias, estruturas e práticas dominantes” (ALIM, 2011, p. 133). Souza (2011), por sua vez, destaca como o *Hip Hop*

combina, sem hierarquizar, práticas de multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais, levando em conta tanto as práticas educativas escolares, como as produzidas por jovens em seus cotidianos. Conforme a autora, a cultura *Hip Hop* se configura como uma agência de letramentos que possibilita aos sujeitos descobrirem e legitimarem práticas de letramento nem sempre reconhecidas em sociedades altamente hierarquizadas.

Diante das potencialidades epistemológicas e educativas críticas do *Hip Hop* e, em especial do *Rap*, as atividades pedagógicas desenvolvidas com duas turmas de *Português Intercultural 7* tiveram como principais objetivos: (i) ampliar a compreensão conceitual, analítica e prático-reflexiva de interculturalidade crítica, especialmente considerando a produção de *Rap* por grupos e indivíduos indígenas no Brasil, além de (ii) buscar desenvolver habilidades linguístico-comunicativas e estéticas que, a partir da performance do *Hip Hop*, produzem discursos e sentidos de luta, enfrentamento, denúncia, mas também de afirmação e autorrepresentação identitárias através de práticas comunicativas características do espaço da diferença colonial. Na seção seguinte, são apresentados os principais marcos pedagógicos das aulas e as percepções dos/as estudantes indígenas sobre essa experiência, assim como uma breve análise de uma das composições resultante desse processo.

***Hip Hop* e *Rap* na sala de aula intercultural: percepções e produções de estudantes indígenas**

As reflexões aqui apresentadas referem-se ao trabalho com duas turmas de *Português Intercultural 7*, desenvolvido em janeiro e julho de 2019, e se constituem num olhar inicial de cunho etnográfico, precisamente no sentido de buscar compreender “os processos, práticas, sentidos e mundos conceituais daquele/as que ele/a procura estudar, buscando uma visão êmica ou a perspectiva do participante”, bem como de suas formas de “acreditar, sentir, pensar, avaliar e linguajar, normas e expectativas, papéis e relações, e direitos e obrigações [...] nas salas de aula assim como em outros contextos sociais” (BLOOME; GREEN, 2015, p. 23). Este olhar etnográfico para a sala de aula, implementado pelo próprio docente na experiência aqui relatada, parte do pressuposto de que “o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e

não fora nem antes delas” (PENTEADO, 2010a, p. 22) e “essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática de ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente” (PENTEADO, 2010b, p. 36). As reflexões aqui apresentadas referem-se, assim, à práxis docente entendida, num sentido freireano, como a prática docente pensada pelo próprio docente como um dos agentes da experiência. Muito embora sejam reconhecidas as diferenças e peculiaridades de cada turma em que a proposta foi desenvolvida, bem como sua importância para uma perspectiva etnográfica, a ênfase neste relato recai sobre as convergências observadas nos dois contextos, uma vez que o principal argumento aqui diz respeito à potencialidade do *Rap* como epistemologia para a educação linguística intercultural.

O trabalho em cada uma das turmas iniciou-se, assim, com conversas sobre usos artísticos da linguagem por indivíduos e grupos indígenas na contemporaneidade. A maioria dos/as estudantes das duas turmas apontaram como manifestação mais conhecida por eles/as a produção literária de autoria indígena, a chamada “literatura indígena”. A princípio, nas duas turmas, nenhum/a estudante mencionou o *Rap* indígena como manifestação artística. Apenas quando mencionado pelo professor, alguns/as poucos estudantes disseram já terem ouvido algumas músicas, especialmente do grupo Guarani Kaiowá *Brô Mc’s*, um dos mais conhecidos nacionalmente. Dois estudantes xinguanos, um em cada turma, mencionaram que em suas aldeias foram produzidos videoclipes de *Rap* e que dessa forma já haviam tido contato com este estilo de música. Os videoclipes das músicas *Hekite Gele Ege* e *Kitseha*, mencionados pelos estudantes Kuikuro e Kalapalo, respectivamente, estão disponíveis no *Youtube*² e foram assistidos por suas turmas durante as aulas. Com exceção dessas breves experiências, para a maioria dos/as estudantes das duas turmas, no entanto, o *Hip Hop* e o *Rap* eram, de maneira geral, manifestações desconhecidas e, nas palavras de muitos/as deles/as, vinculadas à criminalidade, à violência e ao uso de drogas do mundo não indígena.

Esta visão negativa inicialmente compartilhada pelas turmas sobre o *Hip Hop* serviu como ponto de partida para uma discussão sobre as próprias razões da marginalização deste estilo (o que reflete uma tendência generalizada da

²Os videoclipes estão disponíveis, respectivamente, em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIBN3POBvTY> e <https://www.youtube.com/watch?v=ynUb5cSylfY>. Último acesso em maio de 2021.

sociedade não indígena brasileira). Afinal, se era tão pouco conhecido por eles/as, quais as motivações para avaliações e associações tão negativas? Esta problematização, por sua vez, abriu espaço para uma breve apresentação das origens e das principais características do *Hip Hop* no contexto negro estadunidense, situando-as no movimento mais amplo das lutas antirracistas, especialmente por direitos civis e por leis não segregacionistas e, por fim, por melhores condições de vida da população afrodescendente nos centros urbanos decadentes pós-industriais novaiorquinos. Nestes momentos, os/as estudantes já foram incentivados a estabelecer relações entre as condições de vida da população afrodescendente nos EUA e as condições das populações indígenas brasileiras, com especial ênfase nas origens históricas dessas condições que, inevitavelmente, remetem ao colonialismo e à racialização hierarquizada das populações subjugadas pela experiência colonial e pelas dimensões contemporâneas da colonialidade.

Estas reflexões iniciais serviram como enquadre para a apresentação e compreensão de manifestações do *Hip Hop* e do *Rap* para além do contexto estadunidense, em outros espaços-tempos, com ênfase em sua apropriação no Brasil, em diferentes contextos socioculturais. Neste sentido, a discussão nas duas turmas teve como foco as características locais manifestas nas produções, especialmente nas temáticas abordadas e na linguagem das composições, mas também as continuidades e diferenças em relação às suas origens afro-estadunidenses. Assim, foram trabalhadas composições, através de vídeos disponíveis no *Youtube*, que abordavam as condições de vida e os problemas vivenciados nas periferias urbanas brasileiras, especialmente gerados pela intersecção de categorias de diferença como raça, classe e gênero (*Chapa*, de Emicida e *AmarElo*, de Emicida, Majur e Pablló Vittar, por exemplo), contextos que mantem maior proximidade com as origens do *Hip Hop* e do *Rap*; mas também diferenças regionais, que também não se afastam de questões de desigualdade racial e social, como o *Rap* produzido no Nordeste brasileiro (*Norte Nordeste me veste*, de RAPadura, especialmente).

De toda forma, foram as produções de artistas indígenas que tiveram mais impacto nas turmas e concretizaram o aprofundamento das discussões sobre a concepção de interculturalidade crítica e sobre questões de linguagem

consideradas importantes para o tema contextual. Obras de artistas como o próprio *Brô MC's (Eju Orendive; Koangagua)*, mas também *Oz Guarani (Contra a Pec 215)*, *Katú Mirim (Retomada)* e *Kunumí MC (O Kunumí chegou)*, assim como de outros artistas e grupos indígenas latino-americanos, serviram como motivação para a discussão com os/as estudantes sobre a apropriação de elementos da cultura *Hip Hop* por indígenas, em especial do *Rap*, bem como para a análise dos temas e formas de expressão usadas nas produções.

Após esta discussão, fomentada nas duas turmas, os/as estudantes indígenas sistematizaram suas reflexões em produções escritas orientadas pelas seguintes questões: 1) Nas produções audiovisuais apresentadas, podemos identificar elementos que refletem relações interculturais críticas? Apresente exemplos a partir dos vídeos assistidos; 2) Em sua compreensão, o Rap produzido por indígenas pode contribuir com o fortalecimento das identidades indígenas no mundo atual? Por quê? De que forma?; 3) Em sua opinião, o uso das línguas portuguesa e indígenas misturadas nas músicas pode contribuir com o fortalecimento das línguas indígenas no mundo contemporâneo?

A partir das respostas a essas questões, pode-se perceber como a análise das produções audiovisuais possibilitou, de forma geral, a compreensão mais aprofundada pelos/as estudantes das duas turmas de que o *“hip hop é uma crítica social”*, como sintetiza o estudante J. M. Xavante, estudante da turma do primeiro semestre de 2019 (1/2019)³. A crítica social, neste sentido, recai precisamente nas dimensões do *conflito* das relações interculturais, herdeiras do colonialismo, como destaca o estudante R. K. Canela, ao reconhecer que os elementos do *Hip Hop* apropriados por indígenas *“são muito importantes na reflexão sobre as relações interculturais críticas, através dele nós podemos manifestar, reivindicar contra o racismo, desigualdades raciais, sexuais, de gênero e outros”*, durante o trabalho com a turma do segundo semestre de 2019 (2/2019). Por outro lado, foi possível perceber, a partir das reflexões dos/as estudantes, que o *Hip Hop* tem também o potencial de explorar e expressar as dimensões do *diálogo* intercultural fundado em outros termos, em outras éticas e solidariedades. Como destaca o estudante P. F. J. Xambioá, *“em muitos dos áudios e vídeos apresentados, onde além das denúncias há vontades de um*

³ A publicação de discursos de estudantes indígenas em relatos das experiências didático-pedagógicas implementadas no curso de Licenciatura Intercultural da UFG conta com sua autorização prévia por meio da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido, logo quando ingressam no curso, sendo este também o caso deste trabalho. Muito embora todos/as os estudantes indígenas, quando consultados/as, solicitem que seus nomes apareçam junto aos seus discursos, optei aqui pelo uso das iniciais de seus nomes com a indicação do povo de cada estudante, tendo em vista os temas politicamente sensíveis aqui abordados. Os excertos dos textos escritos dos/as estudantes foram aqui entextualizados com mínimas alterações ortográficas e gramaticais, pelas quais também assumo a responsabilidade.

mundo relacionado com o respeito às culturas e seus povos. As letras das canções expressam caminhos de aceitação, cuidado, fortalecimento cultural, reconhecimento e respeito pelas origens culturais de cada povo e suas expressões naturais” (1/2019).

A partir das perspectivas dos/as estudantes, é possível perceber que a própria apropriação do *Hip Hop* por grupos indígenas pode ser situada nesta dimensão do *diálogo intercultural*, tendo em vista o potencial da força de coalisão que o estilo indexicaliza e expressa, inegavelmente vinculado às suas origens afro-americanas. Como reconhece o estudante (e *b-boy*) K. Karajá, “no vídeo mostra claramente que o Rap não é coisa de indígenas, mas foi adotado por indígenas em forma de interculturalidade para mostrar que nós indígenas existimos e não somos invisíveis” (1/2019). O potencial do Rap para expressar a existência indígena na contemporaneidade e os problemas que afligem seus povos é, sem dúvida, a característica mais fortemente enfatizada pelos/as estudantes, como ilustra a reflexão do estudante D. P. Y. Juruna:

No meu entendimento, vejo que a introdução do Hip Hop em nossa cultura tem sido algo de grande importância, onde tem encontrado espaço para manifestar as nossas reivindicações e ao mesmo tempo protestar sobre as discriminações que sofremos pela ação do não indígena. As conversas nas discussões com os colegas e através das explicações repassadas pelos nossos professores me deram uma visão de entendimento o quanto é importante lutarmos para ter um espaço onde podemos nos manifestar tudo aquilo que temos ansiedade como: - a garantia do nosso território; - respeito a nossa cultura; - respeito do nosso direito garantido na constituição; - respeito a mãe terra. Nos vídeos ficou bem claro que através do Hip Hop as pessoas menos favorecidas conseguiram um espaço para demonstrar a situação que cada povo encontra dentro da realidade que vive em dias de hoje (1/2019).

No que concerne às identidades indígenas, muito embora não seja uma compreensão unânime por parte dos/as estudantes, parece haver uma interpretação geral positiva da apropriação da cultura *Hip Hop*, como mais um instrumento de luta indígena no mundo contemporâneo. Neste sentido, a plasticidade e a flexibilidade possibilitadas por suas práticas, mais precisamente pela *sampleagem*, como mencionado, é o que parece permitir que o *Hip Hop* e o Rap sirvam aos interesses e ao fortalecimento identitário indígenas, como resume a estudante M. A. P. Apinajé: “A introdução do Rap na cultura indígena veio para somar e dar voz aos povos indígenas que vem sofrendo com o regime colonial e

que fortalece com o uso da língua, instrumento e na composição das músicas que busca valorizar a cultura e que mostra a realidade do povo” (2/2019). Neste sentido, as temáticas abordadas nos audiovisuais assistidos pelas turmas, bem como nas composições de *Rap*, no uso das línguas e de instrumentos musicais indígenas parecem fundamentais para esse fortalecimento identitário.

Uma característica inequívoca observada na produção de *Rap* por grupos indígenas é, sem dúvida, o uso de recursos comunicativos das línguas originárias de seus povos nas músicas, muitas vezes em composições híbridas, que misturam esses recursos e refletem a própria experiência de vida num espaço fronteiriço. Muito embora represente um tema delicado quando se refere à situação sociolinguística dos povos indígenas, essa mistura de línguas nas composições dos artistas indígenas é, contudo, indexicalizada de uma forma contra-hegemônica pelos/as estudantes, no sentido de perceberem, ao contrário da força hegemônica do uso do português em espaços e práticas indígenas, o uso das línguas indígenas em práticas originalmente não indígenas. Desta forma, o uso do português é visto como necessário para que a mensagem expressa através do *Rap* chegue a uma audiência mais ampla, mais precisamente à sociedade não indígena. A percepção do estudante F. T. Tapirapé ilustra essa interpretação. Segundo ele, o “uso da língua portuguesa e indígena misturada também contribui para os brancos saberem, assim podem ajudar os povos a letra em português falando da realidade indígena para os [brancos] saber interpretar daquela letra da música do rap indígena” (1/2019). Na interpretação de P. Y. Kuikuro, por sua vez, o uso híbrido dos recursos linguísticos é importante pois reflete e projeta uma negociação identitária e de autenticidade no contexto intercultural. Assim, para ele, “é importante misturar as músicas com a língua portuguesa, para não indígenas compreenderem. Se fossem só na língua materna os brancos iam desrespeitar. E também se fosse somente na língua portuguesa os brancos não identificava como indígena. Por isso o ideal misturar a música, assim fortalecemos a cultura e a língua materna” (2/2019).

De modo a experimentar e exercitar o potencial criativo do *Rap*, os/as estudantes das duas turmas foram desafiados/as, numa atividade final, a produzirem composições explorando algumas dimensões observadas nos audiovisuais assistidos, como as temáticas importantes para os povos indígenas brasileiros; o uso de recursos expressivos característicos, como

as rimas; e, principalmente, o uso de recursos linguísticos das línguas indígenas e do português. Como exemplo, uma das composições elaboradas por um dos grupos de estudantes da turma do primeiro semestre de 2019, que reuniu alunos dos povos Kamayurá, Xavante, Xambioá, Juruna e Kuikuro, ilustra bem o uso de recursos expressivos característicos do *Rap*:

“RESPEITE NÓS”

Ei, Jair, respeite a nossa gente
Falamos a você, eu sei que compreende
Se pensa que nós tá é de brincadeira
Respeite nossa terra, para de besteira
Por tudo que vivemos, cuidado aí, mano
Reveja o que você de nós anda falando
Sem terra acaba a nossa tradição
Reveja a sua ideia ou não tem coração?
O que você quer fazer com a FUNAI?
Será que não vê o que ela nos traz?
Wasureny bytyhynaky [Xambioá – respeite o território]
Napatsai ingike tenhongoguingike [kuikuro – respeite o
nosso território]
Epã... seme epã sawai [Yudja – respeite o povo e a terra]
Ipojoy jue ore yi etsak [Kamaiurá – respeite o nosso território]
Dapreduma tí'a na [Xavante – respeite o nosso território]
O sangue derramar, não aceitamos jamais
Epã... seme epã sawais... Epã... seme epã sawais
Pra que tudo venha melhorar
Ouça o nosso grito
Respect our territory
Respect our people
Lembre das crianças do nosso amanhã
Dapreduma tí'a na... Dapreduma tí'a na

A composição “*Respeite nós*”, produzida pelo grupo, apresenta elementos que marcam fortemente um lócus de enunciação indígena, começando pela contundente crítica sociopolítica que dá o tom geral de “narrativização do cotidiano” à produção, justificada pela eleição de um presidente de ultradireita e abertamente anti-indígena em finais de 2018, e cuja campanha eleitoral se pautou em discursos violentos contra os povos indígenas e seus direitos e a favor da exploração ambiental e do agronegócio. Para isso, os estudantes lançam mão de recursos expressivos característicos do *Rap*, como o tom de denúncia e enfrentamento dos problemas vivenciados por seus povos no Brasil, elaborado através das rimas que marcam o ritmo da composição.

Da mesma forma, implementam o uso de recursos linguístico-discursivos híbridos, misturando a língua portuguesa com suas línguas indígenas e, ainda, com a língua inglesa. Assim, é bastante significativo o uso feito pelos estudantes e, principalmente, os efeitos de sentido gerados através das indexalizações desses recursos. É possível interpretar, a partir de suas percepções, que o uso dos recursos do português reflete a necessidade de que a mensagem chegue à sociedade não indígena, num exemplo de uso característico do que hooks (2008) concebe como a língua do opressor usada contra ele próprio. Já o uso de elementos que constituem os repertórios da língua inglesa, além de demonstrarem a afiliação à cultura *Hip Hop* globalizada, amplia a escala da denúncia das ameaças representadas pelo governo federal brasileiro para uma audiência internacional, historicamente uma importante força direcionadora de políticas de defesa dos direitos indígenas e ambientais. Mas é o uso das línguas indígenas que indexaliza as identidades indígenas e, não por acaso, em versos elaborados a partir da palavra “território”, uma das maiores preocupações dos povos indígenas brasileiros de todos os tempos, mas ainda maior no novo cenário sociopolítico.

Considerações finais

Como manifestação cultural altamente globalizada, o *Hip Hop* e, mais especificamente, o *Rap* se tornaram uma linguagem comum para a expressão de vozes ao redor do mundo que lutam contra os diferentes e duradouros legados do colonialismo, principalmente o racismo e suas perversas interseccionalidades, isto é, as formas como categorias de diferença como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária se inter-relacionam e moldam as experiências das pessoas em contextos de diversidade, possibilitando, assim, a compreensão da desigualdade a partir das interações entre essas categorias (COLLINS; BILGE, 2021).

Esta parece ser a principal motivação para a apropriação do estilo por artistas indígenas no Brasil. Neste processo de apropriação, elementos das culturas indígenas são inseridos nessas produções que desafiam, para além da condição de silenciamento subalternizado, concepções e ideologias moderno/coloniais e abrem caminho para outras possibilidades de pensar o mundo desde espaços gerados pela diferença

colonial. É precisamente destes espaços que o *Rap* produzido por indígenas assume o potencial epistemológico para, como propõe Walsh (2009b), revitalizar, revalorizar e aplicar os saberes e visões de mundo indígenas, não como algo do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. Conforme propõe Mignolo (2011), o pensamento fronteiriço se constitui na enunciação fraturada daqueles/as que foram e continuam sendo excluídos/as e subalternizados/as pela racionalidade eurocentrada e suas variadas formas de opressão. Esta enunciação só pode emergir, contudo, da exterioridade do mundo moderno/colonial, ou dos “corpos espremidos entre as línguas imperiais e aquelas línguas e categorias de pensamento negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial” (MIGNOLO, 2011, p. 20).

Neste sentido, parece produtivo pensar o *Hip Hop* e suas formas de expressão como manifestações deste pensamento fronteiriço e, como buscou-se aqui apresentar, como importante potencial epistemológico para a educação linguística intercultural e transdisciplinar que almeja um horizonte decolonial. Ao se alinhar a um projeto mais amplo de justiça social e epistêmica, a proposta político pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG se abre a todas as possibilidades de enfrentamento do racismo e busca se inspirar em manifestações concretas desse enfrentamento nas experiências reais de corpos que vivenciam essa forma de opressão. O *Hip Hop* e o *Rap*, desta forma, se apresentam como um importante *locus* para a práxis intercultural crítica precisamente porque possibilita o desvelamento das condições estruturais do racismo que historicamente subalterna populações afrodescendentes e afrodiáspóricas, possibilitando aos/às docentes indígenas em formação identificarem criticamente suas próprias experiências de discriminação e subjugação individuais e coletivas, mas, principalmente, os/as inspira a crítica e criativamente potencializarem suas vozes por meio dos recursos expressivos e combativos característicos deste estilo cultural. Que os docentes indígenas em formação fossem tocados/as por essa inspiração foi o objetivo maior do trabalho em sala de aula e, ao que suas produções e reflexões indicaram, reverberarão em suas salas de aulas nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

ABE, Daudi. Hip-hop and the academic canon. *Education, Citizenship and Social Justice*, v. 4, n. 3, 2009, p. 263-272.

AKOM, Antwi. A. Critical *Hip Hop* Pedagogy as a form of libertatory praxis. *Equity & Excellence in Education*, v. 42, n. 1, 2009, p. 55-66.

ALIM, H. Samy. Global Ill-Literacies: *Hip Hop* cultures, youth identities, and the politics of literacy. *Review of Research in Education*, vol 35, 2011, p. 120-146.

ALIM, H. Samy; IBRAHIM, Awad; PENNYCOOK, Alastair. *Global linguistic flows: Hip Hop* cultures, youth identities and the politics of language. New York/London: Routledge, 2009.

BLOMMAERT; Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse Repertoires and the Individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid; WEBER, Jean-Jacques. (eds.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense, 2013. p. 11-32.

BLOOME, David; GREEN, Judith. The social and linguistic turns in studying language and literacy. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. (eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. New York: Routledge, 2015, p. 19-34.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cassia R. S.; SANTOS, Paulo C. M. *Conflitos no campo: Brasil/2019*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (orgs.) *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p.79-91.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde um presente em crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 75

GUAJAJARA, Sônia. Governo Bolsonaro: o retrato da barbárie contra os povos indígenas e a vida. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cassia R. S.; SANTOS, Paulo C. M. *Conflitos no campo: Brasil/2019*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020, p. 182-189.

HERBETTA, Alexandre. (org). *Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahakỹ*. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, 2008, p. 857-864.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das letras, 2019.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MIGNOLO, Walter. D. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

MIGNOLO, Walter. D. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MITCHELL, Tony. *Global noise: rap and Hip-Hop outside the USA*. Middletown: Wesleyan University Press, 2001.

MAX-NEEF, Manfred. *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile, 2004.

NASCIMENTO, André Marques. *Português Intercultural: Fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. Munique: Lincom, 2012.

NASCIMENTO, André Marques. Contextualizando o ensino de português: lições de um professor indígena. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, 2015, p. 465-491.

NASCIMENTO, André Marques. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 1, 2020, p. 1-37.

NASCIMENTO, André Marques. Educação linguística intercultural: redes sociais e autorrepresentação indígena nas aulas de Português Intercultural. In: SÁ, Maria Helena Araújo; MACIEL, Carla Maria A. (eds.). *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação: contextos pós-coloniais de língua portuguesa*. Bruxelas: Peter Langue, 2021, p. 187-205.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *Linguagem em (dis)curso*, v. 11, n. 2, 2011, p. 311-35.

OSUMARE, Halifu. Beat streets in global hood: Connective marginalities of the hip hop globe. *Journal of American and Comparative Cultures*, vol 24 (2), 2001, p. 171-181.

PENTEADO, Heloísa Dupas. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (orgas.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010a, p. 22-31.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. (orgas.). *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010b, p. 33-44.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (ed.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo/Flacso, 1992, p. 437-447.

RESTREPO Eduardo, ROJAS Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RICHARDSON, Elaine. (Dis)inventing Discourse: Examples from black culture and hip-hop Rap/ Discourse. In: MAKONI, Sinfree & PENNYCOOK, Alastair. (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 196-215.

ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso. (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2010.

ROSE, Tricia. *Black noise: Rap music and black culture in contemporary America*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1994.

ROSS, Andrew S.; RIVERS, Damian J. *The sociolinguistics of Hip-Hop as critical conscience: dissatisfaction and dissent*. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso. (orgs.). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/FUNAP, 2013.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel; BORGES, Mônica Veloso. (orgs.). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel; HERBETTA, Alexandre. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 2018, p. 11-26.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel; SOUZA, Lorenna Isabella Pereira (orgas.). *Diálogos Interculturais: reflexões docentes*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia. *Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

STAVRIAS, George. Droppin' conscious beats and flows: Aboriginal hip hop and youth identity. *Australian Aboriginal Studies*, 2005, p. 44-54.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, Mario; GARBARINI, Carmen Gloria (Comps.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004, p.151-164.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Educação Intercultural*. Faculdade de Letras/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Goiânia, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural, 2009a. Disponível em: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf>. Último acesso em maio de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. (orga.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, Walter. D.; WALSH, Catherine. *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham/London: Duke University Press, 2018, p.57-80.

Abstract

Language and art in intercultural contexts: the epistemological potential of rap for linguistic education of undergraduate indigenous teachers in Federal University of Goiás

The reflections proposed in this work are within the scope of the activities implemented in the Intercultural Education course at Federal University of Goiás, whose main objective is to train indigenous teachers at a undergraduate level to work in indigenous schools. Based on the principles of critical interculturality (TUBINO, 2004; WALSH, 2018), transdisciplinarity (CASTRO-GÓMEZ, 2007; MAX-NEEF, 2004; SILVA; HERBETTA, 2018) and decoloniality (MIGNOLO, 2010, 2011; WALSH, 2009a; 2018), the pedagogical proposal of the course seeks to foster and implement the emergence of epistemological bases that were/are discarded by Modernity/Coloniality and potentialize them as foundations for more sensitive pedagogical practices to contemporary indigenous existences (UFG, 2020). In this context, the paper has as its main objective to present ethnographic reflections on classroom work (BLOOME; GREEN, 2015; PENTEADO, 2010a; 2010b) originated in a pedagogical experience of linguistic education developed in the undergraduate course that concerns to an approach of the Hip Hop culture. Assumed as a border epistemological locus founded on histories and bodies marginalized by Coloniality, whose power of communication crosses borders and creates contestation coalition networks, that culture allows subordinate groups to appropriate the historically denied enunciation and challenge the hegemony of global projects from their local histories, marked by violence and exclusion. From this situated pedagogical experience, it is possible to recognize the high degree of adherence of the undergraduate indigenous students to the anti-racist and contestatory potential of Rap that manifests itself at different levels, including the themes of the lyrics that denounce the diverse forms of violence to which the indigenous peoples are subject in contemporary times, as well as the confrontation of modern ideologies of language expressed in the use of indigenous language resources in compositions.

Keywords: Intercultural education. Linguistics education. Rap music. Border epistemology.

André Marques do Nascimento é Mestre e Doutor em Letras e Linguística pela UFG e professor Associado do curso de Licenciatura em Educação Intercultural desta universidade, onde atua prioritariamente no ensino de língua portuguesa como língua de relações interculturais para docentes indígenas. Pesquisa temas relacionados à educação linguística intercultural e às ideologias e práticas linguísticas em cenários sociolinguisticamente complexos, a partir de perspectivas decoloniais. Coordena o Laboratório de Estudos Interculturais e o Grupo de Estudos Linguagens, Interculturalidade e Decolonialidades (GELID) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG.