

O rap de autoria indígena: descolonizando currículos e saberes nas aulas de língua portuguesa

Marcela Martins de Melo Fraguas¹

Resumo: No presente artigo, analisa-se o rap “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, do *rapper* indígena Owerá, com participação do *rapper* Criolo. Pretende-se que as discussões apresentadas contribuam para o ensino crítico, reflexivo e descolonial de língua portuguesa. O videoclipe do rap também foi observado, de modo a destacar a importância de que outras formas de produção de sentido, não restritas ao emprego da norma padrão, verbal e escrita, socialmente valorizada, sejam consideradas. Adotou-se, além disso, a perspectiva da interculturalidade crítica, como abordagem que discute a integração de sujeitos historicamente subalternizados nos currículos. Embasam teoricamente este estudo as considerações acerca de modernidade/colonialidade trazidas por Mignolo (2017), Quijano (2005), Walsh (2009, 2013), de autoria indígena, por Portela e Nogueira (2016), do movimento cultural *hip-hop*, por Souza (2011), e da identificação com o rap por grupos indígenas, por Nascimento (2014), entre outros. Os resultados evidenciam a relevância da inclusão das produções de textos de autoria indígena nos currículos. Considera-se, portanto, que temas, gêneros textuais e autores, frequentemente, marginalizados devem ser postos em relevo, em prol de uma formação voltada para a descolonização de saberes e para a justiça social.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Descolonialidade; Autoria indígena; Rap.

Introdução

Neste artigo, analisamos o rap “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, do cantor e compositor Owerá, com participação do também *rapper* Criolo. Conforme Nascimento (2014), o gênero rap tem atraído grupos indígenas por seu caráter contestatório e opositivo, possibilitando a esses sujeitos subjugados recontarem aos não indígenas sua história, a partir de suas próprias narrativas e reflexões. Vemos em tal movimento uma forma de insurgir contra a matriz colonial de poder (MCP), que impõe aos povos originários o silenciamento como forma de dominação.

O direito à demarcação das terras, por exemplo, previsto pela Constituição, ainda é uma pendência, não se estendendo a todas as comunidades². A falta de garantias a esse direito

¹ Professora no Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com pós-doutoramento em andamento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Letras (Português/Literatura) pela Universidade Estácio de Sá. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-2235>. E-mail: marcelammelo@yahoo.com.br.

² De acordo com os registros da FUNAI, as terras indígenas correspondem a aproximadamente 13,75% do território nacional (FUNAI, 2023a).

constitucional deixa aquelas que não têm suas terras demarcadas à mercê de violências várias, como a não preservação de sua cultura, tradições e recursos naturais, e do genocídio. A desqualificação dos costumes e dos saberes dos povos originários atua no sentido de forçar o apagamento de sua existência, pois, assim, a tomada dos territórios por grupos hegemônicos se torna mais fácil. O Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, registrou a existência de 274 línguas indígenas, faladas por 305 etnias diferentes (FUNAI, 2022). Dados do Censo de 2022 mostram que houve um aumento de 88,82% nessa população, que chegou a 1.693.535 de pessoas (FUNAI, 2023b). Apesar disso, indígenas de todo o país ainda sofrem os efeitos do colonialismo e lutam para manter seus direitos de ser, de estar e de viver no mundo.

Tendo em vista a colonialidade do saber, na qual o conhecimento validado na sociedade está atrelado à manutenção da Matriz Colonial de Poder (MCP), bem como às concepções de raça, de gênero e de sexualidade, que atendam às expectativas de grupos hegemônicos, acreditamos que a formação justa, igualitária e cidadã na Educação Básica só será possível a partir da descolonização dos currículos. Em relação ao ensino de língua portuguesa, não podemos ignorar que este tem sido pautado no estabelecimento de padrões excludentes, que desconsideram a formação da própria língua, a identidade e os sujeitos que dela fazem uso, a existência de outras línguas em território nacional e de variantes que não se aproximam do que foi tomado como adequado por setores privilegiados da sociedade.

Embora a Lei nº 11.645/2008 torne obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas na escola, sua implementação ainda enfrenta entraves na busca por estratégias que não estejam a serviço da lógica moderna/colonial. A nosso ver, um dos caminhos para a descolonização dos currículos é também a descolonização de saberes, processo em que as produções de sujeitos socialmente marginalizados, cujos conhecimentos são invalidados, serão inseridos nos planejamentos e nos programas de ensino.

A exemplo dos negros, os indígenas veem no *rap* a oportunidade de protestar e de insurgir contra os efeitos da modernidade/colonialidade. Tal gênero se situa no *hip-hop*, que “hibridiza-se e assume distintos formatos” (Souza, 2011, p. 58). Podem-se destacar quatro elementos de referências no *hip-hop*: o *mc*, mestre ou mestra de cerimônia, que fala do cotidiano por meio da poesia; o *dj*, que elabora composições sonoras e maneja as aparelhagens, a fim de sustentar a cadência no ambiente; a dança, criada por *b.boys* e *b.girls*, que performam de modo a interagir com a cultura *hip-hop* e com o que está ao redor; e o grafite, que é um texto de

múltiplas semioses que tem, entre seus propósitos discursivos, o anseio de interferir de forma intencional na paisagem urbana. (cf. Souza, 2011). Neste estudo, voltaremos o olhar para a figura do *mc*.

É urgente que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas sejam inseridos nos programas e planejamentos de ensino de língua portuguesa e de outras disciplinas, a fim de promover a interculturalidade crítica e a descolonização de saberes e de currículos. Julgamos que as considerações aqui explicitadas dialogam com os repertórios e conhecimentos dos estudantes do Ensino Médio, no entanto não as direcionamos a um ano escolar de forma específica, pelo entendimento de que, feitas as adaptações necessárias, as discussões empreendidas podem se estender também a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No artigo em questão, apresentamos as concepções teóricas que embasaram as discussões, bem como a análise do *rap* e do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, segundo os referenciais selecionados, e nossas considerações finais sobre o tema.

Descolonização de currículos e de saberes: considerações teóricas

Mignolo (2017) destaca que o conceito de colonialidade foi desenvolvido por Anibal Quijano no final da década de 80 e início da década de 90, atribuindo novo sentido ao legado do termo colonialismo, “particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de “descolonização” (e as lutas pela libertação na África e na Ásia)” (Mignolo, 2017, p. 2). O estudioso assevera que “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (Mignolo, 2017. p. 2). Assim, a colonialidade já é um conceito descolonial, visto que

[...] o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados (Mignolo, 2017, p. 2).

A modernidade e a colonialidade, segundo Mignolo, vieram juntas. Nesse sentido, “ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas *dispensavam vidas*

humanas, e o conhecimento *justificava o racismo e a inferioridade* de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017, p. 4, grifo nosso). De modo a fundamentar sua tese de que a modernidade é o lado obscuro da colonialidade, o estudioso apresenta duas versões: i) a colonização do espaço, vista como uma ideia da modernidade, conduziu ao estabelecimento de uma nova ordem global, na qual um mundo policêntrico se interconectava pelo mesmo tipo de economia; ii) a ideia de que a transformação do século XVI no Atlântico,

[...] que conectou iniciativas europeias, *escravizou africanos, desmontou civilizações* (a Tawantinsuyu e a Anahuac, e a já decadente Maia) e *envolveu o genocídio* em Ayiti (que Colombo havia batizado de Hispaniola em 1492) – foi a emergência de uma *estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas e relações de gênero e sexo*, que eram conduzidas pelos europeus (atlânticos) ocidentais (a península ibérica, Holanda, França e Inglaterra) tanto nos seus conflitos internos como na sua *exploração do trabalho e expropriação de terras* (Mignolo, 2017, p. 4-5, grifo nosso).

O contexto apresentado, marcado por conflitos de interesses das nações europeias do Atlântico, no comércio de escravos e na terra e no trabalho indígenas, foi determinante para o estabelecimento de uma Matriz Colonial de Poder (MCP), que excluiu africanos e indígenas do processo de administração da nova organização que, drasticamente, se desenhava. É importante destacarmos, no panorama apresentado, que a ideia de raça é estruturante da lógica moderno/colonial (Quijano, 2005), haja vista que

[...] ela *sustenta-se no racismo como sistema de poder*, que afiança não só a *supremacia racial branca* em relação a outros corpos racialmente inferiorizados, mas demarca também os modos de produção e disseminação de conhecimentos *considerados verdadeiros e válidos*, culturalmente valorizados (Reis, 2022, p. 2, grifo nosso).

Ao refletir acerca do descompasso entre a realidade extraocidental e as narrativas e repertórios eurocentrados, Reis questiona a existência de um processo de universalização de saberes e de uma matriz particular de conhecimento como única válida e verdadeira e afirma que tal processo, “que passa a conferir valor a acervos, currículos e repertórios ensinados nas instituições, atravessa estruturalmente as universidades brasileiras e os itinerários formativos propostos por elas” (Reis, 2022, p. 5). No tocante à Educação Básica, assinalamos que a Base

Nacional Comum Curricular (2018) se estabeleceu no país em meio a um cenário político antidemocrático, como um instrumento de controle dos currículos, por conseguinte dos conhecimentos a serem ensinados e da agência docente.

Considerando que a BNCC tem entre seus objetivos a reformulação de currículos locais, assinalamos sua contribuição na perpetuação de valores que excluem a pluralidade. Apesar de destacar a valorização à diversidade em sua introdução, se coloca como mais uma narrativa conservadora, pautada em pressupostos neoliberais de atendimento às lógicas capitalistas e de manutenção de privilégios e de valores de grupos hegemônicos. A respeito desse projeto de subsistência das desigualdades educacionais nas entrelinhas do documento curricular, Fraguas e Oliveira destacam que:

Observamos que a introdução geral à BNCC expressa o desejo de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9-12), porém, inferimos que a enunciação de valores relacionados à educação crítica e emancipadora na perspectiva da justiça social, marcante nas páginas iniciais, funciona como estratégia discursiva de escamoteamento, na medida em que desvia nossa atenção do silenciamento de saberes, línguas, corpos e valores *outros*, que não são contemplados de forma equitativa no documento (Fraguas; Oliveira, 2022, p. 509, grifo do autor).

Na análise da BNCC de língua portuguesa para a etapa do Ensino Médio, pelo rastreamento de palavras-chave que mapeiam seus objetivos implícitos, as autoras sinalizam a falta de encaminhamento para que os docentes debatam criticamente com os alunos temas que contribuam para a justiça social. No tocante aos povos indígenas, por exemplo, o termo “indígena” só aparece em referência à literatura portuguesa (Fraguas; Oliveira, 2022, p. 520). Não há, conforme as autoras, referências aos conhecimentos populares, tampouco ênfase às línguas indígenas existentes no país, que fujam da obviedade de que a cultura dos povos originários deve ser respeitada.

Ao discorrerem acerca das percepções dos docentes e dos impactos da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da história e do ensino da cultura indígena na Educação Básica, em escolas públicas do Rio Janeiro, Russo e Paladino (2016, p. 902, grifo do autor) apontam que

[...] o currículo escolar sempre parte de uma *tradição seletiva*, visto que é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os de maior poder, expressam sua visão de mundo e seu projeto social.

As autoras defendem que

A incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade. Nesse sentido, destacamos as discussões sobre modernidade/decolonialidade e interculturalidade crítica (Mignolo, 1999; Walsh, 2002) como ferramentas conceituais que nos permitem uma compreensão complexa e histórica da realidade escolar. Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do conhecimento escolar (Russo; Paladino, 2016, p. 902).

Na contramão da manutenção da colonialidade, destacam-se perspectivas decoloniais, que abrem fendas no mundo moderno/colonial (Walsh, 2013). Segundo Cadilhe e Leroy (2020, p. 256), “o termo decolonial está intimamente entrelaçado àquelas forças e vozes transgressoras que vão partir das margens do mundo moderno/colonial, habitadas pelos subalternizados, colonizados, explorados e oprimidos”. Walsh (2013) afirma que as teorizações acerca do pensar pedagógico decolonial ancoram-se em movimentos sociais de resistências. Ideia também defendida por Quijano (2005), que reforça a necessidade da insurgência contra o status-quo dominante e opressor. Acerca da urgência de enfrentamento à MCP, Cadilhe e Leroy asseveram que:

Nascemos e vivemos em um mundo cercado por colonialidades e, ao mesmo tempo, não aprendemos a nos conscientizar sobre a necessidade de insurgimos contra essas opressões: compreendemos que é este também resultado de uma trajetória formativa, de um contato com diferentes currículos e políticas educacionais, de um contexto onde a profissão docente é constantemente ameaçada por pânico morais lançadas em *fake news* e propostas políticas conservadoras (Cadilhe, 2019). Por meio de diversas ferramentas colonizadas como os currículos engessados, *fake news* e conservadorismos diversos, somos desencorajados a irmos *en contra* (Quijano, 2005) o status quo (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 260).

Reis chama atenção para o papel da universidade como mantenedora de uma matriz particular de conhecimentos e de repertório universalizado, que “alijou de seus espaços as

práticas, as experiências e os saberes subalternizados pela razão *ocidental-cêntrica*” (Reis, 2022, p. 4, grifo do autor). Os questionamentos trazidos pelo estudioso são extremamente válidos para pensarmos também o cenário da Educação Básica, como um espaço de resistência a currículos que reforçam os saberes ocidentais valorizados. O trabalho docente tem, nesse sentido, importante papel no combate à MCP e no enfrentamento às diferentes formas de violência, como machismo, misoginia, discriminação, racismo, LGBTfobias, intolerância religiosa, genocídio etc. A fim de irmos além das colonialidades mantidas nos currículos, consideramos a urgência de que posturas, como as assinaladas por Reis (2022), sejam adotadas:

Contestar a univers(al)idade instituída em moldes eurocêntricos, patriarcais e coloniais, erigida a partir dos padrões de humanidade que conferem privilégio à supremacia branca e masculina, de um lado, demanda considerar esses espaços de produção e reprodução do conhecimento como marcados por suas localizações epistêmicas, isto é, *espaços não neutros, imparciais e objetivos*, como historicamente buscaram se definir; de outro lado, questionar a economia de privilégios que institui a valorização simbólica e material da cultura ocidental impõe *redimensionar as consequências das desigualdades epistêmicas resultantes da desqualificação de outras matrizes de conhecimento e dos sujeitos que as produzem* – notadamente, dos segmentos negroafricanos, das mulheres, dos indígenas, dos povos diaspóricos e latino-americanos, lançados na indigência epistêmico-ontológica (Reis, 2022, p. 5, grifo nosso).

Um caminho possível, a nosso ver, para que a violência epistêmica não se mantenha no contexto educacional, é a união entre os docentes que atuam na formação inicial de professores e os docentes da Educação Básica na busca por estratégias que legitimem as produções e os conhecimentos daqueles que foram alijados dos programas de ensino:

Em diálogo com o pensamento decolonial e afrodiaspórico, entendidos como prática de resistência e de liberdade, as corpo-políticas do conhecimento, resultantes das lutas históricas contra racismo, sexismo e universalismo eurocentrados, são fundamentais na concretização de sociedades efetivamente igualitárias e democráticas. Atentar a isso significa valorizar conhecimentos e experiências encarnados, produzidos por povos subalternizados que poderiam contribuir, inclusive, para uma nova *práxis* nos debates sobre educação, formação humana e sociedade, haja vista que ‘existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos (NOGUERA, 2014, p. 34)’ (Reis, 2022, p. 8).

Os pressupostos de Reis (2022) vão ao encontro de nossas concepções acerca da necessidade de insurgência diante de normativas curriculares, materiais didáticos e de outros “suportes” para o ensino, nos quais não se evidencia a descentralização de saberes e a desconstrução de narrativas unilaterais, homogeneizantes, provenientes de segmentos conservadores da sociedade. Há uma tentativa colonial de silenciamento dos profissionais da educação, que, uma vez emudecidos, servem ao modelo moderno/colonial, perpetuando o racismo e a subalternidade. A descolonização nos currículos, perspectiva que defendemos, implica, entre outras, “[...] a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer” (Gomes, 2020, p. 234).

Ao discorrer a respeito da colonialidade enraizada nos currículos, Gomes (2020, p. 231-232, grifo nosso) assevera que

[...] Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e *desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo*, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade.

As contribuições de Walsh (2009) sobre a interculturalidade crítica têm nos ajudado a pensar a descolonização dos currículos, sobretudo no ensino de língua portuguesa para estudantes da Educação Básica. A respeito dessa concepção, a pesquisadora sustenta que

Com esta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, a partir do reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierárquico, com brancos e “branqueados” no topo e povos indígenas e afrodescendentes na base. A partir desta posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir do povo – e como demanda da subalternidade-, em contraste com o funcional, que é exercido de cima. Ela sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente (Walsh, 2009, p. 4, tradução nossa)³.

³ No original, “Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una

Haja vista que a descolonização deve ocorrer *com* aqueles que resistem aos silenciamentos impostos pela modernidade/colonialidade, sugerimos como proposta de gênero textual para a aula de língua portuguesa a análise crítica do *rap* “Demarcação já Terra Ar Mar”, do *rapper* indígena Owerá, com participação do *rapper* Criolo, de modo a pensarmos em estratégias para o ensino, no qual os povos originários sejam apresentados a partir de seus próprios discursos.

Consideramos, além disso, que tal seleção corrobora o que vimos defendendo acerca da inserção nos currículos daqueles que tiveram/têm, intencionalmente, suas produções ocultadas do rol da produção de conhecimento. A escolha de textos e de outras produções científicas, artísticas, culturais etc. de autoria indígena é premente não só para sua inserção no cânone mas também para a desconstrução de estereótipos criados pelo eurocentrismo. Isso posto, Russo e Paladino (2016) sinalizam que ideias ultrapassadas na abordagem da Lei nº 11.645/2008 continuam a ser reproduzidas no cenário educacional:

E o que essas pessoas aprenderam e continuam aprendendo de fato? O ‘índio’ como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o ‘índio’ como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de trezentos e cinco etnias presentes em nosso país; o ‘índio’ como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca – e os que fogem a esse padrão ‘já não seriam índios’; o ‘índio’ como ser preguiçoso, que ‘ocupa muita terra’ e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (Russo; Paladino, 2016, p. 899).

Tendo em vista os anos que nos separam da pesquisa realizada pelas autoras, reconhecemos que pequenos e necessários avanços na desconstrução desses estereótipos são evidenciados atualmente. No entanto, é preciso cautela diante do tema, já que a modernidade/colonialidade tem se servido da desqualificação étnica para a proliferação de discursos anti-indígenas, conforme apontam Portela e Nogueira (2016):

estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blaqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2009, p. 4).

Um primeiro elemento a ser considerado é a descaracterização da identidade indígena por meio de elementos que estão associados à “modernidade”: andar de avião, usar “camisa do Flamengo”, comer em restaurantes caros, tomar chope ou uísque, ter caminhonetes potentes, assistir a novelas, ter televisão e antena parabólica, etc. Tais características assemelhariam indígenas a brasileiros, demonstrando que a mistura e a “aculturação” vigoram em detrimento de outros elementos (Portela; Nogueira, 2016, p. 156).

Sobre isso, as autoras ratificam que “tal discurso não representa uma novidade, visto que já é, há muito, utilizado para descaracterizar etnicamente as populações e ocupar territórios, conforme demonstra Maria Regina Celestino de Almeida (2003, 2008)” (Portela; Nogueira, 2016, p. 156). A questão da demarcação das terras indígenas, bem como o genocídio dos povos originários, são temas importantes para a formação cidadã, consciente e crítica dos sujeitos que estão nas salas de aula. O *rap* apresentado é um exemplo de como a arte tem sido usada por esses povos como sinônimo de luta e de preservação de sua língua e de sua cultura. A aculturação, dessa forma, é uma forma de apagamento e de esvaziamento de suas pautas, uma vez que negando-lhes a identidade, não há razão para que seus direitos territoriais sejam garantidos.

Ao analisarem o processo constitutivo do conceito de indigenismo, Portela e Nogueira (2016) propõem sua reavaliação sob a luz de novas epistemologias, produzidas por pensadores indígenas nas universidades, identificadas a partir de um movimento chamado pelas estudiosas de *autoria indígena*. Acerca de tais construções discursivas, asseveram:

Identificamos este movimento de *autoria indígena* como uma maneira de ação política que ganha contorno sob três formas: por meio da *produção de uma literatura indígena* (que ganhou difusão especialmente com a literatura direcionada para o público infantil, mas que também apresenta um fenômeno de enorme relevância por meio das produções bilíngues de escolas e projetos de educação indígena, além de uma modalidade biográfica e autobiográfica incipiente, entre outras); da *produção cinematográfica indígena* (que teve ampla divulgação com o Projeto Vídeos nas Aldeias, resultando na produção do box “Cineastas Indígenas”, mas que encontra expressão em diversas outras experiências em todo o país, conforme pode ser percebido pelas edições do Festival Vídeo Índio Brasil); e da *produção acadêmica de pesquisadores indígenas* (movimento crescente nos últimos anos, com a inserção de indígenas nos cursos de graduação, mestrado e doutorado, em diversas áreas de conhecimento e diferentes modalidades de cursos) (Portela; Nogueira, 2016, p. 155, grifo do autor).

Com base nos pressupostos de Foucault acerca da noção de *função autor*, definem que as narrativas designadas como de *autoria indígena*, na perspectiva apresentada,

[...] não se configuram pela origem individual do autor, mas pela assunção de um lugar de fala inscrito no pertencimento étnico como mote da obra, seja ela apresentada na forma de textos escritos literários ou acadêmicos, linguagem audiovisual ou relatos orais, enfim, entre outras formas de narrativa. Se considerarmos *escrita* não como técnica de grafia, mas como ato de inscrição, como registro de experiências não necessariamente textuais, temos na escrita indígena a destituição do autor individual que faz sempre surgir em seu lugar uma *autoria coletiva* (Portela; Nogueira, 2016, p. 156).

A proposta do rap “Demarcação já - Terra Ar Mar”⁴ como estratégia para o ensino descolonial de língua portuguesa rompe com a MCP, na medida em que oportuniza aos estudantes o contato com a *autoria indígena*, no sentido apresentado acima. Trata-se, a nosso ver, de um duplo rompimento, pois, além de agir politicamente, reposicionando na história aqueles que nela foram silenciados, possibilita irromper com o racismo. A noção de *autoria indígena* é, portanto, apropriada a esta análise, visto que Owerá se expressa em razão de uma luta coletiva, definindo-se, ele mesmo, como uma liderança que batalha através da música, em entrevista ao Expresso na Perifa (Simões, 2022).

Nessa direção, a interculturalidade crítica como projeto sugere ir além da tolerância ou da incorporação do diferente a matrizes preestabelecidas, com vistas à implosão da MCP, de modo a “re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existência que põem em cena e relacionam lógicas equitativas, práticas e modos culturais diversos de pensar, agir e viver” (Walsh, 2009, p. 4, tradução nossa).⁵

Cabe destacar, por fim, que o rap se inscreve no movimento cultural *hip-hop*, que ressignifica “de maneiras diferentes os efeitos do fenômeno da diáspora negra pelo mundo, fazendo da musicalidade um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política” (Souza, 2011, p. 58), sendo, portanto, um gênero textual que assegura no contexto do ensino básico a implementação da Lei nº 11.645/2008 na ótica da descolonialidade e da interculturalidade crítica aqui apresentadas.

⁴ A letra do rap analisado neste estudo pode ser acessada em: <https://genius.com/Selo-matilha-demarcacao-ja-terra-ar-mar-lyrics>. Acesso em: 4 mar. 2024.

⁵ No original, “es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2009, p. 4).

O rap indígena: contribuições para o ensino descolonial de língua portuguesa

Owerá é um *rapper* indígena da etnia Guarani Mbya que, desde os nove anos, começou a mostrar seu talento, ao escrever seu primeiro livro literário. Em 2014, aos 13 anos, foi convidado a participar da festa de abertura dos jogos da Copa do Mundo, protagonizando uma cena importante para a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras. No gramado, por recomendação do cacique e de outras lideranças indígenas, ergueu uma faixa em que se lia “Demarcação Já”.

A imagem abaixo (Figura 1), que retrata a situação apresentada, pode-se analisar a partir da concepção de textos multimodais, em que a escolha da cor vermelha não é aleatória, uma vez que se relaciona ao derramamento de sangue dos povos indígenas em virtude do genocídio sofrido desde o período colonial.



Fig 1 Indígena, da aldeia Krukutu, em protesto durante a cerimônia de abertura do Copa do Mundo de 2014, no Brasil. Fonte: Machado (2014).

O povo indígena enfrenta, ainda hoje, outras formas de apagamento, assim como no período colonial, buscando modos de ser, de estar e de saber que não ignorem suas crenças e costumes. No rap “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, percebemos a articulação entre língua, música, arte e movimentos culturais e de resistência, como o *hip-hop*, em prol da luta contra as diversas formas de violências sofridas.

Souza (2011, p. 56) explicita que a cultura do *hip-hop* é marcada de duas formas:

[...] ao mesmo tempo como uma produção diaspórica, informada por traços de cultura e histórias de matrizes africanas ressignificadas localmente, e também como um movimento cosmopolita em diálogo com a moderna tecnologia urbana e letrada.

No videoclipe de “Demarcação Já – Terra Ar Mar”⁶, disponível no Youtube, evidenciam-se características que corroboram as reflexões da autora, como, por exemplo, o momento em que o artista aparece no vídeo, representado por um avatar, usando calças e pinturas corporais (Figura 2). O desejo de reconhecimento de uma identidade, que se constitui na interlocução entre cultura, história e centros urbanos, é evidenciado também no canto em guarani no refrão da poesia cantada e nas referências à região de Parelheiros, Zona Sul do município de São Paulo, e à aldeia Krukutu.



Fig 2 Tela do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar”. Fonte: Owerá [...] (2021).

O *hip-hop*, apesar de suas bases ancoradas na cultura e história africanas e nos movimentos negros, tem, segundo Nascimento (2014), inspirado jovens autodeclarados indígenas e/ou originários em suas reivindicações, pautadas em suas lutas cotidianas e desejo de manterem vivos a memória e os costumes de seus povos. De acordo com Souza (2011, p. 118), o *rap* é um dos elementos da cultura *hip-hop*, organizado na junção de poesia e ritmo. Além disso,

O *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um rap é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/6yIpJtfNVeg?feature=shared>. Acesso em: 4 mar. 2024.

‘ouvi-lo’. A *subversão da escrita por meio da oralização* confere ao rap uma *originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada* que mostra a inventividade e a *agência* de sujeitos que querem *expressar as peculiaridades da vida marginalizada por meio de uma escrita também ‘marginal’* (Souza, 2011, p. 118, grifo nosso).

Acerca da identificação de grupos indígenas com o movimento oriundo da diáspora negra, Nascimento (2014, p. 112, grifo nosso) destaca que

Seguindo inspiração de grupos de rap brasileiros e de outros países, os jovens indígenas afirmam que a maior motivação para o envolvimento com a cultura Hip Hop foi a possibilidade *de denúncia do que acontece em sua aldeia*, como o *índice alarmante de assassinatos e outras formas de violência*, o *suicídio entre jovens*, a *criminalidade* e as *drogas*, e mostrar para a sociedade não indígena as dificuldades e vulnerabilidades enfrentadas cotidianamente por seu povo.

Considerando as pressuposições de Souza (2011), evidenciamos traços próprios da oralidade já nos primeiros versos, em que o *rapper* é apresentado por *mc* Criolo: “Werá, da aldeia Krukutu/Da Zona Sul de São Paulo, *uma visão/ É que seu povo tá sendo dizimado*”, a oralidade aparece no emprego da gíria “uma visão”, que introduz a mensagem a ser passada, e na forma reduzida “tá”, correspondente ao emprego da 3ª pessoa do singular do verbo “estar” no presente do indicativo.

Outras marcas que subvertem a escrita escolarizada são evidenciadas nos seguintes versos: “Sem armas de fogo *pra* cantar/ Só palavra de fogo *pra* rimar”, redução da preposição “para”; “Parelheiros, Zona Sul, *né, jã*?”, contração de “não é” em “né”, um marcador conversacional informal usado para obter um retorno positivo do interlocutor, uma concordância acerca do que está sendo proferido, ou indicar uma pausa no discurso, e na gíria paulistana “jã”, uma forma de se referir a alguém com quem se tenha mais proximidade, assim como “mano” e “cara”; “Na demarcação *das terra*, a morte de um parente”, “*Os moleque* da aldeia *tudo* estão aqui/ *Precisa* se alimentar, brincar, correr, amar, nadar”, ausência de marcas de plural e de concordância em “das terra”, “os moleque” e em “precisa”, no emprego de “tudo”, invariável, no lugar de “todos”; “Não foi eu que fiz assim”, a forma verbal “foi”, na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, no lugar de “fui”, 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo: “Chega, chega, chega de ignorar todas *as ideia*/ Chega de pagar pau pra estátua de bandeirante/ Que dizimou *as terra*, saiu matando todo mundo na Zona Sul

de São Paulo”, ausência das marcas de plural e de concordância em “as ideia” e “as terra”, uso da gíria “pagar pau”, no sentido de bajulação.

Haja vista as marcas de oralidade na letra do *rap*, cabe ressaltarmos que é essencial combatermos o preconceito linguístico. Para isso, o planejamento das aulas não pode se furtar de mostrar aos estudantes a influência de outras línguas na formação do português do Brasil, como as indígenas e africanas, e de pensar nos interesses hegemônicos para que a língua portuguesa fosse tomada como padrão de uso. É imprescindível desconstruir crenças advindas do senso comum que invalidam os discursos e marginalizam os sujeitos, cujos falares se afastam da norma hegemônica socialmente valorizada. Além disso, é importante problematizar que a opção por uma variante dita marginalizada é motivada por questões sociais e políticas que não podem ser desconsideradas.

No *rap* analisado, o refrão em guarani, além de reforçar a valorização da língua e da cultura, ratifica a luta para provar aos não indígenas a existência de povos, de famílias, nos territórios que são invadidos por eles. A composição híbrida do *rap* indígena, em que há um resgate da língua originária, configura-se como “[...] uma autêntica postura de descolonização, uma vez que, conforme destaca Waziyatawin (2005), o simples fato de se retomarem línguas descartadas pela colonização é por si mesmo um ato decolonial” (Nascimento, 2014, p. 117).

Os pressupostos acerca da *autoria indígena* (Portela; Nogueira, 2016) são importantes para pensarmos a relevância da análise do *rap* “Demarcação Já – Terra Ar Mar” nas aulas de língua portuguesa e suas contribuições para a formação cidadã, igualitária e justa, com vistas à construção de um currículo cada vez mais descolonial. Para tanto, à luz do conceito abordado, destacamos que a composição por parte de um sujeito autodeclarado indígena, por si só, não configura esse exemplo de autoria, na medida em que esta corresponde a “um tipo de narrativa que passa pelo coletivo e que somente faz sentido quando referenciado como produção coletiva, não sendo, pois, uma presença essencializada” (Portela; Nogueira, 2016, p. 157).

Em “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, Owerá fala em nome de um grupo, seus versos se aproximam da motivação enfatizada acima por Nascimento (2014), a de mostrar o modo como os povos indígenas vivem na atualidade e as lutas que travam pelo direito de existir. O tom de denúncia é evidenciado desde a escolha do título, percebido na menção às armas de fogo e à morte, consequência da violência sofrida: “Sem *armas de fogo* pra cantar/ Só palavras de fogo pra rimar/ O *coração dói*, só quem sabe sente/ Na demarcação das terra, *a morte de um parente*”.

A postura combativa do *mc* é evidenciada nos versos: “*Pra fazer a defesa, eu sei, vai cansar/ Mas tenho que lutar/ ‘Demarcação já’ para o meu povo se libertar*”. Nos versos “*Sei que nunca vou desistir/ Os moleque da aldeia tudo está aqui/ Precisa se alimentar, brincar, correr, amar, nadar*”, a resistência é realçada em “*nunca vou desistir*”. Esse trecho também revela consciência acerca dos prejuízos trazidos pela colonialidade, sobretudo em relação a não preservação da natureza e dos recursos naturais, desgastes que comprometem a vida dos mais novos e a preservação de seus modos de viver. Ao mencionar “os moleque”, Werá chama a atenção para a possibilidade futura de que seu povo deixe de existir pela falta de políticas efetivas que garantam suas terras, sua integridade e seus costumes. A vida urbana não assegura a preservação dos povos originários em sua essência.

O movimento de rompimento com a MCP advém da compreensão de que a história de um coletivo foi modificada por conta dos efeitos da colonialidade. Esse entendimento é observado nos seguintes versos: “*Não foi eu que fiz assim/ Eu sou feito de amor/ Hoje eu posso sorrir/ Meu povo não quer a dor/ Árvores, lagos, família, raiz, antepassados*”. Ao enunciar que ele não é o responsável pela morte de seu povo, o *rapper* revela seu conhecimento sobre o passado e os impactos negativos da herança colonial. No entanto, quando afirma que seu povo não quer a dor, demonstra saber que o fim do colonialismo não significou o fim do silenciamento e do genocídio, formas de violência e de apagamento que se estendem aos sujeitos e também aos espaços que os cercam. O último verso demonstra a importância da natureza para os indígenas, tão sagrada quanto as vidas humanas e a dos animais.

Evidenciamos o jogo com as palavras presente na música nos versos: “*Terra, ar, mar, mais/ Terra, ar, mar, mais/ Terra, amar mais/ Terra, amar mais/ Terra, ar, mar, mais/ Terra, ar, mar, mais/ Terra, amar mais/ Terra, amar mais*”, em que as escolhas vocabulares reforçam o caráter sagrado da natureza para o indígena, bem como a preocupação com a preservação do planeta, visto que há uma convocação para que se ame mais a Terra. O trocadilho é observado pelo emprego de ar, armar e amar, em que “armar” vai sendo substituído por “amar”, repetido nos últimos versos, como uma exortação ao fim do genocídio, em um cenário no qual só o amor possa ser capaz de substituir as armas.

Destacamos, ainda, sobre esse trecho, a referência aos elementos da natureza, terra, ar e água. O quarto elemento, fogo, é mencionado na letra no verso seguinte: “*Sem armas de fogo para cantar*”. No videoclipe, o fogo é bastante presente. Nos primeiros segundos, a denúncia é

por meio da imagem de alguém que põe fogo na floresta, como podemos observar na Figura 3 abaixo:



Fig 3 Tela do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar”. Fonte: Owerá [...] (2021).

Em sala de aula, o videoclipe pode ser analisado, de modo a ampliar os repertórios socioculturais dos educandos, e contribuir para a análise crítica do tema. No que concerne ao ensino de língua portuguesa, a leitura de gêneros multimodais e multissemióticos é prevista pela BNCC (2018), bem como o ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de letramentos que se relacionem ao mundo multimidiático. A elaboração de um videoclipe para divulgar as ideias presentes no *rap* é bastante oportuna ao *hip-hop*, uma vez que

[...] o *hip-hop* é um fenômeno multimodal, por usar diferentes linguagens, o que nos remete à concepção de que na sociedade contemporânea as práticas de letramentos estão para muito além da escrita, envolvendo também imagens e signos visuais (Dionisio, 2010). (Souza, 2011, p. 123-124).



Fig 4 Tela do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar”. Fonte: Owerá [...] (2021).

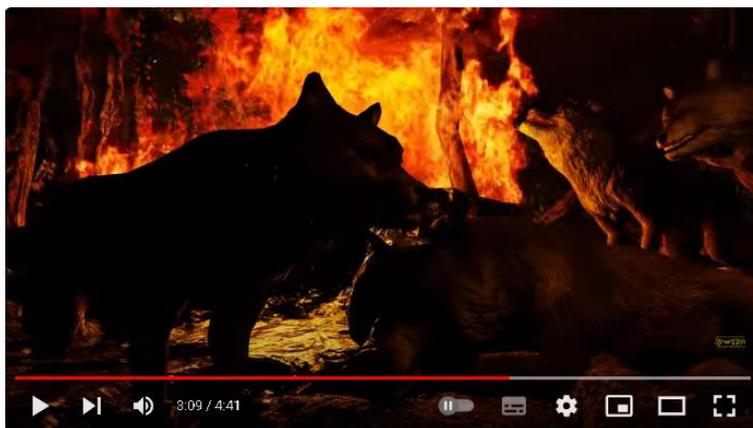


Fig 5 Tela do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar” Fonte: Owerá [...] (2021).

Na Figura 4, o fogo invade o corpo do *mc*, porém com uma conotação positiva, diferente da que vinha sendo apresentada com o desmatamento da floresta. Essa imagem é mostrada no vídeo no momento em que o *rapper* sinaliza a importância da preservação da natureza para as crianças da aldeia, afirmando na sequência que ele é feito de amor. Em alguns contextos, a cor vermelha, bem como o vocábulo fogo são associados ao amor. A cena retratada na Figura 5 aparece quando o indígena faz referência às disputas por território: “O coração dói, só quem sabe sente/Na demarcação das terra, a morte de um parente”. Na imagem, os lobos sentem a morte de um deles, assim como os indígenas sentem a falta dos seus. Além disso, para os povos guaranis, como dissemos, natureza e animais são sagrados e suas mortes também são sofridas. A observância dos sentidos produzidos pelos elementos que compõem o vídeo reforça que a produção de sentidos não está centralizada na linguagem verbal, já que *rap* ganha novas possibilidades de interpretação quando há diálogo entre as múltiplas linguagens.

No trecho final, declamado por Criolo, há menção explícita ao genocídio e à necessidade de lutar contra a manutenção do colonialismo nos dias atuais, evidenciada na repetição da forma verbal “Chega”: “*Chega, chega* de genocídio do real dono dessa terra/ *Chega, chega, chega* de ignorar todas as ideia/ *Chega* de ignorar nossa verdade, toda nossa história”. O *rapper* ainda protesta contra o apagamento intencional da identidade e da cultura indígena e estende a revolta ao apreço pelas estátuas dos bandeirantes, sobretudo na Zona Sul de São Paulo, conforme podemos observar nos versos: *Chega* de pagar pau pra estátua de bandeirante/ Que dizimou a terra, saiu matando todo o mundo na Zona Sul de São Paulo/ Palmas, palmas.

A respeito do tema, cabe destacar que, em 2021, em São Paulo, a estátua do bandeirante Manuel de Borba Gato foi incendiada e a autoria do ato assumida por um grupo denominado

Revolução Periférica. O monumento já havia sido alvo de pichações em 2016, haja vista a controversa homenagem a uma figura que muito contribuiu para o avanço da colonização, tomando terras e escravizando indígenas e negros.

Ao final, Criolo pede palmas, como uma forma de ovacionar quem de fato deve receber os aplausos: “o real dono dessa terra”. No vídeo, nesse momento, o indígena deixa a cena e segue em direção à floresta, sua terra por excelência. A imagem (Figura 6) encerra a apresentação, assim como o fechar de uma cortina no teatro.

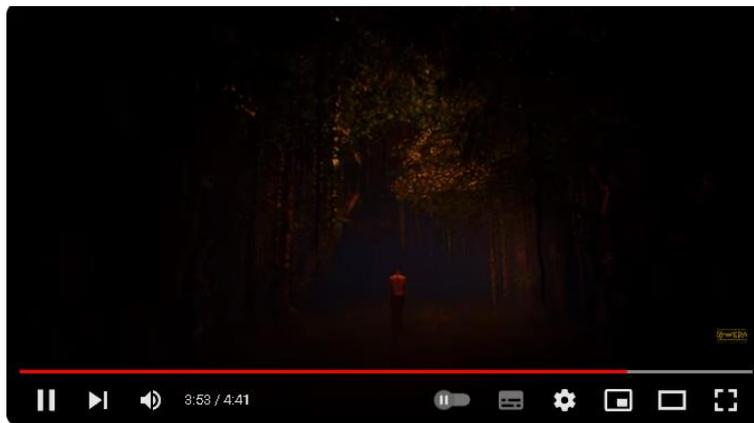


Fig 6 Tela do videoclipe “Demarcação Já – Terra Ar Mar”. Fonte: Owerá [...] (2021).

Considerações finais

Acreditamos que o *rap* “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, bem como seu videoclipe, podem trazer importantes contribuições ao ensino, oportunizando reflexões acerca da valorização de outras línguas e do reconhecimento da existência de variantes da língua portuguesa, de modo a não fazer do domínio da norma padrão um instrumento de exclusão. Além disso, as salas de aula de língua portuguesa devem ser palco de discussões que contribuam para o fim de formas de segregação, de racismo, também do ponto de vista da produção de conhecimento, e de injustiças sociais. Haja vista os vários modos de exclusão, resultados da modernidade/colonialidade, o ensino deve combater, entre outros, o preconceito linguístico, que favorece o silenciamento dos sujeitos que não pertencem às classes de prestígio, socialmente valorizadas.

Julgamos os conhecimentos acerca do *hip-hop* e do *rap* importantes para a desconstrução de narrativas únicas, uma vez que trazem incentivos e contribuições para que denúncias contra as desigualdades e as violências sejam feitas. Buscamos, ainda, pensar o ensino pela perspectiva da descolonialidade e da interculturalidade crítica, considerando a descentralização dos saberes nos currículos, por meio do conceito de *autoria indígena* aqui apresentado. Evidenciamos a possibilidade de que os pressupostos discutidos se estendam a outros sujeitos marginalizados, a fim de que tenham suas produções consideradas e inseridas no cenário educacional.

A respeito da análise do videoclipe de “Demarcação Já – Terra Ar Mar”, admitimos a relevância da abordagem e da leitura de textos multimodais e multissemióticos na escola, a fim de que as possibilidades de leitura e os letramentos digitais dos educandos sejam ampliados. Os alunos devem perceber a importância da linguagem não verbal para a construção de sentidos de um texto, de modo a, com cada vez mais autonomia, ler e produzir textos em variados gêneros, inclusive os que circulam nas mídias digitais e tecnológicas, usando variados recursos e suportes. Os múltiplos sentidos suscitados pela composição do videoclipe em tela sensibilizam o leitor para a crítica política e social realizada.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o rompimento da MCP nas salas de aula de língua portuguesa. A partir da socialização do conhecimento acerca dos modos de ser, de estar, de viver e de saber dos povos indígenas, acreditamos na possibilidade de nossos alunos atuarem na luta contra o racismo sofrido por esses povos, na não perpetuação das violências e na cobrança de políticas públicas de inclusão e de proteção, que garantam a existência e a qualidade de vida dos povos originários.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FRAGUAS, M. M. de M.; OLIVEIRA, M. L. C. de. Colonialidade nas entrelinhas: silêncios e ambiguidades na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. *Revista da ABRALIN*, [São Cristóvão], v. 21, n. 2, p. 501-529, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2099>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Ministério dos Povos Indígenas. Demarcação. *FUNAI*, Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Ministério dos Povos Indígenas. Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas. *FUNAI*, Brasília, DF, 2023b. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Ministério dos Povos Indígenas. Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. *FUNAI*, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Segundo%20dados%20do%20C3%BAltimo%20Censo,ind%3%ADgenas%20de%20305%20diferentes%20e>tnias. Acesso em: 4 mar. 2024.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

MACHADO, L. Na abertura da Copa em SP, índio faz protesto por demarcação de terras. *GI*, São Paulo, 2014. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/na-abertura-da-copa-em-sp-indio-faz-protesto-por-demarcacao-de-terras.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade; o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 5 mar. 2024.

NASCIMENTO, A. M. do. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América latina sob a perspectiva decolonial. *Polifonia*, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 91-127, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1285>. Acesso em: 6 mar. 2024.

OWERÁ feat Criolo - Demarcação Já - Terra Ar Mar (Official Video). [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal OWERÁ. Não paginado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6yIpJtfNVeg>. Acesso em: 2 mar. 2024.

PORTELA, C. de. A.; NOGUEIRA, M. C. M. Sobre *indigenismo* e *autoria indígena* no Brasil: novas epistemologias na contemporaneidade. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 154-162, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579862722005>. Acesso em: 3 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, D. do. S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>. Acesso em: 5 mar. 2024.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SIMÕES, N. Rapper indígena Owerá: ‘Sou uma liderança que batalha através da música’. *Estadão Expresso*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/rapper-indigena-owera-sou-uma-lideranca-que-batalha-atraves-da-musica/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 1., 2009, La Paz. *Anais [...]*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 1-18. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales*. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1-2. (Serie Pensamiento Decolonial).

Indigenous authorship in focus: decolonizing curricula and knowledge in Portuguese language classes

Abstract: This paper delves into the rap track "Demarcação Já – Terra Ar Mar" by the indigenous rapper Owerá, featuring Criolo. The primary objective is to enrich critical, reflexive, and decolonial approaches within Portuguese language instruction. Through an analysis of the accompanying music video, the study underscores the significance of acknowledging diverse modes of meaning construction, transcending conventional verbal and written norms that are socially privileged. Moreover, it advocates for the adoption of a critical intercultural perspective as an approach that not only discusses but also integrates historically marginalized voices into educational structures. The theoretical framework draws upon discussions of modernity/coloniality by Mignolo (2017), Quijano (2005), and Walsh (2009, 2013), indigenous viewpoints by Portela and Nogueira (2016), the cultural movement of hip-hop by Souza

(2011), and indigenous rapport with rap music by Nascimento (2014), among others. The findings underscore the imperative of integrating works authored by underrepresented communities into curricula. Consequently, the article argues for a deliberate spotlight on themes, textual forms, and authors that are frequently sidelined, advocating for an educational paradigm centered on the decolonization of knowledge and the pursuit of social justice.

Keywords: Portuguese language teaching; Decoloniality; Indigenous authorship; Rap.

Recebido em: 30 de março de 2024.

Aceito em: 9 de abril de 2024.