

CAPÍTULO 7

“Tem momentos que a gente tem que se comportar como tal”: práticas de letramentos com uma acadêmica indígena akwẽ xerente¹

SUETY LÍBIA ALVES BORGES
UFG

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível [...]. Não haveria, portanto, começo, e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.

Michel Foucault (2014, p.5-6).

1 * Este trabalho constitui parte de uma pesquisa mais ampla sobre o tema, compondo assim, minha tese de doutorado. Agradeço as contribuições da leitura crítica feita pelo professor e orientador Dr. André Marques do Nascimento, grande referência na área dos estudos da linguagem, e eu acrescentaria vida, linguagem e vida em suas nuances sociais mais sensíveis.

INTRODUÇÃO

Inspirada por esta epígrafe que tem Foucault como autor, há que se prevenir que, neste artigo, sou envolvida e levada pelas palavras, antes mesmo de qualquer possível ambição e ou preocupação desta escrita ser ou não considerada como ciência, a fim de não incorrer no risco alertado por Ailton Krenak (2019, p. 63), um dos maiores líderes do movimento indígena, no Brasil: “Na verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica. Há muito tempo não existe alguém que pense com a liberdade do que aprendemos a chamar de cientista”. Portanto, é reivindicando essa liberdade que este texto se faz. Esse mesmo autor critica, ainda, que, é sob a égide do que se (auto)denomina humanidade, que se pratica uma infinidade de atos desumanos, violentos. Krenak (2019, p. 10-11) pergunta: “como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?”.

Logo após a leitura do livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (2019), embriagada com tanta beleza e sabedoria do autor, li parte do Dossiê *O pós-humano é agora: pós-humanismo, ação e significação* do periódico “Trabalhos em Linguística Aplicada”² e a palavra que ficou impregnada em mim foi esperança, em especial, ao ler Ribas (2019, p. 615) afirmar: “temos estudiosos que acreditam que já estamos vivendo uma época pós-humana, no sentido de que não nos conformamos mais ao modelo humanista de humano”.

“Espionando”, brevemente, alguns dos artigos, comecei a pensar se os letramentos que pretendo abordar podem ser considerados

2 Periódico do IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, v. 58, n. 2, mai./ago. 2019.

pós-humanistas, grosso modo, eu arriscaria dizer que sim, se pensarmos da perspectiva do emaranhamento entre humanos e não humanos, ou seja, textos, palavras, não existem separadamente, ao contrário, existem de forma emaranhada que, neste caso, não quer dizer apenas entrelaçada, é mais do que isso: “o emaranhamento, nesse caso, significa que a existência não é individualizada, mas uma condição que emerge da relação com os outros elementos” (RIBAS, 2019, p. 623). Em nosso caso, as práticas de letramentos emergem, inclusive, da relação das protagonistas principais deste artigo, entre si (Eneida e eu), e entre os diferentes mecanismos linguísticos e semióticos, situados no tempo e no espaço.

Dessa maneira, sem a intenção de aprofundar nas perspectivas pós-humanistas de letramentos, entretanto, certa de que é um potencial tema a se aprofundar em outro artigo, o que espero, aqui, é colocar em diálogo os conhecimentos trazidos por estes dois mundos, assumindo com isso, uma postura intercultural da linguagem e, assim, deste fazer pedagógico: uma professora pesquisadora não indígena a falar sobre práticas de letramento³ *de e com* uma aluna-orientanda indígena.

Prosseguindo, eu assevero: acredito, de corpo, mente e alma, que o fazer acadêmico – ora como professora, ora como aluna – deve estar a serviço da vida. E, assim, ser feliz. Para mim é preciso estar feliz fazendo. É preciso estar amando. É assim que se contextualiza a história da professora, recém-chegada no Curso em Educação Intercultural (EI) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Um

3 Adoto a definição trazida por Street (2012, p. 76), para quem “o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado”.

curso de licenciatura – habilitação em Ciências da Linguagem, da Cultura ou da Natureza – específico para a formação de professores e professoras indígenas, com duração de cinco anos, sendo as etapas de estudos realizadas na UFG e, também, em Terras Indígenas: o que faz o Curso ainda mais belo, profundo, produtivo e significativo, para nós.

As etapas, em Terras Indígenas, acontecem organizadas por Comitê, orientado, geralmente, por uma dupla de professores/as que ficam responsáveis por um determinado povo/etnia. Entretanto, o Curso cresceu e a quantidade de povos aumentou para, aproximadamente, 27 (vinte e sete), porém o quadro de professores/as não acompanhou esse crescimento. Com isso, alguns Comitês trabalham com mais de um povo. Entre os anos de 2015 e 2017 estive responsável pelo Comitê Xerente.

O povo Xerente, nomeado assim pelos não indígenas, se auto-denominam Akwẽ que significa, nas palavras dos/as próprios acadêmicos/as, “o que é humano, gente”. Neste artigo, usados como termos intercambiáveis. Localizado no Estado do Tocantins, o povo Xerente, depois de sangrentas lutas – narradas pelos anciãos e pelas anciãs –, teve suas terras demarcadas: Terras Xerente e Funil. É nesta última, localizada a 12 quilômetros do município de Tocantínia, onde fica a Aldeia, de mesmo nome (Funil), de Eneida Brupahi Xerente, com quem se passam as experiências de letramentos a serem discutidas e aqui citadas, transcritas em itálico.

Informo que parte destas citações feitas são frutos de publicações de Eneida, dessa maneira, ela, aqui, é também autora, uma pensadora Akwẽ, respeitável referência, para mim, a teorizar de maneira inédita sobre letramento. As demais citações são resultantes de diferentes encontros, entre nós, sendo parte deles os de orientação do seu Extraescolar, um trabalho desenvolvido pelos/as acadêmicos/as, como requisito parcial e obrigatório para a con-

clusão do Curso. Entretanto, possui seu diferencial, à medida que deve ser realizado junto à comunidade indígena, atendendo, assim, a uma demanda local, “se afasta, portanto, em perspectiva, em metodologia e em suporte de registro dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), atividades acadêmicas convencionais em outros cursos superiores” (Documento de Orientação para os Projetos Extra-escolares, 2019).

Estar nesta Licenciatura, como professora de indígenas, me fez retomar os Estudos do Letramento, iniciados e desenvolvidos no Mestrado, quando trabalhei com mulheres negras, lideranças populares, investigando o porquê de essas mulheres negras falarem em público, mas não escreverem publicamente (BORGES, 2020). Nesta época, aprendi com a participante interlocutora da pesquisa, que letramento tem gênero, tem cor, tem “classe” social, tem idade, enfim, tem identidades. Então, foi com Sonia Cleide que me construí como estudiosa do letramento e buscadora de práticas de letramento negro, em que as narrativas e as histórias de vida são as molas propulsoras para o movimento dessas práticas. Letramento que foi se fazendo sensível, descobrindo-se coletivo, descobrindo-se parte uma da outra: Sonia e eu.

Via-me encantada, ao levar, para as oficinas de letramento, a ideia instigante de que para ser letrada/o não era preciso ser alfabetizada/o, nem tampouco ter (alto) nível de escolarização. De acordo com Tfouni, “podemos passar a considerar que há letramento(s), sem alfabetização, de natureza variada” (TFOUNI, 2001, p. 80). A autora continua: letramento “independente de ‘variáveis’ tais como alfabetização, grau de escolaridade e tempo de escolarização” (p. 81). Foi baseando-me nos estudos do letramento, àquela época, que foram reestabelecidas a autoconfiança e a crença, nessas mulheres negras, de que eram sim, letradas, em diferentes graus:

O termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 1995, p. 23).

As oficinas de letramento colocaram a escrita dessas mulheres em movimento. Elas conseguiram recuperar a vontade de escrever, perdida ao longo da vida, em experiências de vida e escolares violentas e traumáticas. Mais do que isso, elas passaram a se realizar assim: escreveram, literalmente, até para o Papa, entre elas tinham lideranças católicas.

Foi libertador sair da ignorância de que letradas eram somente as pessoas escolarizadas. Indescritível ver crescer dentro de mim um respeito enorme aos tantos Joãos e Marias, pelo Brasil afora, detentores/as do letramento de mundo, bem maior e mais significativo que o escolar, muitas vezes. Gente Letrada em seus conhecimentos de mundo e de vida. Ah! A vida!!! Essa mesma. Aí vem a vida e me traz a Eneida.

DOS LETRAMENTOS VIVIDOS

Por mais que você olhe ao seu redor,
você não consegue ver o fim do letramento.

Eneida Brupahi Xerente

No Mestrado, ficou evidente, para mim, que o processo de ensino-aprendizagem não passa apenas por conteúdo. Envolve, antes

de tudo, a construção e o fortalecimento das relações entre professora(s)-aluna(o/s). Para Eneida não desistir no final do Curso e escrever o seu Extraescolar, o que mais contou foram confiança, afetividade e autoestima construídas:

A senhora me deixa livre, me ouve, aceita a diferença do fazer do letramento, me sinto a vontade de escrever, de colocar minha ideia, de expor o meu mundo, minha realidade pra senhora... E a senhora aceita. Eu me sinto bem. Autônoma. Eu coloco minhas ideias, meus pensamentos fluem mais, inexplicável, sem tradução. Mais é tão bom que faz fluir tanta coisa! Parece uma árvore, as raízes, o caule, o tronco, quando pensa que não, já está dando frutos, como eu, manifestando com meu conhecimento do meu mundo [Eneida respira fundo].

Guardamos vivências inesquecíveis, entre elas, os banhos de rio marcados no corpo e, por isso, na memória. Virou regra, durante as etapas de estudos em Terra Indígena Xerente, os banhos de letramentos femininos. Juntávamos, professora e alunas, e íamos tomar banho no rio, nos intervalos das aulas – horário de almoço, fim de tarde – e, assim, letramentos se preenchiam de sentido e se materializavam nas longas conversas, enquanto Eneida, por exemplo, enxaguava meus cabelos. Cabelos da professora que não fazia ideia em como conseguir tirar o xampu, sem se afogar...Eneida, silenciosamente, segue enxaguando os cabelos cacheados que, com o tempo, ela adquiriu coragem para perguntar: “professora, a senhora acha seu cabelo bonito?”. Eu que, há tempos já esperava por essa pergunta, respondi positivamente, em meio a boas risadas. Não é porque é índia que não faz julgamento também. Eu, negra, julgada por olhos culturais que tem no cabelo longo e liso, muito saudável, por sinal, a referência de beleza. Eneida etnocêntrica, “que tal”?

Eneida tem um “que tal?” que me encanta.

“Que tal?” para dizer: “estou surpresa, não esperava isso”.

“Que tal?” para dizer: “estou esperando sua opinião”.

“Que tal?” para dizer: “arrasei, né, professora?”. Aqui, minha escrita chega a ser sonora – Souza (2001) diria sinestésica, como veremos adiante –, pois enquanto escrevo, o som da voz de Eneida, a pronunciar isso, ecoa em minha mente, em meio à imagem de seu sorriso esperto e faceiro, a me olhar...

Nosso olhar, de Eneida e meu, precisava ser, no mínimo, bilíngue (Akwê e português), e jamais grafocêntrico, uma vez que, como indígena, Eneida vem de uma tradição oral e, apesar de viver a transição para um mundo também de escrita, ela é predominante e afetivamente oral. Eneida acontece na oralidade, na mais rica e bela manifestação de si e de sua relação com o mundo. Dado isso, ela se movimenta para a escrita, impulsionada pela emoção e afetividade de sua apreensão das coisas, do mundo. E não é qualquer escrita, e de qualquer coisa, qualquer modo e maneira. É à sua maneira: em seu celular, naquele bloquinho de notas, escreve tudo ali, e depois me envia pelo *whatsApp* ou *messenger*. E ainda acrescenta que se eu quiser, ela pode me ensinar: “*muito bom professora, é muito prático, se a senhora quiser eu te ensino*”. Interrompo a narrativa, nesse momento, a fim de submeter minhas próprias práticas ao escrutínio crítico, porque afinal:

Acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas próprias práticas ao escrutínio crítico (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Repetidas vezes referi-me aos povos indígenas como sendo de tradição oral. Volto, então, meu espírito crítico, às minhas próprias práticas, situadas academicamente em um discurso simplis-

ta e reducionista a respeito das sociedades indígenas. Será mesmo “tradição oral”? A partir de qual ponto de vista?

No afã de a tudo querer nomear, chegamos à estupidez de nomear o mundo do/a Outro/a a partir do nosso olhar cultural. Em outras palavras, sob a ótica do nosso mundinho nomeamos o mundo dos outros, neste caso, outros/as indígenas. Dizer que uma sociedade é de tradição oral implica reconhecer que é a nossa sociedade, de escrita, que está sendo tomada como referência, só é possível esse reducionismo grosseiro, à oralidade, porque o que está sendo levado em conta é a escrita: oral em contraposição à escrita. A esse respeito, Souza (2001, p. 170) reitera: “o que é importante frisar é que essa suposta ‘oralidade’, mais do que uma característica de um determinado tipo de cultura, é um produto e uma *percepção grafo-cêntrica*, vendo nas culturas ágrafas apenas aquilo que as lentes de uma cultura letrada permitiam ver”.

No entanto, ao refletir sobre as práticas de letramento de Eneida, tomando por base, tão somente o seu mundo, a sua visão de mundo, a sua forma de conceber o mundo, não dá jamais para continuar dizendo que Eneida Brupahi é predominantemente oral, porque uma infinidade de possibilidades é deixada de fora, se assim o fizermos. Por essa razão, também deixa de fazer sentido, conceber letramento como sendo os usos e práticas sociais da escrita, quando o universo é o indígena:

O pensamento de Eneida Brupahi faz surgir a inquietação de se usar o termo letramento em interações e debates que fomentam a construção de uma base epistêmica indígena, nos termos ocidentais em que este foi construído – como práticas sociais da escrita – uma vez que, em sala de aula, podemos ver e ouvir estudantes indígenas usarem esse construto para descreverem suas experiências, suas vivências, seus cotidianos, suas vidas, seus mundos, seus universos que, geralmente, nada tinham a ver com a escrita (BRUPAHI, SAWREPTE e BORGES, 2018, p. 58).

Considerando a tradicional concepção de letramento, diria que Eneida ampliou o conceito para além das práticas de escrita. Contudo, sob a concepção indígena de letramento não se trata de ampliar, pois “o letramento no Akwẽ sempre existiu” (BRUPAHI XERENTE, 2019, p. 5) e, de acordo com Brupahi Xerente, jamais se restringiu à escrita, afinal, em suas próprias palavras, “letramento é aquele que me ensina alguma coisa que não é necessariamente só do escrever em um papel, numa placa, na tela de uma tecnologia, vendo através de imagens. Na minha concepção é tudo que sempre ajudou meu povo a se comunicar, a nortear, ensinar” (BRUPAHI XERENTE, 2019, p. 5). Não lhe falta exemplo, quando interpelada para explicar mais sobre o que seria isso:

Letramento do fazer é, por exemplo, descascar uma parte da árvore para dizer a referência de qual lugar umas lenhas foram deixadas [...]. Ou seja, a referência é totalmente diferente da cidade, que são as que estão escritas. Pois para o Akwẽ são coisas da natureza, como rios, córregos, árvores, montanhas, serras, trilhas, estradas. Não só isso, mas também tem a fase lunar que serve para orientar a plantação da roça, a construção de casa, e por aí vai (BRUPAHI XERENTE, 2019, p. 6).

Conforme comenta Ribas (2019), Pennycook vai também nesta mesma direção, ao explicar sobre cognição:

cognição estendida aponta para a forma como outros sistemas nos auxiliam a pensar; já a cognição distribuída diz respeito a como o pensamento é resultado do envolvimento da cognição do sujeito e dos demais elementos com os quais ele se relaciona. Tais elementos não se restringem aos aparatos como caneta e papel, sistemas de armazenamento de dados, telefones celulares e computadores. Podem ser animais – que identificam elementos no ambiente e os informam – ou plantas – que indicam a direção

do sol, a natureza do solo e assim por diante –, por exemplo (RIBAS, 2019, p. 621).

Voltando à Eneida, a autora inova ao falar em letramento do fazer. Fazer este também mencionado por Paulo Freire, ao discorrer sobre como aprendeu as tonalidades diferentes das cores dos frutos:

o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar (FREIRE, 2011, p. 22).

Esta é, também, uma forma de aprender dos povos indígenas em geral, qual seja: aprender na observação do fazer. Então, quando colocados juntos, por meio da possibilidade ofertada pelo tempo-espço deste artigo, as narrativas de Eneida e Paulo Freire têm, na natureza, seus pontos de confluências. Freire (2011) usa as palavras “textos”, “palavras”, “letras” como metáfora para a leitura de mundo que se fazia sob seus olhos, daí a expressão “palavramundo”:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 2011, p. 21).

Nesse diálogo inebriante e encantador, Eneida acrescenta:

Portanto, o ser humano pode ser letrado com o que está a sua volta: o som ou até o silêncio do lugar. Perto do rio, ar puro e fresco, o contato com a natureza onde há a renovação da esperança. Tem, também, a comunicação do luar: quando um casal está longe, com a única lua alumando os dois, ao mesmo tempo, é quando acontece o espírito do encontro (BRUPAHI, SAWREPTE e BORGES, 2018, p. 71).

Ribas (2019, p. 616), baseando-se em More (2013), menciona que a condição pós-humana está relacionada “ao entendimento de que humanos e não-humanos são parte de um *continuum* natureza-cultura, ou seja, de que não é possível afirmar se determinado comportamento humano é natural ou cultural”. Na concepção indígena – não somente em relação ao comportamento – o *continuum* se faz entre o humano e todo o universo. Razão pela qual adoto a postura e tenho a compreensão de que os letramentos indígenas se estabelecem nesse mesmo *continuum*, haja vista que, para eles/as, não há separatividade:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, p. 16-17).

Desse modo, considero e valorizo todas as formas de produção de conhecimento legitimadas pelos/as meus/minhas interlocutores/as, sendo a escrita, apenas uma, dentre tantas outras práticas,

vivências, de letramentos existentes. Letramentos plurais e, em nosso contexto, interculturais.

Além do letramento do fazer, a pensadora Akwê discute sobre os letramentos do ver, do ouvir, do sentir, do compreender a natureza (BRUPAHI XERENTE, 2017), coadunando-se ao que já preconizava Paulo Freire (2011), na defesa da importância do ato de ler que não se restringe somente à escrita, pelo contrário, o autor sustenta que é preciso

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Daí a pertinência da crítica feita por Souza (2001) a despeito da redução das culturas indígenas a uma suposta cultura dita “oral”. Fundamentado em Finnegan (1970), o autor assevera:

Esse fato levou à não percepção de aspectos complexos dessas práticas culturais ditas ‘orais’ que, além de inexistir nas culturas letradas dos observadores, não são representáveis na escrita: os gestos, os ritos, as emoções, e o uso dos sentidos como o tato, o olfato e a visão; ou seja, não se percebia a sinestesia complexa presente nas práticas culturais das culturas ágrafas, daí reduzidas a uma pretensa oralidade (SOUZA, 2001, p. 169).

Para Eneida, ver, ouvir, sentir também é carregado de sentido durante o processo de construção de um texto. E é essa a resposta dada quando pergunto o porquê de ela não ter dado continuidade na escrita do Extraescolar, depois que a deixei na aldeia e regresssei a Goiânia. Ela responde: *“professora, não é a mesma coisa eu escrever sozinha, porque quando estou com a senhora eu me expresso também*

com o corpo, tem o gestual, os olhos nos olhos, até a respiração da gente muda”. Souza (2001) mostra

como uma visão grafocêntrica de uma cultura indígena no Brasil leva a uma visão deficiente e deficitária dessa cultura; deficitária porque vê essa cultura como um exemplo clássico de uma “oralidade” sem escrita; deficiente porque essa visão é incapaz de perceber a complexidade de práticas culturais dessa cultura, marcadas por uma sinestesia que vai muito além da dicotomia oralidade/escrita, e incapaz de ser explicada à luz dessa dicotomia (SOUZA, 2001, p. 172).

Eneida é clara ao enfatizar que precisa de todos esses recursos corporais para elaborar seu texto que acontece oralmente e, eu, como a escriba, esforço-me para levá-lo para a escrita. Sabemos que a riqueza de detalhe e profundidade desse contexto de produção do qual Eneida se refere, jamais serei capaz de “traduzir” / “reproduzir” na e para a escrita, até porque, como a própria autora diz, tem coisas que não são possíveis traduzir, são apenas para sentir (BRUPAHI, SAWREPTE; BORGES, 2018).

Porém, quero também chamar a atenção de como o entendimento, valorização e respeito à cosmologia Akwẽ que Eneida traz, coloca suas práticas de letramentos em movimento. É assim que Eneida manifesta sua intelectualidade Akwẽ Xerente, desenvolve e aprimora as competências de leitura e escrita, alcançando a escrita pública, como veremos a seguir.

AS PRIMEIRAS PUBLICAÇÕES

A primeira publicação de Eneida aconteceu coletivamente, com todos/as os/as estudantes do Comitê do qual Eneida faz parte – Xerente –, sob minha orientação e coautoria. O texto foi fruto de

debates intensos em uma semana de atividades, quando discutimos exaustivamente sobre Educação Indígena Akwẽ, interculturalidade e seus desafios. Foi aí que descobri o potencial gigantesco de Eneida, de letramentos variados, e sem fronteiras. Ficávamos noites a fio, depois dos debates durante o dia, organizando o texto, digitado por mim, das falas de todos/as os/as participantes. Uma intelectual nata, naturalmente crítica, fazendo uso da língua portuguesa consciente e politicamente, ou seja, sabendo que, na escolha das palavras, há sim, interesses políticos, jogos de poder que, de acordo com Foucault (2007, p. 4) são “efeitos de poder próprios do jogo enunciativo”... e, “*então, professora, acho que essa palavra não fica bem aí não, troca por essa... que tal?*”.

Assim, Eneida e eu, íamos alinhavando as ideias, transformando aquele “amontoado” de frases soltas em um texto, preenchido de sentidos e significados interculturais, em um protagonismo indígena Akwẽ. Nós duas, sentadas lado a lado, e eu conduzindo aquele evento de letramento⁴ que se dava da seguinte forma: eu lia as frases ditas pelos/as colegas, durante os debates; reescrevia concatenando uma a outra; e, em voz alta, lia, enquanto Eneida, com os olhos fixos no computador, ia fazendo, oralmente, suas inserções/intervenções que eram agregadas ao texto, por mim. Importante dizer que o texto pronto foi submetido ao grupo para os ajustes finais e aprovação para, finalmente, ser submetido à publicação⁵.

4 Assim como Street (2012, p. 75), “penso que ‘eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”.

5 XERENTE, Adalto Pereira; et. al. O fazer pedagógico de acadêmicos/as Akwẽ. In: HERBETTA, ALEXANDRE (Org.). *Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahakÿ*. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

No mesmo ano, outro capítulo foi publicado no livro “Diálogos interculturais: reflexões docentes” em coautoria: Eneida; Leonardo, seu colega de turma; e eu⁶. Dentro do capítulo há uma seção escrita exclusivamente por Eneida que teoriza sobre letramento, em uma apropriação autoral deste termo, admirável. Nessa experiência, nem Eneida, nem eu, saímos sendo as mesmas pessoas. Não menos importante foi sua participação no “III Congresso Internacional de Formação em Educação Intercultural”, onde apresentou a pesquisa realizada em um dos estágios feitos no Curso, intitulada “O Letramento do Fazer”, citada, aqui, por mim.

O EXTRAESCOLAR

Em meio a tudo isso, parodiando Carlos Drummond, tinha um Extraescolar no meio do caminho. O Extraescolar é um trabalho que deve ser escrito na língua do/a aluno/a, justamente pelo papel do Curso em contribuir para o fortalecimento e valorização das línguas indígenas e, com isso, romper com o modelo ocidental de educação que, historicamente, invisibilizou as línguas minorizadas e seus respectivos povos e culturas. Os dados, da língua Akwẽ, foram gerados por Eneida, a partir de seu próprio conhecimento linguístico como falante da língua e, também, de sua observação cotidiana em sua comunidade, além de, durante as aulas, observar as falas dos colegas de sala. Entretanto, ao realizar a descrição dos aspectos morfológicos propostos – marcação de gênero, número, intensidade e, além disso, fala feminina e fala masculina – Eneida usou o português, ou seja, para explicar como se dão, como funcionam as marcações dos referidos aspectos morfológicos, a língua usada foi a portuguesa.

6 Texto que é aqui citado e constante da lista de referências, ao final do artigo.

Inicialmente, pensei que as dificuldades de Eneida para construir o trabalho fossem pelo fato de estar sendo escrito em português e, como é sabido e comum, natural para qualquer um/a, o nível de dificuldade aumenta quando a escrita não é em nossa língua de origem, como aponta Maher (2007, p. 70) “quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua”. Então, depois de vários encontros de orientação, fiquei intrigada e perguntei o porquê do português. Essa foi a resposta: “Escrever em Akwẽ demora mais, fico travada, a explicação é mais simples, mas demora mais pela dificuldade de escrever na língua [materna]. Em português, a explicação é complexa, mas é mais rápido pra escrever, seguir”. Sobre as afirmações de Eneida que irei debruçar-me a seguir, porém, antes, uma breve contextualização se faz necessária.

PROFESSORA, A ESCRIBA: LETRAMENTOS AMALGAMADOS

Cheguei ao Curso em outubro de 2015⁷, quando Eneida, junto à Léia Silva que, na época, era a coordenadora do Comitê, já havia definido o tema da pesquisa: “Aspectos Morfológicos da Língua Akwẽ”. Professora Léia marcou significativamente essa fase acadêmica de construção do projeto de pesquisa, de forma que Eneida seguiu em frente bastante saudosa dos ensinamentos dessa professora. Ao longo dos anos, Eneida, muito timidamente, foi avançando em sua pesquisa.

Em encontros de orientação passados, percebi que o maior rendimento de Eneida, no tocante à escrita de seu Extraescolar, foi

7 Tempos depois, assumi as atividades em razão da licença maternidade da Professora Léia, a quem agradeço pela oportunidade. Iniciar no universo indígena, com Léia, foi muito especial. Amor, respeito, alegria, em trabalhar com povos indígenas sempre transbordantes. E foi assim que continuei a caminhada. Gratidão por tudo, Léia.

em uma etapa de estudos em Terra Indígena, Aldeia Salto, quando, na ânsia de vê-la terminar logo o seu trabalho, tornei-me sua escriba, para analisar os dados que já haviam sido gerados por ela. Porém, nesta oportunidade, o que pensei é que seria apenas aquele “empurrão” inicial que todos/as nós sabemos precisar, às vezes. Minha expectativa era a de que, dali em diante, o trabalho iria fluir...

Para minha surpresa, Eneida voltou, ao seu Extraescolar, somente quando chegou à próxima etapa de estudos. Imagino que a essa altura, você, leitor e leitora, deve estar se perguntando o que os seus colegas de Comitê também perguntaram: “Por que você não escreve sobre letramento no Extraescolar? Você tem muito mais facilidade”. Irredutivelmente Eneida responde que sentiu a necessidade de ajudar a comunidade, a escola, contribuindo com a construção de uma gramática que seja Akwẽ.

Os anos foram passando... Etapas de estudos iam e vinham e Eneida não mais avançava. Até chegar a hora “h”: ou termina, ou não se forma. Meados de 2018, já no primeiro ano do tempo de prorrogação para a conclusão do curso, concluo que era preciso voltar ao lugar de escriba para que o trabalho fosse finalizado. Intensificamos, rigorosamente, a quantidade de horários de orientação e, para nossa alegria, uma nova professora chega ao Comitê – Aline da Cruz, a quem somos gratas pelas grandes contribuições –, e com o conhecimento específico que Eneida precisava, em descrição linguística. Porém, eu, não! Para mim, os horários de orientação eram ora em meio ao cansaço extremo, ora em meio a risos gargalhados: eu, achando uma aberração Eneida dizer, no Extraescolar, “cavalo macho”.

– [professora]: Eneida, mulhé, desnecessário falar que é macho uai, não entendi!

Eneida, muito séria e espantada, responde:

– Uai professora, e a senhora diz como então?

– [professora]: Cavalo só, uai.

- [Eneida]: Mas e a fêmea, diz como?
- [professora]: Éeeeegua uai!!!
- [Eneida]: ai ai... eu nem lembrei da égua.

O ambiente, então, se preenche rapidamente com as sonoras e largas gargalhadas das duas que, a essa altura, espanta para longe o cansaço e cria fôlego para continuar mais umas horinhas de trabalho de descrição linguística que, para mim, era um enorme esforço, visto que minha área é a dos estudos do letramento. Assim foi... Um trabalho de língua Akwẽ, sendo descrito por Eneida e, eu, a escriba, tentando passar para a escrita, a explicação que ela ia fazendo oralmente. Eneida parece, nessa hora, se fazer índia, em português. Quero deixar claro que esta parceria emergiu, especificamente, neste contexto, apenas um dos muitos em que Eneida se engaja e é protagonista autônoma.

“ESCREVER EM AKWÊ DEMORA MAIS, FICO TRAVADA”

Essa fala de Eneida deixou-me intrigada – “*Escrever em Akwẽ demora mais, fico travada*”. A fim de entender o que a deixava travada, peço que explique melhor:

A escrita em Akwẽ é recente, tem pouca coisa escrita em Akwẽ, já em português tem muito: televisão, a gente lê livros, no celular você tem mais é português, isso faz com que a gente escreva mais em português porque a gente vê tanto português. Akwẽ não tem tanta referência da escrita padrão em Akwẽ. Não tem muitas referências pra ler, na língua Akwẽ, ao escrever certo. No português tem várias ferramentas pra gente tentar escrever certo, padrão. Não tem tanto material pra gente se nortear. A gente tem medo de colocar errado, porque, por exemplo, um acento que falta pode tornar outra palavra. Às vezes é muito complexo de a gente escrever por não saber o padrão direito.

Pra escrever em Akwẽ tem muita deficiência ainda, hoje o território é dividido em regiões e tem hora que uma região acha que tá certo e a outra não. Na apresentação dos seminários, no sábado, rola muita conversa, até desagrada alguma pessoa, porque um fala que não é desse jeito, que tá faltando alguma coisa, e a outra acha ruim.

Eneida está se referindo aos seminários que acontecem durante as etapas na UFG, aos sábados. Momento em que os/as estudantes têm a oportunidade de apresentarem seus trabalhos, sejam eles as pesquisas de Extraescolares, bem como as dos Estágios. Os seminários são divididos por áreas: Ciências da Linguagem, da Cultura e da Natureza. O/a acadêmico/a apresenta para um público diverso, diferentes povos/etnias que compõem aquela área da ciência. Logo, acontece de apresentarem para seus próprios colegas de Comitê, neste caso, o Comitê Xerente, o que gera insegurança, na argumentação de Eneida, em razão de não terem um padrão escrito, da língua Akwẽ, bem definido, provocando assim, a “trava” a que ela se refere. Nossa interlocutora adverte, ainda, que, por ser recente, a escrita Akwẽ, são pouquíssimos os materiais escritos existentes que poderiam servir de suporte para consulta, de referência para as práticas de escrita que ainda são incipientes. Dessa maneira, o Extraescolar assim se manifesta: os dados gerados na língua Akwẽ e, a descrição linguística, em língua portuguesa.

“EM PORTUGUÊS, A EXPLICAÇÃO É COMPLEXA, MAS É MAIS RÁPIDO PRA ESCREVER, SEGUIR”

Aqui, então, parece se concentrar, talvez, o maior dos paradoxos que permeiam a relação professora-aluna, neste processo de orientação do Extraescolar, a saber: Eneida escreve oralmente. Se, nesse

processo de construção do seu Extraescolar, sou eu a escriba, como analisar a fala de Eneida, segura e assertiva, afirmando que, apesar de ser complexa a explicação em português, é mais rápido para escrever, seguir? O verbo “seguir”, aqui, dá, inclusive, uma ideia de que “sua escrita” flui. E o curioso é que Eneida tem razão. A escrita dela(nossa) flui mesmo, em contraposição ao tempo que o seu Extraescolar fica parado, não segui, quando está sozinha.

Sobre a complexidade, Eneida explica: “*A explicação é complexa em português por causa das palavras muito técnicas [...]. A gente escreve o português, mas de acordo com a realidade do nosso dia a dia. Não temos esse entendimento das palavras científicas*”. Outro enunciado subjaz a esse de Eneida: “é muito técnica a explicação que a professora escreve, a respeito dos dados que vou analisando”. E, mesmo assim, ela considera mais rápido para escrever, seguir. Só posso concluir que, paradoxalmente, a escrita de Eneida, no Extraescolar, é oral. Estendendo a discussão para outro campo, seria possível afirmar que a autoria do conteúdo é de Eneida e a autoria da escrita – enquanto codificação do texto oral de Eneida – é da professora? Pergunto isso, porque houve quem dissesse que, não fosse a professora, o Extraescolar não teria ficado pronto. Eu respondo: Eneida, sem mim, poderia ter buscado outras possibilidades de registro. Eu, sem Eneida, jamais conseguiria escrever uma linha sequer, daquele Extraescolar. De nada valeria o meu domínio dessa tecnologia, que é a escrita. Portanto, é inquestionável a plenitude da autoria de Eneida, neste trabalho.

“TEM MOMENTOS QUE A GENTE TEM QUE SE COMPORTAR COMO TAL”

Avançamos, historicamente, ao separar os estudos de alfabetização dos estudos de letramento que, por sua vez, com Tfouni (2001), ganhou uma nova abordagem, ao concebê-lo como um *continuum*, ou seja, não há que se ter ruptura no processo de aquisição da escrita, pelo contrário, oralidade e escrita devem estar em um processo ininterrupto para a aquisição e desenvolvimento de suas habilidades, sendo a oralidade, a experiência, base que sustenta e, coloca em movimento, a escrita do sujeito.

Mas parece não conseguirmos sair do velho pensamento da *grande divisa*, como já nos alertava Tfouni, nas décadas de 1990 e, também, 2000, “nos estudos sobre letramento, ainda se verifica que em muitos casos são apenas produções escritas que são examinadas, o que significa uma retomada disfarçada da postulação dicotômica da teoria da grande divisa” (TFOUNI, 2001, p. 80). Num desses encontros, perguntei como Eneida queria a estrutura do Extraescolar, uma vez que ela já havia decidido que a forma de registro seria a escrita⁸. A pergunta era: dentro dos padrões acadêmicos preconizados, respeitando as normas reguladoras de estruturação e padronização; ou se gostaria de fazer diferente, haja vista que incentivamos que o trabalho tenha a identidade do/a aluno/a, em uma estrutura/formato intercultural indígena que faça sentido para ele/a e para a sua comunidade.

Em uma postura crítica e política, Eneida responde, sem pestanejar, à minha pergunta: “*Tem momentos que a gente tem que se comportar como tal*”. César e Cavalcanti (2007) são certeiras ao afirmar:

8 No Curso, os/as estudantes decidem sobre a forma de registro que melhor atende à pesquisa deles/as e, também, à sua comunidade. Não é obrigatório que seja escrito, podendo ser no formato audiovisual, por exemplo.

“é nesse sentido também que a língua portuguesa, nas suas formas prestigiadas, aparece como um ideal de língua a dominar, diante da crença de que seja possível estabelecer o contato mais simétrico com o outro que se coloca nesses espaços de poder da cultura hegemônica” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 58). Obviamente, assim como também defende as autoras desse texto, isso se estende para as outras formas de controle que não só a língua portuguesa como sistema, mas o gênero textual “TCC” que é o que estava em questão, se seguiria às normas acadêmicas e de ABNT.

Quando Eneida diz que tem momentos que é preciso se comportar como tal, o que ela reivindica é sim, o contato mais simétrico com essa cultura acadêmica que, historicamente, insiste em deslegitimar as diversidades minorizadas e subalternizadas. No entender de Eneida, comportar como tal é usar da ferramenta do inimigo contra ele mesmo, fazendo a academia “engolir” a sua descrição linguística Akwẽ, dentro do formato de texto do “branco”.

E, então, me pergunto: como será que, os/as inúmeros/as outros/as alunos/as que formamos e outros/as que ainda hão de se formar, estão saindo do Curso? Importante nos perguntarmos sobre a concepção de letramento dos/as professores e professoras que estamos formando. São perguntas que devem se fazer constantes, entre nós, se estamos formando professores/as a reproduzir a visão grafocêntrica com seus/suas alunos/as ou se estão despertando-os/as para um letramento amplo e crítico, como este de Eneida. Não se trata, aqui, de negar o valor e o direito de desenvolverem e ou aprimorarem as práticas letradas de leitura e de escrita, até porque os/as próprios/as acadêmicos/as indígenas deixam claro que querem ter o domínio dessas práticas. Apenas busco deixar evidente a minha concordância com Souza (2001, p. 172) ao sustentar que “a mudança do *habitus* grafocêntrico se faz necessária numa tentativa de entender as práticas culturais de culturas indígenas no

Brasil; práticas essas, heterogêneas e sinestésicas em suas interações com a escrita”.

PALAVRAS FINAIS: O DEVIR

Eneida concluiu, brilhantemente, o Curso. É licenciada em Ciências da Linguagem e foi aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da UFG, para o curso de Mestrado (ingresso em 2020). O processo de escrita do Projeto, em português, obviamente, foi diferente. Eneida escreveu tudo, no costumeiro bloco de notas, no celular, e enviou-me pelo *whatsApp*. Aquilo que eu acreditava ser necessário explicar melhor, eu ia perguntando a ela... À medida que ia respondendo, eu incorporava no texto, apenas retextualizando algumas partes e, por fim, a revisão final.

Antes mesmo de as aulas começarem, Eneida já registra sua preocupação e decisão para continuar resistindo: “*Vai entrar em choque, conhecimento do Akwê com o ocidental. Se resistimos até agora, vamos resistir sempre*”. Eneida completa: “*vou ter de vir armada para fazer o Mestrado, criar uma armadura*”. Para Foucault, o poder circula e é exercido em diferentes direções, não sendo praticado somente de cima para baixo, “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular” (2007, p.75). Nesse sentido, esperamos que, assim como a “manga mais além de madura”, de Paulo Freire, o espaço acadêmico possa também se “amolegar”, visto que “essa perspectiva hegemônica carece ser problematizada se desejarmos romper com paradigmas que corroboram formas estreitas, bipolarizadas e monolíticas de enxergar a sociedade e sua interface com a linguagem, com a educação e com o poder” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 15).

Enfim, que as práticas de letramento acadêmico, de Eneida, ao longo do mestrado, possam ser como o *“letramento na mata: como a gente se interage, torna uma coisa só, nós e a natureza. À noite, com a lua, a gente fica junto, se envolve, a ligação é espiritual”*. Completar a essa ideia, está a referência que Ailton Krenak (2019, p. 52) faz ao sonho, segundo este pensador, “podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração”. Portanto, que haja interação, que haja o respeito pela cosmovisão e cosmologia indígena que tem

a instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas (KRENAK, 2019, p. 52-53).

O sonho, por conseguinte, é, para os/as indígenas, uma agência de letramento. Porém, tomando a perspectiva pós-humanista, qualquer tentativa de se definir agência parece recair em um reducionismo e ou empobrecimento da potencialidade e dimensões que o sentido e a materialidade deste termo podem tomar. Por essa razão, trago um exemplo discutido por Ribas (2019), que é bastante significativo do que pode ser ou vir a ser agência – novas tecnologias e elementos da “natureza” são tipos de agência citados pelo autor –, especialmente, por referir-se também ao universo indígena:

letramentos escolares, enquanto práticas materiais-discursivas, se efetivam em espaços urbanizados com acesso a novas tecnologias, mas com ausência de elementos da “natureza” em contraste com espaços rurais, com pouco ou sem acesso a novas tecnologias, mas com maior possibilidade de contato com agências ditas “naturais”, ou, ainda, em espaços de comunidades indígenas

próximas a centros urbanos, em que os sujeitos transitam entre os dois emaranhados discursivo-materiais (RIBAS, 2019, p. 631).

Para finalizar, destaco a importância de se deslocar, desestabilizar o conceito “letramento” (consequentemente, nossas posturas docentes) que, insistentemente, tem sido colocado de forma dicotômica, isto é, em contraposição a oralidade. Para tanto, é preciso ser e estar sensível às diferentes epistemologias e formas de produção de conhecimentos. Quanto a isso, há que se ser justa: são muitas as práticas docentes, na referida Faculdade, avançadas e nessa direção, para citar apenas uma delas, nada melhor que as palavras do pretenso orientador de Eneida Brupahi Xerente, indicado por ela mesma:

Busco apontar alternativas viáveis para a descolonização destas práticas, como a abertura da academia para novas possibilidades epistemológicas e, consequentemente, para novas formas de produção e expressão de conhecimentos, especialmente em contextos que se propõem interculturais (NASCIMENTO, 2014, p. 270).

REFERÊNCIAS

BORGES, S. L. A. *Letramento, gênero e raça na (re)construção de identidades de mulheres negras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BRUPAHI XERENTE, E. *O Letramento do fazer*. Comunicação oral realizada no III Congresso Internacional de Formação em Educação Intercultural. Universidade Federal de Goiás (UFG): 26 a 28 de julho de 2017.

BRUPAHI XERENTE, E.; SAWREPTE XERENTE, L.; BORGES, S. L. A. Práticas pedagógicas interculturais: experiências de uma professora de português intercultural e de professores/as Akwê Xerente sobre conhecimentos matemáticos

CAPÍTULO 7

- e letramento. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; SOUZA, L. I. P. (Orgs.). *Diálogos Interculturais: reflexões docentes*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.
- BRUPAHI XERENTE, E. *Letramentos do viver Akwẽ*. 2019. Projeto (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- Documento de Orientação para os Projetos Extraescolares. UFG: Núcleo Takinahakỹ, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979]/2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22).
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- NASCIMENTO, A. M. do. Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Unicamp, v. 53, n. 2, p. 267-297, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a02.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. In:

Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Unicamp, v. 58, n. 2, p. 612-636, mai./ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135504215822019>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655577/21055>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre linguagem).

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Tradução: Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre linguagem).

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 47).

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 7

Para a indígena Eneida Brupahi Xerente:

A) *“letramento é aquele que me ensina alguma coisa que não é necessariamente só do escrever em um papel, numa placa, na tela de uma tecnologia, vendo através de imagens. Na minha concepção é tudo que sempre ajudou meu povo a se comunicar, a nortear, ensinar”.*

B) *“Portanto, o ser humano pode ser letrado com o que está a sua volta: o som ou até o silêncio do lugar. Perto do rio, ar puro e fresco, o contato com a natureza onde há a renovação da esperança. Tem, também, a comunicação do luar: quando um casal está longe, com a única lua alumando os dois, ao mesmo tempo, é quando acontece o espírito do encontro” (BRUPAHI, SAWREPTE e BORGES, 2018, p. 71).*

Com base nessas narrativas interculturais:

1. Em que medida os letramentos vivenciados por Eneida Brupahi Xerente ressignifica o tradicional conceito de letramento?
2. Levando em conta a leitura de mundo e as experiências de letramentos narradas por Eneida, o que significa ser uma pessoa letrada dentro da cultura Xerente?

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente
[livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos
Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da
Abralim, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento -
Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação
I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva,
Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100