

Rodriana Dias Coelho Costa  
Edinei Carvalho dos Santos  
Kleber Aparecido da Silva  
(Orgs.)

# Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente

EDITORA DA **ABRALIN**



Rodriana Dias Coelho Costa  
Edinei Carvalho dos Santos  
Kleber Aparecido da Silva  
(Orgs.)

# Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente

EDITORA DA **ABRALIN**

Campinas, SP  
2021



## Palavra dos editores

Esta publicação, digital e gratuita, compõe o catálogo de livros digitais da Editora da ABRALIN, uma editora *open access*, criada em 2020, que busca oferecer mecanismos efetivos de publicação e circulação de obras de Linguística no país. A ideia que norteia seu funcionamento encontra melhor expressão nas palavras de seu idealizador, Prof. Dr. Miguel Oliveira Jr., presidente da ABRALIN: “acreditamos que dar acesso livre à produção intelectual de excelência, que é fruto – na maioria das vezes – de investimento público, é o caminho mais democrático no contexto socioeconômico em que vivemos”. Sem dúvida, essas palavras foram definitivas para o nosso engajamento na criação da Editora da ABRALIN. Queremos contribuir para fazer da Editora da ABRALIN um canal permanente de apoio à divulgação da sólida pesquisa feita nas muitas áreas da Linguística no Brasil.

Como todos sabemos, a ABRALIN desempenha papel fundamental na consolidação dos estudos linguísticos no Brasil, contribuindo de maneira crucial para a criação e a preservação de espaços de acolhimento da diversidade de ideias linguísticas, algo que tem urgência ética e é – no nosso entendimento – atitude necessária para manter o indispensável diálogo entre a sociedade e a comunidade científica. A Editora da ABRALIN nasce dentro desse contexto e com esse desígnio maior.

A excelência do trabalho da Editora e das obras por ela publicadas será garantida – disso temos certeza – pela esperada contribuição dos associados da ABRALIN. Tal contribuição constantemente

vem em atendimento aos editais e aos critérios tornados públicos periodicamente, na forma de propostas de publicação, na colaboração junto ao Conselho Editorial e com as demais atividades envolvidas no funcionamento da Editora.

Nossa expectativa é que a Editora da ABRALIN possa fornecer obras de qualidade, acessíveis gratuitamente ao público-leitor interessado, fomentando, assim, a pesquisa em Linguística, contribuindo com o diálogo constante entre pesquisadores e sociedade.

Valdir do Nascimento Flores  
Gabriel de Ávila Othero

**EDITORES**

Prefácio

# O fomento do pensamento crítico para a formação de cidadãos responsáveis: um desafio e tanto

KANAVILLIL RAJAGOPALAN  
UNICAMP, UESB, UFT E CNPQ

Cidadão responsável é cidadão consciente. Consciente de seu lugar na sociedade. Consciente dos seus direitos como também das suas obrigações. Consciente, ademais, do seu dever e obrigação de estar sempre vigilante em relação às forças ocultas, que frequentemente se escondem nos porões do poder, e que têm como objetivo roubar sua liberdade, seu modo livre de pensar e agir. Para os governantes autoritários, que só se servem da sociedade ao invés de servir a ela, quanto mais dócil, apático e alienado for o cidadão, melhor! Para esses governantes, interessa mais controlar a mente do aluno desde sua infância, domar sua forma de pensar, estabelencendo balizas que cerceiam o livre pensar, e dessa forma, robotizando os alunos e controlando-os por controle remoto. Pouco lhes importa se, em consequência de suas intervenções sucessivas, a educação das crianças se tranforma em um plano maquiavélico de adestramento, digno do mundo distópico do tipo Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley.

Tudo isso é óbvio ululante! Mesmo assim, não custa reiterá-lo de vez em quando. No mínimo, o lembrete diário serve de antídoto ao perigo de ele se transformar em platitude e de ser tomado como garantido. A nação, como sabiamente disse o historiador francês Ernest Renan, há mais de um século, é “um plebiscito diário”. Plebiscitos e referendos têm pleno êxito na medida em que quem exerce seu direito de opinar sobre o tema o faz com clara consciência do que está em pauta e o faz sem a interferência alheia. É preciso resistir a qualquer tentativa, por parte de agentes mal-intencionados, de nos enganar e surrupiar a nossa capacidade de bom senso e discernimento—afinal de contas, a coisa mais preciosa que temos para nos defender dos esquemas ainda mais macabros!

Em nossos tempos, marcados pela confecção e propagação desenfreadas de *fake news*, criminosamente conduzidas em escala exponencial com intenção explícita de desviar atenção do público incauto e incapacitá-lo para enxergar a verdade das coisas, incumbe ao cidadão bem-intencionado recorrer a uma consciência crítica do que está acontecendo ao seu redor. A consciência crítica à qual estamos nos referindo não é algo que precisa ser inventado. Nem se trata de algo da qual sempre estivemos totalmente ignorantes.

Por incrível que pareça, a consciência crítica é algo que se destaca em qualquer criança. A criança inocente e desobrigada pelas etiquetas e por outros entraves de comportamento que inibem os adultos de pensar no óbvio é um excelente exemplo do que estamos falando. Só uma criança, com a qualidade que acabamos de descrever, pode exclamar em voz alta “O Rei está nu”, enquanto que todos os adultos da comitiva ou não enxergaram a nudeza real ou se convenceram de que a impressão que tiveram não passava de ilusão ótica.

O que se pode depreender do conto de fadas chamado *A roupa nova do Rei* de Hans Christian Andersen? Qual é a lição que ele deixa para nós adultos? São várias as lições e seus desdobramentos. Em



primeiro lugar, para se chegar a uma leitura mais proveitosa daquilo que se apresenta diante de nossos olhos é preciso pensar fora da caixa, para utilizar uma expressão em voga. Isso implica desafiar e recusar os padrões de enxergar as coisas que nos oprimem, abafam a criatividade e canalizam o nosso pensamento numa determinada direção, impedindo-nos de experimentar caminhos alternativos e inovadores. A criança — protagonista do nosso conto — acertou em sua descrição do que viu, porque desconhecia as normas ou, talvez, mesmo que as conhecesse, pouco se importava com as mesmas.

Há também outra lição importante que o conto de Andersen nos ensina. E ela diz respeito à própria atividade de ensino! Afinal, as normas das quais estamos falando aqui foram quase todas elas ‘impostas’ sobre as crianças, ou pelos pais como parte da educação informal em casa ou como parte da instrução formal na escola (lembrem-se, “aparelhos ideológicos” na visão de Althusser!). Aqui, talvez haja uma importante luz de alerta para todos nós envolvidos, de uma forma ou de outra, no empreendimento de ensino. Sem que saibamos ou estarmos conscientes disso, incorremos em uma atividade nefasta de doutrinar os nossos alunos ao invés de ensiná-los numa acepção mais nobre dessa palavra. Isso ocorre, sobretudo quando, em nosso afã de repassar-lhes a arte de raciocinar e formar opiniões próprias, apresentando as diversas formas de abordar um assunto, arregimentando argumentos a favor e contra cada uma delas, acabamos por brindar-lhes uma única visão sobre o tema em discussão. Devemos, contudo, ter bastante cuidado para prestar atenção para a linha divisória bastante tênue que separa, por um lado, a atitude, sem sombra de dúvida saudável e recomendável enquanto estratégia de ensino, de defender as nossas convicções com unhas e dentes (é claro sem partir para taques às opiniões contrárias às nossas) e, por outro lado, a postura nada sensata e condizente com a isenção e bom senso que se espera de um do-

cente comprometido com sua missão de impor as nossas opiniões e crenças sobre os nossos alunos, ignorando as legítimas opiniões em contrário e atropelando-as sem cerimônia.

Voltando à criança que denunciou a nudez do Rei, ela só conseguiu alcançar tal proeza graças ao fato de não ter sofrido a doutrinação disfarçada como educação (vale repetir, transformando-a, no caso, numa farsa total!). O conceito de ‘pensamento lateral’ (*lateral thinking*), tal qual foi desenvolvido nos anos de 1960 em diante por Edward de Bueno, pode abrir um caminho para explicar o que de fato acontece em casos como esse. Para começar, o pensamento lateral se distingue do pensamento ‘vertical’— termo este que se usa para descrever o procedimento rigoroso, ‘lógico’, que a tradição nos recomenda. Em contraste, o pensamento lateral começa desafiando o procedimento já consagrado e opta por contemplar o problema a ser desvendado sob holofotes diferentes.

Enquanto a grande maioria das pessoas, fieis ao ensinamento a que foram submetidas, analisam a questão dentro do quadro em que ela foi apresentada, quem segue o caminho de pensamento lateral parte, antes de qualquer outra coisa, para enquadrá-la dentro de novos moldes. E, ao fazer isso, descobre novas formas de solucionar o problema, muitas vezes de uma forma admiravelmente singela. Diga-se de passagem, que o conceito de pensamento lateral tem sido objeto de duras críticas por estar em dissonância com o pensamento tradicionalmente prestigiado e taxado de ‘pseudociência’, mas isso por si só não basta para ofuscar seus méritos. Imagine, por exemplo, se Einstein, num *Gedankenexperiment*, pudesse passar um tempo como uma criança aprendiz na Inglaterra na época em que Issac Newton elaborava suas teorias sobre o universo e as leis da gravidade etc. Ele, o pai da teoria da relatividade, talvez fosse reprovado como aluno ou, quem sabe, fortemente recomendado para passar por um teste psicológico por ‘distúrbios mentais’!

Brincadeira a parte, os avanços no campo de conhecimento sempre se dão quando as questões forem abordadas com uma pitada de ceticismo, quando elas forem abordadas de forma inédita, de ângulos por onde ninguém antes teve a ousadia de olhar. O pensamento crítico tem um pouco de tudo isso. Ele parte, não de convicções já formadas e, menos ainda, ideologias já assumidas e abraçadas, mas de uma posição de que as coisas sempre merecem ser revisitadas com novos olhares. Os fenômenos, há muito tempo identificados e rotulados, podem e merecem ser enquadrados de novas maneiras, trazendo novas perspectivas que isso inevitavelmente exige de nós.

O pensamento contido no parágrafo acima pode ser considerado um pequeno resumo do que trata o 'letramento de resistência', termo que figura com destaque no título desta coletânea de textos que fazem parte dos resultados das pesquisas sendo conduzidas pelos colegas no Brasil. Pela 'resistência' se entende a recusa de aceitar passivamente a leitura dominante ofertada por quem quer que esteja no mando que não só disponibiliza os textos para serem consumidos, mas também a leitura, a interpretação, dos mesmos — como se fossem as únicas possíveis e autorizadas. O letramento de resistência promove e encoraja a detecção de fendas e fissuras nas leituras que são impostas sobre nós como as únicas legítimas, fendas e fissuras essas que, quando devidamente exploradas, revelam planos secretos engenhosamente elaborados que apenas servem interesses inconfessáveis de determinados grupos em detrimento dos interesses da grande maioria. Não é de estranhar que falar em 'letramento de resistência' provoca desconfiança e, com frequência, até arrepio no meio daqueles que se encontram com a faca e o queijo na mão dentro da ordem social!

Pensamento crítico é algo absolutamente vital para a formação de um cidadão na plenitude de suas potencialidades. A escola tem um papel fundamental nessa tarefa. Pois, é na escola que a

criança pode ser encorajada para pensar livremente, para aprender a voar com asas próprias. Porém, a escola também pode vir a ser o lugar onde mais se abafa a curiosidade natural da criança, amordaçando-a e esmagando qualquer esperança de que ela se transforme um dia numa cidadã que pensa e que é capaz de participar efetivamente na formulação de políticas de governança, de vigiar, monitorar e avaliar decisões tomadas em nome dela por aqueles que se encontram encarregados de fazê-lo. Ou seja, a esperança mora lado a lado com o perigo de descuido e suas consequências.

Daí a necessidade premente de trazer essas questões à tona e abri-las para ampla discussão, como fazem os autores dos 13 capítulos que compõem o conteúdo desta coletânea tão oportuna e valiosa.



# Sumário

## **19 APRESENTAÇÃO**

Rodriana Dias Coelho Costa  
Edinei Carvalho dos Santos  
Kleber Aparecido da Silva

## **27 CAPÍTULO 1**

O CURRÍCULO ENQUANTO ESPAÇO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DIÁLOGO  
DE SABERES INDÍGENAS

Rosilene Cruz de Araujo

## **51 CAPÍTULO 2**

CORRIDA DE TORAS: JOGO DIDÁTICO PARA  
UM ENSINO INTERCULTURAL

Elisa Augusta Lopes Costa

## **81 CAPÍTULO 3**

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULO:  
NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, O  
REENCONTRO COM A ANCESTRALIDADE, A  
IDENTIDADE E O “SER INDÍGENA”

Ema Marta Dunck Cintra

- 105** **CAPÍTULO 4**  
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA EM NÍVEL SUPERIOR  
Maria Gorete Neto
- 129** **CAPÍTULO 5**  
O LUGAR DE PERTENCIMENTO ÉTNICO NA  
UNB: UM OLHAR DISCURSIVO CRÍTICO DA  
DIVERSIDADE  
Núbia Batista da Silva- Nubiã Tupinambá
- 155** **CAPÍTULO 6**  
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO  
INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO:  
ALGUMAS REFLEXÕES  
Rodriana Dias Coelho Costa  
Kleber Aparecido da Silva
- 191** **CAPÍTULO 7**  
“TEM MOMENTOS QUE A GENTE TEM QUE  
SE COMPORTAR COMO TAL”: PRÁTICAS  
DE LETRAMENTOS COM UMA ACADÊMICA  
INDÍGENA AKWĒ XERENTE  
Suety Líbia Alves Borges
- 221** **CAPÍTULO 8**  
EDUCAÇÃO INDÍGENA E OS DESAFIOS NA  
FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DOS PROFESSORES  
– RELATO DE EXPERIÊNCIAS  
Áurea Cavalcante Santana

- 237 CAPÍTULO 9**  
LETRAMENTOS: A ESCRITA NO CÁRCERE  
Maria Aparecida de Sousa
- 265 CAPÍTULO 10**  
A ESCRITA DE PESSOAS PRIVADAS DE  
LIBERDADE: O LETRAMENTO COMO  
REEXISTÊNCIA  
Amanda Moreira Tavares  
Tânia Ferreira Rezende
- 301 CAPÍTULO 11**  
LETRAMENTOS DE RESISTÊNCIA EM  
CONTEXTO DE LUTA POR TERRA E  
TERRITÓRIO NA CHAPADA DO APODI  
NORTE-RIO-GRANDENSE  
Glícia Azevedo Tinoco  
Adriana Vieira das Graças
- 337 CAPÍTULO 12**  
LETRAMENTOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA  
EM CONTEXTO CIGANO  
Maria Marlene Rodrigues da Silva  
Rosineide Magalhães de Sousa
- 367 CAPÍTULO 13**  
PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS  
EM CONTEXTOS DE LUTA E RESISTÊNCIA:  
UMA EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NO  
QUILOMBOMESQUITA-GOIÁS (GO)  
Edinei Carvalho dos Santos  
Kleber Aparecido da Silva



**411 POSFÁCIO**  
LENDO CRÍTICOS, CRITICAMENTE

Wilmar da Rocha D'Angelis

**417 SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS**

**419 SOBRE OS PROFESSORES COLABORADORES**



# Apresentação

RODRIANA DIAS COELHO COSTA (UNB)  
EDINEI CARVALHO DOS SANTOS (UNB)  
KLEBER APARECIDO DA SILVA (UNB)

A presente coletânea é constituída por treze artigos de professores-pesquisadores que atuam no contexto de sala de aula, articulados na discussão sobre educação intercultural, letramento e experiência em formação docente. Esta obra oferece ao leitor, a cada conclusão dos artigos, reflexões e questionamentos sobre as temáticas abordadas, o que viabiliza didaticamente uma discussão pedagógica profícua. Os contextos apresentados transitam em diversos âmbitos de ensino-aprendizagem no ensino básico e superior e em distintos contextos interculturais.

A coletânea está organizada em duas partes principais: educação intercultural e letramentos. Na primeira parte, os autores discutem sobre educação intercultural e formação docente para a diversidade, tendo em vista alguns entreves encontrados por alunos e alunas indígenas em diferentes âmbitos de ensinamentos constituídos sob uma ótica hegemônica e ocidental. Na segunda parte, os autores discutem sobre as experiências de letramento voltadas para o contexto de ensino intercultural, bem como as práticas de letramento de resistência em um conjunto de contextos minoritarizados (assentamentos rurais, cárcere, comunidades ciganas e quilombolas).

A seguir apresentaremos um breve resumo dos artigos que compõem este trabalho, a fim de apresentar um panorama geral em que as interlocuções são situadas.

O capítulo um, intitulado “O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas”, da professora-autora Rosilene Cruz de Araujo, traz sua experiência vivida enquanto professora e gestora indígena na busca de compreender e encontrar soluções para os dilemas enfrentados pelos professores indígenas do Estado da Bahia. Tais dilemas centram-se na consolidação de uma Educação Escolar Específica e Intercultural amparada nos princípios dos documentos e leis que parametrizam a educação escolar indígena. Segundo a autora, “o currículo é uma construção histórica e, quando o assunto é currículo nas escolas indígenas, essa concepção fica ainda mais clara quanto à necessidade de se construir um currículo específico” (p. 28). Diante dessa discussão, a autora expõe o desafio que perpassa a luta pela elaboração de um currículo que atenda as demandas da sociedade indígena do estado da Bahia como um caminho reflexivo e de resistência.

O capítulo dois intitulado “Corrida de toras: jogo didático para um ensino intercultural” da professora-autora Elisa Augusta Lopes Costa traz uma discussão reflexiva sobre a educação indígena no Brasil interligada à perspectiva intercultural, tendo em vista as culturas indígenas e a cultura de entorno. O estudo foi realizado na Educação Escolar Indígena Krahô, mais especificamente na Escola Indígena 19 de Abril, localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, ao norte do estado do Tocantins. Desse modo, a professora-autora do referido capítulo expõe algumas estratégias de ensino de português como segunda língua, considerando o contexto sociolinguístico complexo. A partir da ludicidade, que segundo a autora: “surge neste contexto um elemento integrador, pois as atividades lúdicas

propiciam uma forma prazerosa de estabelecer diálogo entre diferentes visões de mundo, facilitando a negociação de soluções para os conflitos que podem surgir na relação intercultural” (p. 52). A prática pedagógica, a partir de oficinas, descrita nesse capítulo, caracteriza a possibilidade da criação de jogos didáticos para o ensino-aprendizagem de português como segunda língua em um contexto sociolinguístico complexo.

O capítulo três denominado “Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o ‘ser indígena’” da professora-autora Ema Marta Dunck Cintra apresenta o contexto sócio-histórico do povo indígena Chiquitano das comunidades de Acorizal e Fazendinha, no Mato Grosso. O referido artigo busca discutir a educação indígena intercultural a partir do fortalecimento da língua materna, tendo em vista a atitude desse povo na construção do seu Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, o artigo discorre sobre a elaboração de um projeto político-pedagógico como um caminho para reafirmar e vivenciar a ancestralidade e identidade Chiquitano, a fim de trazer as vozes antes silenciadas.

No capítulo quatro, “Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior”, produzido pela professora-autora Maria Gorete Neto, é discutido o conceito de interculturalidade a partir de uma experiência no curso de formação de professores indígenas em nível superior no curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O referido artigo trata da educação intercultural indígena e das implicações da visão de mundo que inter cruzam com a academia como espaço burocrático e saberes cristalizados regidos por uma perspectiva ocidental-capitalista. Desse modo, a professora-autora lança mão de uma reflexão sobre como o “ambiente universitário tem

sido instigado a lidar com distintas culturas, línguas, saberes e cosmovisões” (p. 117).

No capítulo cinco, intitulado “O lugar do pertencimento étnico na UnB: um olhar discursivo crítico da diversidade”, a professora e autora indígena Núbia Batista da Silva – Nubiã Tupinambá abre esta coletânea com uma importante reflexão sobre as narrativas do lugar de pertencimento étnico na UnB visando a diversidade. Nesse contexto, o artigo lança luz sobre os diferentes saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos no âmbito da academia, onde a própria autora do artigo ocupa o lugar de acadêmica e pesquisadora. A autora traz para o diálogo as vozes de acadêmicos e acadêmicas indígenas da Universidade de Brasília para uma reflexão sobre a discriminação e adaptação cultural, com o intuito de rever as políticas de inclusão no âmbito universitário.

No capítulo seis intitulado “Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões” os professores-autores Rodriana Dias Coelho Costa e Kleber Silva discorrem sobre uma experiência em sala de aula com alunos indígenas, pertencentes a várias etnias, no curso de Educação Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás. A prática docente consiste em uma oficina de produção textual, em que é abordada o tipo dissertativo-argumentativo produzido a partir do gênero carta argumentativa, inserida numa prática de letramento intercultural e transdisciplinar. O artigo traz à luz algumas reflexões relevantes para o ensino de português como segunda língua, mais precisamente, na produção escrita, tendo em vista a realidade dos alunos e alunas indígenas que transitam em contextos socioculturais distintos.

No capítulo sete, “Educação indígena Akwê: entraves e perspectivas discutidas durante as aulas no comitê”, Suety Líbia Borges apresenta as experiências de letramentos de Eneida Brupahi Xerente, indígena da Aldeia Funil, comunidade localizada a 12

quilômetros do município de Tocantínia, no Estado do Tocantins. Assumindo uma postura intercultural da linguagem, a autora coloca em diálogo os conhecimentos produzidos entre dois mundos: português e Akwẽ, resumido na relação de uma professora pesquisadora não indígena a falar sobre práticas de letramento de e com uma aluna-orientanda indígena. Como mostra a autora, as vivências de Eneida em Terra Indígena Xerente acontecem na oralidade, na mais rica e bela manifestação de si e de sua relação com o mundo. Como mostra o capítulo, distante de um olhar grafocêntrico, as práticas letradas vivenciadas por Eneida ampliam o tradicional conceito de letramento para além da escrita, abrindo espaço para pensarmos em outras epistemologias e formas de conhecimento.

No capítulo oito, “Educação indígena e os desafios na formação linguística dos professores – relato de experiências”, Áurea Cavalcante Santana traz algumas reflexões advindas da convivência durante os cursos de formação de professores no Projeto Hayô (Polos: Alto Xingu, Campinápolis e Juína) e durante as pesquisas e estudos linguísticos realizados nas comunidades indígenas: Chiquitano (Vila Nova Barbecho, Acorizal, e Fazendinha - município de Porto Esperidião, MT); Wakalitesu/Nambikwara (Três Jacus - município de Sapezal, MT); Manoki/Irantxe (Caititu - município de Sapezal, MT). Entre as principais atividades desenvolvidas em campo durante o processo de formação, autora apresenta os Seminários de Formação Linguística e as Oficinas Pedagógicas das quais fazem parte professores, alunos e demais membros da comunidade. As experiências relatadas pela autora demonstram que as oficinas e os seminários de estudos linguísticos realizados nas comunidades constituem espaços positivos de formação de professores e pesquisadores, contribuindo para a formação linguística dos professores indígenas.

No capítulo nove, “Letramentos: a escrita no cárcere”, Maria Aparecida de Sousa, analisa as funções dos letramentos na Penitenciária Feminina do Distrito Federal. Na prisão, conforme mostra a autora, os letramentos de resistência se multiplicam em eventos e práticas discursivas nas quais diferentes identidades pessoais e sociais são forjadas. Focalizando principalmente a análise discursiva do gênero BO (textos anônimos produzidos por mulheres privadas de liberdade), a autora mostra como as condições de produção dos discursos instanciados nesses gêneros permitem que as mulheres em situação de cárcere se posicionem sobre temas relevantes para si, revelando representações que se relacionam com modos de identificação e de ação/relação. Dentro do cárcere, como revela a autora ao longo do capítulo, os letramentos evidenciados na escrita dos BOs desempenham um importante papel nos processos de resistência, mas também nos processos de reexistência, já que, por meio da escrita e de outras semioses, as mulheres encarceradas conseguem projetar novos projetos de vida e resgatar dimensões de sua existência silenciadas durante a experiência de confinamento.

No capítulo dez, “A escrita de pessoas privadas de liberdade: o letramento como reexistência”, Amanda Moreira Tavares e Tânia Ferreira Rezende analisam como os processos de letramento de reexistência, construídos e vividos por pessoas privadas de liberdade na Unidade Prisional de São Luís de Montes Belos, em Goiás, estão a serviço da sobrevivência e da busca de restituição de liberdade. Ao mostrar o desencarceramento das vozes silenciadas pela escrita (através da possibilidade que os presos têm de escrever ao juiz da comarca), as autoras buscam evidenciar uma rasura no sistema de poder sociolinguístico, ou seja, brechas e fissuras no sistema conservador da norma culta única da língua portuguesa e no sistema judiciário. Com os achados da pesquisa,



as autoras salientam a importância de ensinar bem a tecnologia da escrita como instrumento de luta, principalmente nos anos iniciais de escolarização, para que as pessoas das minorias subalternizadas tenham, de fato, condições de desobedecer às estruturas de opressão.

No capítulo onze, “Letramentos de resistência em contexto de luta por terra e território na Chapada do Apodi norte-rio-grandense”, Glícia Azevedo Tinoco e Adriana Vieira das Graças analisam o letramento de resistência desenvolvido por mulheres no processo de luta por terra e território na Chapada do Apodi. A análise das pesquisadoras aponta que as práticas de letramento de resistência, mobilizadas em âmbito local e aliadas a outras práticas de letramento e mobilização popular, fortaleceram a organização e o empoderamento das trabalhadoras rurais da Chapada do Apodi, contribuindo para transformar um problema local em uma luta coletiva internacional. Como mostra o capítulo, ao participarem de diferentes eventos de letramento, as mulheres da Chapada do Apodi atuaram como importantes agentes de letramento em defesa e proteção de si mesmas, da terra e do território, lutando pela própria vida e pela vida da coletividade: resistindo e, ao mesmo tempo, reexistindo.

No capítulo doze, “Letramentos e variação linguística em contexto cigano”, Maria Marlene Rodrigues da Silva e Rosineide Magalhães de Sousa apresentam o resultado de uma etnografia realizada durante cinco anos em duas comunidades ciganas localizadas no Distrito Federal, nos acampamentos Calon do Córrego do Arrozal, em Planaltina e na Rota do Cavalo, em Sobradinho. O capítulo traz os letramentos de resistência das comunidades ciganas em relação aos letramentos oficiais, que compreendem a participação em importantes eventos de letramento para o exercício da cidadania como, por exemplo, saber escrever um ofício

para acessar determinadas políticas públicas. Os autores defendem a tese de que nessas comunidades é necessário um trabalho de interface entre os letramentos e a variação linguística, sendo isso percebido como um letramento de resistência.

O capítulo treze, “Práticas e eventos de letramentos em contextos de luta e resistência: uma experiência etnográfica no Quilombo Mesquita - Goiás (GO)”, escrito por Edinei Carvalho e Kleber Silva, apresenta um recorte de uma etnografia sobre eventos e práticas de letramentos no Quilombo Mesquita, uma comunidade negra rural localizada no município de Cidade Ocidental, estado de Goiás. Partindo do conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais que varia no tempo e espaço, os autores mostram como atores sociais da comunidade desenvolvem vários modos de engajamento com a leitura e escrita e atribuem diferentes significados ao ato de ler e escrever em diferentes contextos e esferas de atividade. Com esse objetivo, a pesquisa procura contribuir não só com o reconhecimento da diversidade de letramentos no Quilombo Mesquita, mas também com as diferentes identidades e vozes sociais que emergem em contextos de luta e resistência.

A presente coletânea pretende contribuir com o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como os Estudos Linguísticos, por meio de propostas interculturais e críticas para a promoção de uma formação humanizadora em respeito às diversidades.

## CAPÍTULO 1

# O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas

ROSILENE CRUZ DE ARAUJO  
UNIFAP

Para a compreensão dos processos históricos da Educação Escolar Indígena, faz-se necessário um diálogo sobre o currículo enquanto espaço de construção da identidade e do diálogo de saberes indígenas, a partir da base teórica e da prática interdisciplinar, visando à discussão de aspectos curriculares e pedagógicos relacionados à educação intercultural. Sendo assim, apresento uma discussão da questão para fins de análise histórica e cultural da área<sup>1</sup>, a partir de experiências vividas pelas Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha.

---

1 Este artigo foi elaborado a partir da experiência vivida enquanto professora e gestora indígena que buscou compreender e encontrar soluções para os dilemas enfrentados pelos professores indígenas do Estado da Bahia para a consolidação de uma Educação Escolar Específica e Intercultural amparada nos princípios, valores e anseios das comunidades indígenas, bem como na legislação da Educação Escolar Indígena, aprofundado com a pesquisa do mestrado, o que compõe a primeira parte do terceiro capítulo de minha dissertação (Araújo, 2013) e, assim, conta com vários acréscimos e supressões que não estão no primeiro texto.

Tratar do tema currículo é tocar em três perguntas centrais e inseparáveis da educação: i) o que aprender? ii) para que servirá esse conhecimento? iii) o que a escola deve ensinar? Essa última indagação aparenta uma simplicidade fácil de resolver, mas camufla um debate de visões de mundo, de ideologias, de valores e de poder. O currículo é uma construção histórica, e quando o assunto é currículo nas escolas indígenas, essa concepção fica ainda mais nítida. Para Cecília *apud* Carmargo (2014) “Um currículo muda ou porque ele é empurrado pelas transformações, ou para impor certos valores estranhos aos indivíduos”. Para Coll (1997), “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aulas”. (COLL, 1997, p. 34).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com relação à elaboração do currículo, enfatiza, no Artigo 26, a importância da construção das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas. É necessário incluir conteúdos curriculares e metodologia propriamente indígena e acolher modos próprios de transmissão dos saberes. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação dessa última.

Esse contexto nem sempre acontece assim, pois, muitas vezes, o currículo desenvolvido nas escolas indígenas é sempre uma adaptação dos currículos das escolas não indígenas. A partir dos anos de 1940, já era comum, entre os povos indígenas e algumas re-

apresentações governamentais, a compreensão de que a escola para aluno indígena não podia ser igual à escola para aluno não indígena. Somente a partir dos anos de 1980 é que o currículo nas escolas indígenas passa a ser “flexível”. Trinta e nove anos depois ainda encontramos grandes resistências para que essa flexibilização do currículo se torne efetivamente uma prática, e isso fica claro na fala da Professora Genicélia Tuxá.

Espero que essa educação escolar indígena realmente possa de fato ser colocada em prática, digo: desburocratizada. Pois, somente dessa maneira, poderemos assegurar a continuidade da cultura do nosso povo. Percebo que a escola desenvolve ações em seu projeto político pedagógico que privilegiam os saberes da nossa comunidade, mas ainda falta construir paradigmas que orientem os profissionais a fazer um trabalho coerente e dentro dos padrões estabelecidos pelo RCNEI<sup>2</sup>.

Como reflexão acerca do tema Currículo e da prática pedagógica nas escolas indígenas, é importante discutir e aprofundar o que vem a ser de fato currículo, para que possamos compreender como o mesmo acontece na prática, seus conceitos e análises.

Voltando às perguntas centrais no início do texto, trazemos alguns resultados da pesquisa feita com os alunos, professores e lideranças Pataxó e Tuxá das Escolas Indígenas Pataxó Coroa Vermelha e Capitão Francisco Rodelas, das comunidades indígenas de Coroa Vermelha e Rodelas, sobre o papel de cada um e o que se espera dessa educação.

---

2 As falas de lideranças, professores e estudantes que aparecem no texto foram resultado de entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo do mestrado.

A escola deve ensinar os jovens indígenas a serem líderes, críticos, políticos, profissionais, solidários, fortes na sua identidade cultural, éticos em relação aos seus parentes, às outras sociedades indígenas e ao mundo envolvente, aprimorando os conhecimentos tradicionais da etnia e os conhecimentos técnicos e científicos da atualidade global (Professora Tuxá).

Preparar os jovens na questão política, para que saibam dialogar bem com todos que nos rodeiam, defender os direitos do nosso povo e os seus direitos como membro Tuxá e como bom cidadão brasileiro (Cacique Bidu Tuxá).

Aprender a produzir os conhecimentos do nosso povo como: arte, dança, cultura, ervas medicinais, agricultura, alimentação e própria (Alunos Tuxá: Wynamã, Bianca, Rafaela, Mateus, Ana Clara e Cris).

Preparar os jovens para serem bons articuladores dos nossos conhecimentos nas nossas aldeias e no mundo afora (Cacique Aruã Pataxó).

Desenvolver e praticar a arte indígena, fortalecer na nossa identidade cultural, conhecer e adquirir os conhecimentos tecnológicos de fora, compreendendo, utilizando adequadamente e interagindo com os conhecimentos indígenas de interesses comunitários, nos preparando para transmitir a outros membros da comunidade os conhecimentos aprendidos e desenvolver o respeito e cuidado com o território onde vivemos (Professores e gestores Pataxó: Vilma, Uelson, Ademário e Jeane).

A escola é uma instituição responsável por sistematizar o conhecimento necessário para a formação do indivíduo, preparando-o para o convívio da comunidade e para o mundo globalizado. A escola deve partir da realidade do aluno, considerando nossos costumes e cultura, privilegiando os saberes da nossa comunidade. O papel da escola deve contemplar a valorização e a identidade étnico-cultural do nosso povo, relacionando os nossos saberes com os conhecimentos que sustentam os pilares da educação contemporânea e assim construir o nosso modelo de educação e que essa seja intercultural, específica e de qualidade (Genicélia Tuxá).

Assim, todo esse conhecimento servirá de base para a formação consciente dos sujeitos envolvidos e do seu papel enquanto membros da comunidade indígena, contribuindo para sua autossustentação familiar, da comunidade e do território do qual fazem parte.

Sabemos, no entanto, que os objetivos elencados pelos professores, alunos e lideranças Pataxó e Tuxá nem sempre são contemplados no currículo escolar. Essa proposta está atrelada e depende não somente da organização desses povos e de suas comunidades, mas também das questões políticas do estado e municípios que, por sua vez, perpassam por uma série de entendimentos ou falta de entendimentos sobre o processo de construção do diferencial da educação escolar indígena no currículo da educação básica. Isso está ligado a três questões fundamentais dentro do sistema. Primeiro, não dá para pensar uma política que não é a de inclusão e sim de reconhecimento, sem conhecer o sujeito e, aqui, eu me refiro não somente ao aluno, mas também ao professor, pais de alunos, lideranças e demais membros da comunidade; segundo, o poder público deve estar aberto para compreender e dialogar com esse conjunto de sujeitos para uma construção coletiva de novos saberes e dos saberes intrínsecos de cada povo e, ou comunidade; e, por último, é preciso construir uma diretriz específica, em especial, uma matriz curricular aberta para esse diálogo, a qual, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na prática e organização pedagógica do professor indígena.

## **O CURRÍCULO E O EXERCÍCIO DO DOCENTE INDÍGENA FACE AOS DESAFIOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

Muito há por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular, autonomia esta pautada na construção e organização próprias. Esta organização autônoma deve ser construída com a participação da comunidade indígena, levando em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem. As normas adotadas pelo sistema de ensino do estado e de municípios contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência, para a criação das escolas, sua organização, seus regimentos, projetos político pedagógicos, matriz curricular, contratação de profissionais da educação, atendimento ao transporte e merenda escolar, critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Trazemos, aqui, alguns exemplos do que dificulta a organização e funcionamento das escolas indígenas. Primeiro, quando as escolas indígenas são identificadas na categoria “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de cursos pensados para esse tipo de escola; segundo, considerar algumas das escolas indígenas como escolas nucleadas<sup>3</sup>, ou salas vinculadas a uma escola para não índio, sob o argumento de que as escolas indígenas não atendem aos requisitos mínimos exigidos para atender a clientela do ensino médio e que não podem ter um funcionamento administrativo e currículo

---

3 Escolas nucleadas acontecem quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como sendo uma única escola. É o caso, para citar um exemplo, da Bahia, que nucleou num estabelecimento (Escola Indígena Tupinambá de Olivença), um total de 20 escolas. Esse processo acontece na sua maioria hora pelo difícil acesso à escola (terras muito extensas), hora pelo processo de retomada de demarcação de território que é o caso do povo Tupinambá.



autônomo; e, por último, a direção das escolas indígenas fica nas mãos de professores não indígenas, com a argumentação de que o professor, para ser diretor de escola, tem que ter vínculo efetivo com a Rede, seja ela estadual ou municipal.

Sabemos que até o ano de 2010, pela inexistência da Carreira do Professor Indígena no quadro do magistério do estado e municípios, não se podia aplicar concurso público específico para as escolas indígenas e, como consequência, a falta de professores indígenas concursados para atuar em suas escolas como dirigentes, contradizendo o que determina a legislação da educação escolar indígena, especificamente a resolução 03 da CEB/CNE, que diz que, para atuar nas escolas indígenas, o profissional deverá ser prioritariamente indígena.

Apesar do respaldo legal, a educação escolar indígena na Bahia apresenta inúmeros problemas. É débil, ainda, o apoio institucional para a pesquisa e o desenvolvimento de experiências que fortaleçam o processo de constituição da escola indígena específica intercultural e diferenciada. Por outro lado, é impossível elaborar uma proposta de educação indígena sem levar em conta a questão da territorialidade. Os povos indígenas, expulsos dos seus territórios originários, passam por um processo de reconquista, retomando seus territórios tradicionais, reafirmando sua identidade étnica e buscando diuturnamente construir uma educação escolar nas aldeias, com as devidas especificidades. São esses os motivos, dentre outros, que, enquanto lideranças e professores indígenas, refletimos constantemente, ao avaliarmos os efeitos da educação escolar formal em nossas aldeias, empenhados em redesenhá-los a partir de experiências pedagógicas inovadoras.

A educação escolar para o povo Tuxá, organizada a partir de uma proposta participativa e comunitária, afirma como seus fundamentos: o reconhecimento e a valorização das diferenças e suas

formas de expressão através da presença, no currículo, da cultura, da arte e dos conhecimentos tradicionais do povo Tuxá, destacando a interculturalidade como eixo curricular, e tendo no tratamento diferenciado do ensino destinado ao aluno Tuxá o caminho para promover a igualdade, fazendo da educação um instrumento de reconhecimento da identidade própria e do outro. Desse modo, adota os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, compreendendo a importância de se trabalhar uma educação diferenciada. Assim, com essa organização escolar, o currículo vai tomando forma em um processo contínuo de construção, na medida em que cabe aos estudantes, seus pais e lideranças acompanharem, avaliarem e participarem da reformulação do projeto de escola de acordo com suas próprias orientações. Embora pudesse parecer mais fácil supor um currículo feito por técnicos especializados, definido em todos seus detalhes, sabemos que isso se configura num profundo desrespeito à identidade, à autonomia e à cultura indígena.

Os professores da Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas têm se mostrado competentes e cientes do papel da escola e do trabalho coletivo. Esse reflexo é bem visto nos resultados dos alunos que, por sua vez, se destacam na sociedade do seu entorno. No entanto, embora a referida escola se destaque entre as demais escolas indígenas e, também, entre as demais escolas do município do qual faz parte, na realização de um bom trabalho interdisciplinar e contextualizado, o currículo intercultural ainda está distante de ser um referencial.

Conforme as teorias mais recentes de currículo, este não pode ser visto como mero rol de conteúdo, mas sim um instrumento de poder na mão de quem o elabora e define quais aspectos da cultura são incluídos e quais ficam de fora, ou seja, quais conhecimentos serão considerados “legítimos” e privilegiados e quais serão des-

valorizados e, principalmente, qual a metodologia de trabalho a ser adotada. Em se tratando da educação escolar indígena, essa questão é crucial. Sabemos que o currículo mais do que propiciar conhecimentos com esse ou aquele viés ideológico, implica na formação de subjetividades, dos valores que norteiam a ação do jovem em formação por toda sua vida. Por essas razões é que propomos um currículo aberto, que seja continuamente desenhado e redesenhado pelo próprio povo, de modo autônomo. Enquanto professores e gestores Tuxá, nos colocamos a serviço de propostas de ação junto à comunidade, oferecendo-lhes subsídios, mas garantindo a participação da comunidade na definição do rumo da escola, atualizando suas funções e reinterpretando os conhecimentos aí propostos.

A ideia de um currículo aberto está respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e toda a legislação de educação escolar indígena baseia-se no princípio de autodeterminação, da ampla participação das comunidades na definição do projeto pedagógico, do sistema de avaliação, da seleção dos professores etc. Porém, mesmo com todo o aparato legal em nível nacional e estadual, as escolas indígenas passam por muitos entraves burocráticos e dificuldades na implementação desse modelo de educação específica. Lidar com o aparato jurídico administrativo do estado e municípios, que ainda nega, em determinadas situações, os direitos dos povos indígenas a uma educação específica, tem sido um dos grandes desafios para professores e lideranças indígenas, que estão diretamente envolvidos com a organização da escola.

Assegurar, direta ou indiretamente, que a escola indígena construa sua própria concepção de ensino e de aprendizagem não tem sido tarefa fácil para os professores e lideranças indígenas, consequência da não existência de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena e da indefinição de políticas públicas educacionais por parte do estado e municípios, que contribuam para o fortaleci-

mento da Educação Escolar Indígena. Enquanto isso não acontece, as eficiências dos processos educacionais na escola indígena ficam à mercê das questões impeditivas de bons resultados, a exemplo da burocracia que envolve o sistema educacional seja do estado, seja dos municípios, tendo que a Educação Escolar Indígena se adequar à mesma, que, por sua vez, não se adéqua à realidade da escola indígena, ficando esta no prejuízo de suas ações pedagógicas.

No aspecto administrativo, ressaí a necessidade de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das secretarias de educação sejam revistos a partir dos princípios da organização das escolas indígenas. São prioridades decorrentes da especificidade dessas escolas a construção de currículos diferenciados, projetos político-pedagógicos condizentes com cada realidade, definição de calendários escolares contextualizados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena, produção de material pedagógico, adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas pedagogias indígenas.

Partindo desta realidade, a educação escolar para o povo Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha destaca competências de caráter específico, dentre as quais a capacidade de aprender e compartilhar com a comunidade é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana implica a ética, a autonomia intelectual, comunitária e o pensamento crítico. O desenvolvimento dessas competências está baseado na sólida integração da teoria com a prática, no desenvolvimento de projetos de estudo a partir dos contextos sociais, para eles retornando como contribuições para sua melhor compreensão e encaminhamento de intervenções locais.

Deriva desse profundo vínculo com a vida comunitária o caráter interdisciplinar que orienta a proposta curricular da Escola Pataxó Coroa Vermelha, reafirmando as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. O trabalho dos profes-

sores Pataxó com a interdisciplinaridade acaba por ser um objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, partindo da necessidade sentida pela comunidade, professores e alunos de explicar, compreender, intervir e mudar algo que pode ser melhor para todos. Essas orientações são preciosas em se tratando da educação escolar indígena, pois, nesta, mais do que em qualquer outra, há uma enorme necessidade de atender ao modo de pensar indígena. As disciplinas fragmentadas são uma imposição do modo de pensar ocidental, adotadas pelo estado e que só podem ser úteis à educação escolar indígena na medida em que favoreçam a compreensão e intervenção em seu contexto de realidade. A organização curricular dividida em base comum e base diversificada, por disciplina, não atende à estrutura organizacional da educação escolar indígena. A organização da matriz curricular por área do conhecimento, envolvendo todos os componentes curriculares, é o modelo almejado pelos professores indígenas que, por sua vez, esperam por essa implementação.

Por todas as razões elencadas, os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização previstos nas diretrizes atuais estão contemplados na proposta de educação escolar ofertada pela Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, uma vez que prevê que todo estudo parta e retorne a situações reais e significativas para os educandos e suas comunidades. Desse modo, as práticas sociais, políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, assim como a vida pessoal, o cotidiano, a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde. O que se defende é uma educação na qual os questionamentos partam da vida e cujos conhecimentos construídos estejam em função da vida coletiva.

Entende-se aqui como princípios o desenvolvimento de competências básicas, a contextualização, a interdisciplinaridade, de

modo que as experiências cotidianas, assim como os conhecimentos sistematizados, possam ser ressignificados do ponto de vista do povo Pataxó, construindo visões de si e do mundo nas quais valores e afetos possam ser defendidos, questionados e negociados. Consideramos que esses princípios são solidários aos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena quanto ao desenvolvimento de currículos que incluam conteúdos especificamente indígenas, assim como os conteúdos de outras culturas, marcando a interculturalidade e respeitando os processos próprios de aprendizagem.

Para Meliá (1999), os povos indígenas mantêm sua alteridade graças as estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. Ainda segundo Meliá, no processo de educação escolar indígena, “a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis”. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se, até de forma direta e quase exclusiva, com a escola. “A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade”, afirma Meliá (1999, p. 21). O Brasil conta com uma variedade de povos indígenas, alguns praticando o uso de suas línguas maternas fluentemente e suas culturas; outros, apenas com suas culturas, como é o caso dos Tuxá, do qual faço parte. Sustentamos nossa alteridade graças às estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Melhor dizendo, vivemos uma educação específica que perpassa pela cultura, pelas tradições e o modo de ser, permitindo a sua valorização, manutenção e reprodução.

Em seus relatos, os professores Tuxá, especificamente da Escola Indígena Capitão Francisco Rodelas, ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades da comunidade, com

grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de “sua cultura e sua tradição, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias”<sup>4</sup>

Dessa forma, propiciam uma reflexão sobre as ideias e práticas que têm norteado a proposta de uma escola indígena específica, contribuindo para a construção dessa escola, considerando o dinamismo da cultura. É certo que a disseminação dessa proposta pode contribuir para uma mudança de visão e de postura a respeito do lugar dos povos indígenas no Brasil e no mundo contemporâneo; esses povos veem na escola o caminho para a mudança na forma de ver e interpretar suas sociedades, bem como de pensar que tipo de papel eles poderiam desempenhar na sociedade brasileira, predominando a visão de que, enquanto coletividades diferenciadas, podem garantir a sua sobrevivência com o respeito às suas especificidades e seus direitos garantidos como cidadãos brasileiros e indígenas.

A concretização desta concepção de currículo enfatiza a importância das vivências dos alunos e dos problemas reais que ocorrem nas comunidades indígenas em que se desenvolve o currículo, na crença de que essa prática estimula os alunos a refletir sobre o seu próprio mundo e o mundo que os rodeia, a estabelecerem relações entre o saber tradicional, o saber escolar e as intervenções de mundo.

Os objetivos são assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai

---

4 RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC /SEF, p. 58, 1998.

aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos professores e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (RNCEI, 1998, p. 60).

Corresponde, pois, a uma opção pedagógica e curricular que, em vez de impor a cultura do silêncio, tem como grande intenção conduzir a uma discussão participativa, coletiva e de valorização dos princípios culturais dos povos indígenas.

O caráter coletivo da construção do conhecimento e das práticas sociais na escola indígena é diferente das escolas onde há um caráter individualizante, baseadas numa concepção de sujeito individual de direito, e não na concepção de sujeito coletivo de direito. Assim, os professores, tanto Tuxá quanto Pataxó, se mostram preocupados com a organização de um trabalho coletivo no que se refere a todas as esferas de planejamento pedagógico, desde a elaboração do currículo até as atividades desenvolvidas na escola com os alunos, buscando alternativas no modelo de educação intercultural como um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes à diferença, à peculiaridade, à diversidade dos povos indígenas, e à própria identidade cultural dos demais e de suas comunidades.

É verdade que esse protagonismo indígena deve ser entendido dentro de um processo histórico que a grande maioria dos povos indígenas busca, através do processo de escolarização formal, pensado e organizado por eles nos dias atuais, tendo a escola como um dos principais instrumentos para promover a mudança de engrenar o eixo de seu crescimento demográfico e reelaborar seus modos particulares de estar no mundo.



O currículo é, portanto, projetado na linha das concepções de educação de Paulo Freire, ou seja, não como um mero ato de narrar, depositar ou transferir conhecimentos, como acontece no que ele designa por “educação bancária”, mas sim como um ato de “conscientização”, de problematização de situações.

Baniwa (2006) define educação como o conjunto de processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.

De acordo com Assmann (1998), a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Tudo aquilo que se é capaz de aprender cumpre processos cognitivos. Para Freire (1996), o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Assim, no bojo da contemporaneidade, identificamos a emergência de respostas criativas formuladas pelos professores indígenas no sentido da alternativa de uma educação sustentável. Uma sustentabilidade com autonomia pautada pelo diálogo com o que define a convivência social, a posse coletiva da terra, valores e memórias compartilhados.

O currículo contextualizado em face da reconstrução das diretrizes da educação escolar indígena. O discurso das diferen-

ças, amparado na obrigatoriedade,<sup>5</sup> vem sendo uma das principais marcas das tensões do currículo da escola não indígena nos últimos tempos. Isso traz um grande risco. O fato é que a obrigação, às vezes, velada em incorporar as diferenças acaba também por ser um fator de restrição da plena expressão da escola, que passa a tratar tudo como dever burocrático, sem uma reflexão real sobre seus significados, trazendo grandes transtornos para aqueles que se “enquadram” nos temas de inclusão no currículo da educação.

Digo isso amparada na experiência como gestora à frente de uma coordenação de currículo que vivencia o dilema da inexperiência e ansiedade de gestores que buscam implementar o discurso das diferenças no currículo de suas escolas. A dificuldade governamental em dar atendimento à diferença seja para o indígena, o negro, o deficiente ou qualquer outro que faça parte do conceito da diversidade ou, melhor dizendo, do diferente, é muito visível.

Essas são apenas algumas inquietações mais próximas entre as várias que tenho sobre os problemas que afligem mais de perto o

---

5 A LEI 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”. Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.

cotidiano da educação na Bahia, os quais interferem diretamente na vida de milhares de estudantes, a quem estão negando as possibilidades de uma educação de qualidade em seu sentido mais real.

Faço esse preâmbulo para situar em que contexto os atuais debates em torno da educação indígena ou da educação escolar indígena se situam. Falar de currículo na escola indígena é também tratar do conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos indígenas não somente na escola, mas, principalmente no meio comunitário em que vivem.

Uma experiência muito praticada e vivenciada pelos alunos Pataxó e Tuxá é o ensino e a prática da pesquisa adotada pela escola indígena, considerados, pelos professores indígenas, o método mais adequado para um aprendizado dinâmico dos conhecimentos tradicionais e científicos. A pesquisa possibilita a constituição de um elo entre os mais velhos, detentores privilegiados dos saberes tradicionais orais, e os alunos. A partir de conversas com pais, mães, velhos e velhas, e participação ativa no cotidiano da comunidade, os alunos registram e vivenciam estes conhecimentos. Esta metodologia também incentiva o aluno a investigar em livros e através de conversas, tópicos dos conhecimentos ocidentais importantes para sua sobrevivência e sua relação com a sociedade que vive no entorno e fora das terras indígenas. Assim, devemos repensar as diretrizes que devem presidir o ensino.

Construir participativamente um processo educativo para a elaboração de referenciais curriculares para a Educação Escolar Indígena, tendo como meta garantir o envolvimento e a participação de professores e lideranças indígenas como produtores e construtores do documento, é um dos objetivos da equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O segundo, diz respeito à atua-

lização e ou reformulação dos currículos de maneira a contemplar as especificidades da Educação Escolar Indígena.

Trazemos como exemplo o modelo de educação comunitária de valorização cultural atrelado aos novos conhecimentos adquiridos e que, portanto, também é essencial à formação humana dos alunos indígenas. O terceiro desafio diz respeito às competências e habilidades que a escola deve desenvolver em seus alunos. A escola representa apenas uma das inúmeras possibilidades de acesso à informação na sociedade atual e, portanto, na escola indígena, esse acesso ainda é restrito. Partindo desse pressuposto, a educação deverá estar centrada não somente no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao bom desempenho do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, mas também na oferta de informação que busque compreender, organizar criticamente e reconstruir as informações dentro de contextos que mudam continuamente.

Assim, embora seja preciso haver mudanças no currículo e, conseqüentemente, no programa escolar, não se pode esquecer que muitas coisas permanecem. A sociedade muda, o conhecimento muda, a escola tem que estar atualizada, a exemplo da necessidade de subsistência, de apropriação de novos conhecimentos e de valorização das diferenças dos povos indígenas. Mas tudo isso precisa passar pelo crivo reflexivo, definidor de relevâncias, que é o trabalho da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para os povos Pataxó e Tuxá, sujeitos desta pesquisa, são relevantes a construção de novas visões propiciatórias da compreensão da diferença como valor e o convívio da diferença, assim como a valorização dos seus objetivos de vida. Dessa forma, a escola indígena,

em uma perspectiva intercultural e sustentável, faz parte das estratégias de vida desses povos, que buscam uma educação escolar que prepare os jovens para serem grandes líderes para lutar pelos direitos e interesses coletivos; para que possam garantir uma afirmação identitária; dar continuidade aos conhecimentos dos mais velhos, defendendo e conquistando direitos específicos e adquirindo conhecimentos globais para o “bem viver” das suas comunidades.

Sabemos, portanto, que atribuir essa responsabilidade à escola, constitui-se em grandes desafios, porém, são desafios necessários, pois podem significar o modelo de projetos sustentáveis e de gestão territorial coletivos e comunitários que favoreçam as particularidades desses povos, através da prática do diálogo intercultural, que se torna estratégico e necessário para assegurar as propostas, interesses e necessidades destas comunidades. Considerando o que foi apontado, faz-se necessário, na construção do currículo, levar em consideração os fatos relacionados à terra, cultura, língua, educação, saúde, sustentabilidade e interculturalidade, temas esses que estão em intenso debate em diferentes realidades entre os povos indígenas.

O currículo organizado por área de conhecimento possibilita um permanente diálogo entre os diversos componentes curriculares, conforme suas afinidades e os desafios da realidade que se quer que os alunos compreendam e interpretem, para propor soluções. Dessa maneira, os espaços de discussão se abrem para novos olhares e novos conceitos; proporciona um maior diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais e ocidentais.

Não se tem, ainda, um instrumento metodológico formado para trabalhar a interculturalidade nessas escolas indígenas. Esse é outro grande desafio. Os professores usam muito os termos: educação “diferenciada”, “específica”, “intercultural” e dizem trabalhar esses princípios, porém, na prática, as experiências apresentadas

pelos escolas, objeto desta pesquisa e por outras, fruto da minha caminhada frente à educação escolar indígena, ainda são muito fragilizadas, fragmentadas, pontuais. Reconhecemos e defendemos que estão no caminho certo e costumo dizer que esse instrumento, esse modelo tão desejado pelos povos indígenas, ainda está em construção e, para firmar essa construção, consideramos importante a pedagogia de projetos e da pesquisa, na reformulação do currículo por área do conhecimento, na promoção da interdisciplinaridade, através de um projeto de estudo ou um projeto de trabalho, que ajude a minimizar os problemas da educação escolar, favorecendo uma educação de qualidade.

Propor mudanças para um modelo de educação enraizada-tradicionalista, difundido, construído por séculos de dominação e dele apropriar-se, tem sido muito difícil para o povo Pataxó e Tuxá, mesmo não estando sós, mesmo apoiados na legislação indígena e no movimento social organizado dos povos indígenas do estado da Bahia e do Brasil.

A formação crítica com vistas para uma intervenção social dinâmica na reorientação das práticas educacionais escolares e na reformulação do currículo da escola indígena é urgente, pois não queremos aqui destruir a base do modelo que se inspira nas práticas tradicionais de ensino, mas mostrar, e provar, que o modelo de educação que perdura na sociedade baiana e brasileira é pouco ou menos útil para esses povos, que buscam um contexto específico e diferente do modelo vigente. Sabemos e reconhecemos que houve conquistas importantes, as quais não se podem negligenciar. Sabemos também que não se destrói um modelo de estrutura social importante sem outro para substituí-lo, simplesmente por discordância em relação a alguns aspectos e parte de seu funcionamento.

Enquanto professores e professoras indígenas pesquisadores e pesquisadoras, que vivenciamos o processo da busca de novos

paradigmas para a educação escolar indígena, somos sabedores também da inexistência de um caminho pronto, embora já saibamos o que queremos enquanto novo modelo de educação escolar indígena: é preciso incluir, em nossas escolas, elementos de nossas e de outras culturas e concretizar aspectos que colaborem para a melhoria da qualidade de vida, das relações sociais e políticas e da sustentabilidade do povo e do território, sinal evidente de amadurecimento intelectual, com mudanças significativas no modo de pensar a escola e o trabalho docente nas escolas indígenas que buscam alcançar esse objetivo.

Enfim, as mudanças devem se constituir em um processo de planejamento, ação dos indígenas e poder público, uma ação integradora entre o *locus* de aprendizagem e o contexto social, efetivado de forma crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosilene cruz de. “Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha, Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, 140 f.: il, Salvador. 2013.

\_\_\_\_\_. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. *Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 19, n. 33, p.51- 60, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *História da Educação Escolar Indígena Tuxá*. 2006. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em História do Brasil) – Depto. de História, Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF. Belém do São Francisco. 2006.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 1999. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 69 p. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMARGO, P. A *(in)definição do currículo*. Resultado de disputas sociais que traduzem diferentes visões e concepções de mundo, a definição dos conteúdos a serem ensinados na escola passa por um momento de grande indefinição e apostas diversas. Ed. Segmento. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/164/artigo234885-1.asp>

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Coleção Leitura. Paz e Terra, São Paulo, 1996*.

FRANÇA, Cecília de Campos. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. In: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto. *Educação e interculturalidade: a escola e os povos indígenas do Mato Grosso do Sul*. Cuiabá: EDUFMT, p. 41- 52. 2010. 168 p. II.



## CAPÍTULO 1

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, p. 128-171, 2006.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 49. p. 14, 1999.

### **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 01**

1. Discorra sobre os principais desafios na educação escolar indígena discutidos no texto pela autora deste capítulo.
2. Com base no contexto indígena de ensino, apresentado neste capítulo, como os professores têm trabalhado numa perspectiva interdisciplinar?



## **CAPÍTULO 2**

# Corrida de toras: jogo didático para um ensino intercultural

ELISA AUGUSTA LOPES COSTA  
UFPA

## **INTRODUÇÃO**

Uma das principais características das escolas indígenas no Brasil é a necessidade de lidar com, no mínimo, duas línguas e duas culturas diferentes. Essa situação requer um ensino essencialmente intercultural, dadas as relações entre as culturas dos indígenas e da sociedade envolvente, tornando a escola indígena um lugar de negociação entre identidades e interesses diferentes, que precisam chegar a um consenso, sem desmerecer nenhuma das culturas envolvidas. Tal condição se verifica nas escolas existentes na terra indígena do povo Krahô, alvo desta pesquisa, a qual se concretizou na Escola Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, contando com a participação de todos os professores da escola, sendo oito indígenas e dois não indígenas, os quais ministram aulas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A pesquisa, realizada entre 2015 e 2016, consistiu na apresentação de uma proposta de ensino baseada na educação lúdica como uma alternativa para estabelecer, de forma prazerosa, um diálogo entre diferentes visões de mundo, facilitando a negociação de soluções para os conflitos que podem surgir na relação intercultural.

A metodologia, de perspectiva sociointeracionista, compõe-se de oficinas de confecção e manipulação de materiais alternativos que incluem jogos didáticos como elemento potencializador da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Este artigo concentra-se na apresentação do jogo Corrida de Toras, que foi desenvolvido no decorrer das oficinas e mescla elementos da cultura não indígena e da cultura Krahô, o que o torna uma demonstração de boas relações interculturais.

O texto está desenvolvido a partir da apresentação dos aspectos históricos do povo Krahô, abordando também a educação tradicional e a presença da ludicidade na cultura deste povo. A seguir, são tecidas considerações sobre ensino intercultural, educação lúdica e o desenvolvimento dos jogos didáticos sugeridos para o ensino intercultural na Escola 19 de Abril, finalizando com a exposição sobre o jogo Corrida de Toras.

## **O POVO KRAHÔ: ASPECTOS HISTÓRICOS**

O povo Krahô é identificado como pertencente ao grupo Timbira, da família linguística Jê, por compartilhar com estes povos características linguísticas e culturais. O nome Krahô, segundo Albuquerque (2013), significa “pelo de paca”: *Hô* = *pelo* e *cra* = *paca*, conforme explicação que estes indígenas teriam dado a Curt Nimuendajú em 1930. Entretanto, ainda de acordo com Albuquerque, trinta anos

depois, indígenas da mesma etnia discordavam desta versão, alegando ser o nome Krahô uma invenção dos “civilizados”.

A história deste povo começa a ser conhecida a partir do momento em que se efetiva o contato com a sociedade não-indígena. De acordo com Júlio César Melatti (2009), os primeiros registros da existência do povo Krahô datam do início do século XIX, quando estes índios habitavam uma área no sul do Maranhão, delimitada pelos rios Tocantins, Farinha, Itapecuru, Parnaíba, Perdida e Sono. Segundo Ribeiro (1841) e Nimuendajú (1946), eles eram conhecidos inicialmente por Macamekrans.

Segundo Melatti (2009), o contato se deu em virtude da convergência de duas frentes colonizadoras (agrícola e pastoril), que avançavam do litoral para o interior do país. Devido aos numerosos conflitos entre índios e colonizadores, o povo Krahô foi paulatinamente sendo expulso de seu antigo território, sendo forçado a avançar em direção ao rio Tocantins. Entretanto, os indígenas não se davam por vencidos e atacavam as fazendas de gado que vinham sendo formadas pelos invasores. Por outro lado, os fazendeiros reagem em represália, aumentando as hostilidades entre ambos os lados.

Na tentativa de minimizar os conflitos, em 1848 os Krahô foram transferidos para um aldeamento localizado em Pedro Afonso (TO) e estabelecido por Frei Rafael de Taggia (missionário capuchinho vindo da Itália). Com isso, satisfazia-se, ao mesmo tempo, o desejo de trazer os índios para a religião católica e os interesses dos fazendeiros, que queriam vê-los distantes da zona pastoril. Entretanto, segundo informa Melatti, os Krahô não ficaram muito tempo em Pedro Afonso, mas foram se deslocando para o norte, até ocupar o território onde vivem atualmente, localizado em Goiatins e Itacajá, ao nordeste do estado do Tocantins. Essa área, que passou a ser denominada Kraholândia, foi demarcada pelo de-

creto presidencial nº 102, (BRASIL, 1944), mas só foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062 (BRASIL, 1990).

Naquele local havia, em 1930, três aldeias, conforme informação de Curt Nimuendaju (1946, p. 26). Em 1967, segundo Melatti (2012), já havia ali cinco aldeias. Atualmente, de acordo com Macedo (2015), são vinte e nove aldeias. Melatti informa que a população Krahô contava entre três a quatro mil pessoas em 1809, tendo sido reduzida a 620 indivíduos na metade do século XIX, chegando a existirem apenas 519 indígenas vivendo na Krahôlândia em 1963 (MELATTI, 2012, p. 22). A partir daí houve um aumento da população. Segundo Araújo (2015), em 2010, o número de indígenas passava de 2400, chegando a 3264 em 2015.

A partir destes dados verifica-se que esse povo, assim como outros povos indígenas do Brasil, depois de quase ter sido destruído, apresenta franca recuperação populacional. Além disso, também é notória a preocupação com a preservação de sua cultura. Entre os costumes culturais preservados pelos Krahô destacam-se a construção das aldeias em formato circular e a Corrida de Toras. As casas dos Krahô são construídas ao redor de um grande círculo formado por uma rua de terra batida, que Nimuendajú chama de rua circular (1944, p. 76). No centro da aldeia fica o pátio, ligado à rua circular por caminhos radiais, também de terra batida.

As corridas de toras são realizadas sempre em associação com algum rito, segundo o qual variam os grupos participantes, a forma das toras e o percurso da corrida. As toras são feitas, na maioria das vezes, do tronco do buriti. Entretanto, há uma variedade de formatos de tora, feitas com materiais e tamanhos diferentes. A corrida se inicia geralmente fora da aldeia, podendo o ponto de partida variar de algumas centenas de metros até alguns quilômetros de distância da aldeia, dependendo do rito que esteja sendo realizado. Ao entrar na aldeia, a corrida prossegue no caminho circular, sempre na dire-

ção anti-horária. O ponto de encerramento da corrida é o pátio ou uma das casas de *wyhty* (local onde são recebidos os visitantes de outras aldeias e também os não indígenas, conforme Araújo, 2015). Podem ser feitas também corridas apenas dentro da aldeia, mas nunca se faz uma corrida de dentro para fora dela.

A corrida se inicia quando um dos membros do grupo, ajudado pelos companheiros, coloca a tora aos ombros e sai correndo, seguido pelos demais. Assim que este se mostra cansado, um dos companheiros o substitui. Desta forma, a tora vai sendo passada de um ombro a outro até o final da corrida. As corridas ocorrem diariamente, podendo acontecer pela manhã e à tarde.

As mulheres e as crianças também participam de corridas de toras, semelhantemente à corrida masculina, embora este fato ocorra bem mais raramente. No caso da corrida de crianças, o diferencial é que correm meninos contra meninas. As toras destinadas às corridas de mulheres são mais leves que as dos homens, assim como também para as corridas infantis são confeccionadas toras compatíveis com a capacidade física das crianças.

O fato de homens e mulheres participarem de corridas distintas está relacionado à forma de organização social dos Krahô, que se caracteriza por diversos grupos binários, chamados de *metades*, destacando-se o par de metades que representa o inverno e o verão, respectivamente *Wakmêjê* e *Katamjê*. Os índios Krahô costumam ornamentar-se com pinturas corporais, as quais são feitas de acordo com as características destas metades principais, sendo que os indivíduos pertencentes ao grupo *Wakmêjê* usam pinturas horizontais, enquanto os pertencentes ao grupo *Katamjê* usam pinturas verticais. As toras também são pintadas de acordo com as pinturas de cada grupo.

## EDUCAÇÃO TRADICIONAL KRAHÔ E LUDICIDADE

Apesar de um intenso contato com agentes externos, o povo Krahô vem conseguindo manter sua identidade cultural fortalecida, o que se deve à ênfase na preservação de seus princípios próprios de educação, conforme constata Abreu (2012). Segundo esta autora, os Krahô mantêm uma política interna de fortalecimento da sua língua e cultura e, por isso, fazem questão que os saberes tradicionais sejam transmitidos às crianças somente em língua materna.

Nesta perspectiva, as crianças aprendem por meio de observação e imitação, a partir da convivência diária com os adultos, na interação com outras crianças da aldeia, e também durante os eventos no pátio central, onde são realizadas muitas das atividades importantes para a cultura Krahô, como a divisão do trabalho, a prática dos rituais e a tomada de decisões. Além de tudo isso, há também momentos específicos de ensino e aprendizado, os quais são conduzidos por alguém designado para este fim.

Na educação tradicional Krahô, existe a figura do Mê hahkreatê ou Ihkrârî catê (instrutor ou professor na língua Krahô), responsável pelo ensino dos saberes indígenas para as crianças. Os alunos acompanham o seu instrutor pela aldeia e pela mata, aprendendo conteúdos básicos sobre seu território, sua cultura e para sua sobrevivência. O processo educacional acontece de forma peculiar, o ensino é livre de qualquer determinação burocrática e a aprendizagem é coletiva e colaborativa. (LEITE, 2017, p. 50).

Percebe-se que a ludicidade está presente neste modelo de educação, que se caracteriza pela aprendizagem em movimento, permeada pela liberdade e espontaneidade. As crianças Krahô são preparadas para a vida adulta, aprendendo na prática, auxiliando os adultos em suas atividades, entretanto, conforme indica Melatti



(2012), não se exige das crianças trabalhos cansativos, indicando-lhes tarefas que se aproximam de divertimentos, como, por exemplo, ajudar os mais velhos a espantar periquitos na roça, no tempo do amadurecimento do arroz.

Deste modo, a transmissão de conhecimentos da cultura Krahô ocorre de forma espontânea, tranquila e lúdica, em consonância com a colocação de Melià (1979), o qual lembra que a criança indígena, como qualquer outra, aprende brincando, sendo diferente apenas no fato de que o brinquedo geralmente consiste em exemplares menores dos instrumentos de trabalho do pai ou da mãe. As brincadeiras das crianças Krahô estão geralmente interligadas à vida social, refletindo situações do cotidiano.

As meninas brincam com cuia. Colocam arroz, batata, grolado e brincam muito debaixo das árvores na aldeia. Levam seus cofinhos e colocam massa de mandioca e outras comidas para brincarem em outros lugares com as amigas. Lá amarram seus panos em galhos e fazem uma casinha, pegam pedras, fazem o fogão, acendem o fogo e ali fazem suas comidas como veem fazer em suas casas, elas gostam muito de fazer esse tipo de brincadeira. Os meninos levam badoque, arco e flecha para matarem passarinhos e levam para as meninas para fazerem moquém. Os meninos cortam buriti para correrem juntos com as meninas até chegarem à aldeia. Depois descansam um pouco e todos vão tomar banho no rio. Os meninos também gostam de brincar de jogar flechas para ver quem joga mais longe. Gostam de brincar de correr no pátio durante a noite, as crianças brincam muito, gostam de subir nas árvores e ficar balançando. (CY KRAHÔ, in ALBUQUERQUE, 2014, p. 46).

A ludicidade também está presente na cultura Krahô na forma de jogos e brincadeiras que ocorrem não apenas entre as crianças, mas também com a participação dos adultos. Há uma série de jo-

gos que retratam situações vivenciadas pela comunidade, seja em relação às plantações (*brincadeira da melancia* ou *macaco roubando milho*), como referindo-se a situações de caça, sobrevivência no cerrado ou defesa de território (*brincadeira do tamanduá-bandeira*, *gavião e galinha*, *brincadeira de luta*). De acordo com Meliá, nas culturas indígenas, os jogos apresentam uma dimensão educativa, à medida que se constituem como espaços privilegiados de aprendizagens sociais, de resistência e afirmação de identidades. Tendo em vista o potencial educativo dos jogos, os professores Krahô incluem a ludicidade na educação escolar, por meio de brincadeiras tanto nas aulas como nos períodos de recreação, tendo o cuidado de mostrar aos alunos quais são as brincadeiras da cultura indígena e quais as oriundas da sociedade envolvente.

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL**

A Escola Indígena 19 de Abril, localizada na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, destaca-se pelo esforço para levar a efeito uma educação bilíngue e intercultural, pautada pela legislação brasileira que lhe garante este direito, destacando-se, entre outros documentos: o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973, Lei 6001, art. 49); a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, Arts. 210, 215, 231); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394, (BRASIL, 1996, arts. 78 e 79); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998); Plano Nacional de Educação - PNE 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

Estes são os principais documentos que garantem aos povos indígenas o direito à preservação de suas organizações sociais, línguas, crenças e costumes próprios, possibilitando, por meio da instituição escolar, a recuperação de suas memórias históricas, a

reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, além de lhes garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Com base nesta legislação, que prevê novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, preconizando que a Educação Escolar Indígena deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, a Escola 19 de Abril empenhou-se na construção de um Projeto Político Pedagógico próprio, voltado para os anseios da comunidade local.

Nesta perspectiva, e apoiado na Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - PPEEI/TO (TOCANTINS, 2013), foi elaborado um projeto que se desenvolve em dois eixos, distribuindo o tempo escolar em tema e disciplina, abordados em semanas alternadas. Em uma semana trabalham-se as disciplinas relacionadas aos saberes escolares. Na semana seguinte, abordam-se os saberes indígenas.

A equipe dos professores da Escola 19 de abril é formada, em sua maioria, por professores indígenas que dominam tanto a língua materna quanto a língua portuguesa, o que auxilia na transposição dos aspectos orais para a escrita da língua Krahô, e também confere mais eficiência na alfabetização em ambas as línguas, bem como na ministração de outras disciplinas, pois o intercâmbio entre as línguas ajuda quando há necessidade de esclarecimento acerca de conceitos, particularmente da educação escolar.

O conceito de educação bilíngue e intercultural para as escolas indígenas começa a ser delineado na legislação brasileira a partir da Constituição de 1988, mas assume contornos mais nítidos com a legislação subsequente, acima mencionada. Tais leis destacam positivamente as especificidades culturais dos povos

indígenas e ressaltam a existência dos seus processos tradicionais de transmissão do conhecimento.

(...) as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo. (BRASIL, 1994, p. 10).

Este documento define interculturalidade como “o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades” afirmando a necessidade de que esta seja uma característica básica das escolas indígenas (idem, p. 11). A interculturalidade ocorre por meio de um diálogo constante entre as culturas envolvidas, tendo em conta que o intercâmbio e as contribuições entre línguas são processos que ocorrem em todas as sociedades ao longo de sua história.

De acordo com Guimarães (2006), a interculturalidade leva em conta a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a escola deve dar tratamento didático aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais bem como às práticas sociais de cada cultura, sem deixar de garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias que sejam relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional.

Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Podem ser conceituadas como escolas de fronteira, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena. (GUIMARÃES, 2006, p. 20).

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) considera que a Educação Escolar Indígena, para ser intercultural, deve

Reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24).

Cada povo indígena vive uma situação *sui generis* em sua relação com a sociedade envolvente, particularmente no que se refere à situação linguística, havendo diferenciados graus de bilinguismo e também de multilinguismo. É isso que caracteriza a escola indígena como específica e diferenciada, porque há a necessidade de se adaptar conteúdos e currículos à realidade de cada povo e sua escola, a partir do “diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo” (BRASIL, 1994, p. 11). As escolas indígenas não diferem somente das escolas urbanas, mas também umas das outras, uma vez que se trata de línguas e culturas diferentes, que serão os elementos constituintes de cada escola.

De acordo com Maher (2007), para as populações indígenas do Brasil, o bilinguismo é uma condição compulsória, pois, devido às necessidades de convivência com a sociedade nacional, é imperativo aprender o português. Em relação à educação escolar bilíngue, Maher (2006) afirma que esta se insere em dois paradigmas distintos: o assimilacionista e o emancipatório. O primeiro, instaurado com o ensino jesuítico, empenha-se em levar o indígena a abrir mão de sua identidade: “o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional” (MAHER, 2006, p. 20).

Sob os princípios do segundo paradigma, o Emancipatório, surge o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, que procura promover um bilinguismo aditivo. Conforme Maher,

pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p. 22).

Convém destacar que a implantação deste novo paradigma ocorreu em decorrência do movimento político das associações indígenas que começaram a se mobilizar no final da década de 1970 e dos consequentes avanços na legislação nacional voltada para os povos indígenas, iniciados com a Constituição Federal de 1988. De acordo com Mori (2001), a educação bilíngue e intercultural se constitui, para os povos indígenas, em uma estratégia política de

manutenção da sua língua e cultura, além do esforço por uma participação ativa na vida econômica, social, política e cultural da sociedade nacional. Segundo o autor,

A educação bilíngue não deve ser apenas uma ponte para chegar à sociedade nacional. A educação bilíngue deve considerar as culturas dos povos indígenas para, posteriormente, gerar um diálogo crítico e criativo com outras culturas. Nesse aspecto, uma educação bilíngue bem entendida deve estar orientada para uma interculturalização regional, nacional e internacional. (MORI, 2001, p. 167).

Mori acrescenta que a educação bilíngue e intercultural deve possibilitar o bilinguismo individual e social, estabelecendo redes e instâncias de intercâmbio cultural e linguístico. Para alcançar este objetivo, há três aspectos relevantes: a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos e o desenvolvimento de um currículo diversificado que leve em conta a realidade socio-cultural de cada povo indígena e que também contenha matérias relacionadas com a problemática regional, nacional e internacional. Esta colocação está em consonância com o artigo 79 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que destaca a responsabilidade do governo federal, em conjunto com os demais sistemas de ensino, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

Diante de todas estas considerações, verifica-se que a educação bilíngue e intercultural se refere a uma prática de educação escolar que lida com os dois universos que fazem parte da existência indígena, possibilitando tanto o domínio dos códigos e conhecimentos utilizados pela sociedade nacional quanto a valorização e divulgação da língua, cultura e identidade indígenas.

## EDUCAÇÃO LÚDICA E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA 19 DE ABRIL

A expressão *educação lúdica* vem sendo utilizada para definir uma metodologia que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. A educação lúdica está alicerçada em autores de épocas diversas, desde os filósofos gregos até os pensadores atuais. Platão (2000) preconizava que a educação das crianças deveria começar pelas fábulas, e que os ensinamentos deveriam ser transmitidos a partir dos jogos por serem estes inerentes à natureza das crianças.

O termo ludicidade tem origem na palavra latina *ludus*, que significa jogo, divertimento, passatempo, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula. Convém lembrar que a palavra escola também tem, no latim, um sentido de diversão ou recreação. *Schola*, o termo latino, origina-se do grego *skholê*, que, além de significar escola ou local de estudo, também significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a nada (FARIA, 1962). Estas acepções nos permitem fazer uma associação entre estudo e ludicidade.

De acordo com Cipriano Luckesi, a educação lúdica está fundamentada na concepção de que “o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo” e que, “através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável” (2000, p. 14). Luckesi destaca ainda que o ser humano modifica a si mesmo enquanto age modificando o mundo, o que acontece de maneira salutar quando feito por meio de atividades lúdicas. (LUCKESI, 2000, p. 17).



Freinet, em *A pedagogia do bom senso* (2004), afirma que o estudante aprende melhor quando se sente motivado. Segundo Comenius (2001), a motivação para o estudo pode ser alcançada por meio da introdução de um elemento lúdico, que dê leveza ao ensino. Esta leveza pode ser alcançada pela inserção de jogos didáticos ou de outros fatores que tornem as aulas mais agradáveis, como, por exemplo, a utilização de recursos didáticos diferenciados para exposição de conteúdos (quadro de pregas, álbum seriado etc), conforme a tese de Comenius que recomenda a utilização de “figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertam a admiração das crianças e as atraem” (2001, p. 85). Segundo o pai da didática moderna, todos os sentidos devem ser mobilizados para estimular o aprendizado, com particular destaque para a associação entre visão e audição.

A motivação pela ludicidade pode ser particularmente útil no caso das escolas indígenas, quando os alunos têm a necessidade de conviver com conteúdos de uma cultura diferente da sua, com possíveis dificuldades no aprendizado. Alguns problemas foram verificados na Escola Indígena 19 de Abril, onde a alfabetização ocorre primeiro na língua Krahô, única língua utilizada até o quinto ano escolar, continuando como língua de instrução nas séries seguintes, em todas as disciplinas.

Levando em conta que os estudantes Krahô só começam a estudar a língua portuguesa no sexto ano, verifica-se que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles têm pouco conhecimento deste idioma, o que acarreta dificuldades para a compreensão de conteúdos mais técnicos. Conforme relato dos professores locais, ocorre a falta de palavras na língua indígena para exprimir determinados conceitos de algumas disciplinas que constam do currículo. Outro problema detectado é a dificuldade de interpretação de textos em língua portuguesa. Tendo em vista a necessidade de dominar diversos assun-

tos e compreender textos mais complexos para poder se conduzir satisfatoriamente na sociedade fora da aldeia, é importante que os estudantes indígenas sejam conduzidos a um aprendizado mais efetivo no tocante ao trato com a língua portuguesa, de modo a compreender melhor a cultura envolvente e facilitar seu ingresso e permanência no ensino superior. Nesta perspectiva, considera-se que a educação lúdica, como instrumento para ilustrar e esclarecer os conteúdos, pode ser de grande valia para minimizar as lacunas no aprendizado dos estudantes Krahô.

Conforme visto anteriormente, os professores da Escola 19 de Abril já utilizavam a ludicidade, embora restrita a brincadeiras dirigidas às séries iniciais, não contemplando os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental nem os do Ensino Médio. Convém destacar que a ludicidade é aplicável a todos os níveis de ensino, conforme se percebe na abordagem de Almeida (2013), cujo conceito de educação lúdica parte dos fundamentos sobre o desenvolvimento físico, psicológico, linguístico, cognitivo e ético abordados por pesquisadores contemporâneos, que colocam o lúdico como fator determinante na formação do ser humano e, portanto, essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, segundo Almeida,

A educação lúdica traz em seu significado um valor de seriedade, inerente ao ser humano em todas as idades, fundamental para o desenvolvimento das múltiplas capacidades e para o processo de construção de conhecimento e, sobretudo, para a formação integral do ser humano, em especial do caráter e da cidadania. (Almeida, 2013, p. 10).

Com base nestes pressupostos, foi elaborada uma proposta de ensino lúdico mediado por recursos visuais alternativos, cujo objetivo era estender o uso da ludicidade a todas as séries, atingindo a todos os estudantes. O público alvo, a princípio, consistia apenas

em professores de língua portuguesa, mas como na escola havia apenas um professor desta disciplina, estendeu-se o convite aos demais professores (oito indígenas e dois não-indígenas), que aderiram de bom grado. A proposta baseava-se na oferta de um minicurso composto por oficinas teóricas e práticas, além da aplicação do aprendizado em sala de aula, com posterior comunicação dos resultados obtidos.

No decorrer das oficinas, os professores receberam informações teóricas sobre ludicidade, jogos didáticos e recursos visuais. Na parte prática das oficinas, foram confeccionados diversos materiais visuais que favorecem a instauração de um ambiente mais agradável e interativo para o ensino. Estes materiais incluem diversos tipos de materiais didáticos para ilustração das aulas, tais como flanelógrafo, quadro de pregas e álbum seriado, bem como vários outros específicos para realização de jogos didáticos. Para a segunda fase da pesquisa, os professores deveriam colocar em prática o aprendizado, utilizando os materiais confeccionados em situações concretas de ensino. Posteriormente, por meio de entrevistas, relatariam os resultados da experiência.

### ***CORRIDA DE TORAS: UM JOGO DIDÁTICO INTERCULTURAL***

A escolha de um jogo didático para apresentar como componente de um ensino intercultural deve-se ao fato de que os jogos, em suas mais variadas formas, estão presentes em todas as culturas, e têm a propriedade de aproximar pessoas e minimizar diferenças, configurando-se como um valioso recurso didático, porque absorve totalmente os participantes em virtude da existência de dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo (HAYDT, 2011). Segundo Haydt, devido ao envolvimento emocional, o jogo é uma atividade

com grande capacidade motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A pesquisadora acrescenta ainda que o jogo mobiliza os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e estimulando o pensamento. Deste modo, “o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve. Portanto, o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais” (HAYDT, 2011, p. 130).

Dentre todos os materiais confeccionados nas oficinas, o jogo *Corrida de Toras* destacou-se pelo seu caráter de interculturalidade e pela forma como surgiu, pois foi desenvolvido a partir de um outro, apresentado pela pesquisadora, denominado *Corrida Maluca*, o qual se insere na classificação de jogos de percurso. Este tipo de jogo caracteriza-se por formar um caminho, dividido em espaços numerados (normalmente chamados de “casas”), o qual deve ser percorrido pelos jogadores tendo em vista alcançar um objetivo que se encontra no final do percurso. Estes jogos normalmente são direcionados para poucos jogadores (2 a 4, no máximo) e devem ser jogados sobre uma mesa, motivo pelo qual são também chamados Jogos de Tabuleiro.

O jogo *Corrida Maluca* (figura 1) é uma adaptação feita para trabalhar simultaneamente com todos os alunos de uma turma, o que tornou necessário um recurso que pudesse ser apresentado na forma vertical para permitir a visibilidade a todos os participantes ao mesmo tempo. Deste modo, o material foi confeccionado em uma superfície de papelão de 50x60cm, revestida com papel colorido. Para justificar o título do jogo, foram sugeridas figuras de universos diferentes como forma de representar os grupos participantes, tais como um macaco e um elefante ou um carro e um barco. Dependendo da idade dos estudantes e do contexto de ensino, podem ser escolhidos outros símbolos ou objetos relacionados ao tema em es-

tudo. Como se trata de uma corrida, o objetivo do jogo é cruzar a linha de chegada em primeiro lugar, deixando para trás o adversário.

Este jogo atraiu a atenção dos professores indígenas por se tratar de uma corrida entre dois grupos, fazendo-os lembrar das corridas de toras que são praticadas diariamente na aldeia, e que se constituem em um dos elementos mais marcantes da cultura Krahô. O momento mostrou-se propício para inserir uma discussão a respeito da possibilidade de mesclar elementos da cultura externa e da cultura Krahô, com base na colocação de Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2013, p. 01).

Desta forma, assumindo a possibilidade de enriquecimento por meio das diferenças, foi sugerida a criação de um novo jogo que atendesse às preferências dos professores, com o propósito de fazer com que as oficinas fossem uma verdadeira troca intercultural, com crescimento para ambas as partes envolvidas.

Os professores, sentindo-se estimulados, sugeriram a mudança do nome *Corrida Maluca* para *Corrida de Toras*, sendo que os grupos seriam representados por desenhos de corredores indígenas, caracterizados como pertencentes às metades mais características da cultura, os grupos *Wakmêjê* x *Katamjê* (figura 2). Todos concordaram que, desta forma, fariam um jogo que se aproximava muito mais da sua realidade, o qual, por este motivo, certamente seria muito bem aceito por todos os alunos. Assim, foram desenha-

dos dois corredores indígenas, sendo que a figura que representava o grupo *Wakmêjê* foi ornamentada com pinturas horizontais e a do grupo *Katamjê*, com pinturas verticais, de acordo com a tradição Krahô.



Figura 1 – Jogo original  
Fonte: Acervo próprio

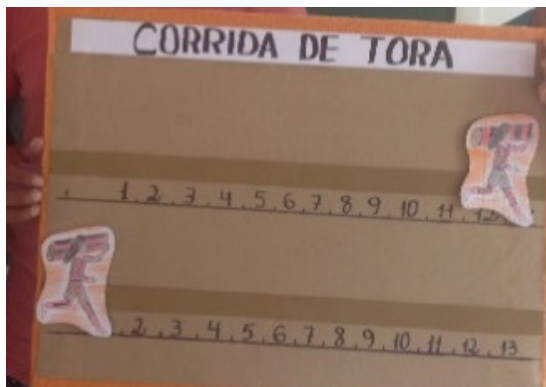


Figura 2 – Jogo produzido pelos professores  
Fonte: Acervo próprio

A base foi preparada como no jogo original, com papelão revestido. Para fixação das figuras, foram preparadas duas tiras do mesmo papel utilizado para revestir a base. Estas tiras, medindo 60x5cm, foram coladas pelas extremidades no sentido horizontal, formando uma espécie de trilho por onde pudessem deslizar as figuras. Em cada um dos trilhos foi feita uma numeração de 1 a 15, sendo os números intercalados por pontos, correspondendo às casas do jogo de percurso. No verso de cada uma das figuras foi colado um pedaço de papel cartão (5X2cm), no sentido vertical, deixando a parte de baixo livre para encaixar no trilho.

Após o preparo do material, os professores foram orientados quanto ao funcionamento do jogo, tanto no que se refere ao deslizamento dos corredores pelos trilhos, como em relação às regras, para que se lembrassem de explicá-las previamente a seus alunos a fim de evitar contratempos.

Não houve dificuldades por parte dos professores, seja na confecção do material, seja no entendimento das regras, descritas a seguir. Com relação à definição dos grupos, no jogo Corrida Maluca, costuma-se utilizar estratégias variadas, como, por exemplo, distribuição de números, separando-se os pares e ímpares. No caso do Corrida de Toras, os professores esclareceram que não haveria necessidade de estratégia para divisão, uma vez que todos os alunos já estão incluídos em um dos grupos Wakmêjê e Katamjê. Desta forma, sempre que fossem realizar o jogo na classe, a divisão dos grupos ocorreria de forma automática.

Nos jogos de percurso tradicionais, o avanço dos jogadores é feito com base nos números estabelecidos em jogadas com dados. Neste caso, por se tratar de um jogo didático, cada grupo avança uma casa após ter respondido corretamente uma pergunta feita pelo professor. Caso a pergunta não seja respondida a contento, o grupo permanece na mesma casa. A pergunta deve ser passada para

o grupo seguinte, que avançará caso acerte a resposta. Em seguida, o mesmo grupo responderá outra pergunta, que lhe cabe pela sequência do jogo, o qual será vencido pelo grupo que chegar primeiro à casa de número 15.

Para cada sessão de jogos, o professor deve preparar, de antemão, 30 perguntas, de acordo com o conteúdo que estiver sendo estudado. Percebe-se, portanto, que é um jogo versátil, que pode ser utilizado em qualquer disciplina, com qualquer tipo de conteúdo.

Após a realização das oficinas, os professores tiveram um período de tempo para aplicarem os materiais em suas aulas, sendo orientados a anotar os resultados e as reações dos alunos. Depois deste tempo, houve uma reunião entre professores e pesquisadora para avaliação dos resultados do trabalho com os novos materiais. Neste encontro, foi realizada uma entrevista com os professores para identificar quais foram os materiais utilizados e se os objetivos foram alcançados. Os professores relataram como foram suas aulas com as novas dinâmicas, falando como utilizaram os materiais e qual a reação dos alunos. Em relação ao jogo Corrida de Toras, os professores<sup>1</sup> comentaram que utilizaram em diversas disciplinas e séries variadas, inclusive no Ensino Médio.

No tema ... a gente pesquisa da cultura ... então brinquei com eles os nomes das frutas ... assim ... dividi os partidos *Catâmjê* e *Wacmêjê*, ((corrida de toras)), fiz tipo um ditado ... se o *Wacmêjê* acertava o nome que eu falei, a torinha deles andava ... no 6º ano, dentro da disciplina cultura e diversidade, brinquei também ... era também um ditado, com o nome das festas, eu falava o nome da festa, se eles conseguiam escrever no quadro direitinho, a to-

---

1 Tendo em vista a preservação da identidade dos docentes, foram utilizadas letras em lugar dos nomes.



rinha do partido deles andava. (Prof. E).

[...] Trabalhei também com eles a corrida de tora. Perguntava algumas coisas, e o partido que acertava, ia pra frente. Perguntei, de matemática ...  $3 \times 3$ ,  $4 \times 5$  ... O partido respondia, o corredor andava. (Prof. H).

... usei também a corrida de toras. Então eu pegava uma pergunta ... os alunos que estavam presentes ... por que tem dois partidos, *Wacmêjê* e *Catâmjê*, verão e inverno ... se o partido do verão respondia a pergunta, da história que ele contou, se acertava, então o corredor do partido deles andava. Foi assim que eu trabalhei ((Ensino Médio)). (Prof. J).

No tocante às dificuldades dos alunos e o papel do jogo em minimizá-las, todos os relatos foram muito positivos. Dois professores comentaram que os alunos, de modo geral, eram bastante tímidos, mas o recurso visual foi um incentivo para que eles perdessem a vergonha e começassem a participar mais, seja com perguntas, no decorrer da aula, ou com interesse em dar respostas corretas no momento dos jogos.

Assim ... a gente escreve o nome ... por exemplo, das frutas. Para falar, eles aprendem mais rápido ...mas na leitura ... eles tem dificuldade de relacionar o que está escrito com o que foi falado ... e eles precisam então treinar mais. E eles gostaram, também, da brincadeira ... então ... ((o material)) ajudou sim, porque antes, na hora das perguntas, eles ficavam com medo, mas agora, com a corrida, eles já ficam mais animados, porque pensam: se eu acertar, a torinha vai andar, já vai chegar primeiro no final. (Prof. E).

Sim ... no primeiro dia, ... eles ... como eles são tímidos, eles têm, assim, vergonha ... mas aos poucos foram se adaptando. Agora, eles gostam, porque também é uma aula dinâmica e eles aprendem. [...] Eles participam, participam agora ... Perderam a vergonha ... agora, eles participam bastante. Foi muito bom para eles. (Prof. I).

Ajudou ... eles gostaram ... perguntaram é só isso que pode brincar? Não, eu falei, pode brincar também na matemática ... outras coisas também ... eu falei assim pra eles, e eles gostaram ... quero usar de novo ... eu usei também aquele da torinha ... eu perguntava algumas coisas ... perguntei assim 3x3, 4x5 ... e cada partido, quando acertava, a torinha andava... com isso, eles animaram, foi bom. (Prof. H).

Todas as respostas apontaram para a interação que a atividade promoveu entre os alunos, confirmando a versatilidade do jogo, e o quanto um elemento vindo da cultura externa pode ser transformado de forma a se tornar algo útil para o fortalecimento da cultura indígena. A experiência demonstrou que o encontro entre culturas pode ser produtivo, confirmando a afirmação de Geertz (1989) de que nas relações entre culturas diferentes pode ser desenvolvido o conhecimento do ser humano, tornando-se mais compreensíveis os sentidos que as ações de cada um assumem nos seus respectivos contextos culturais. Fleuri corrobora esta posição, demonstrando a importância, no processo educativo, da relação entre culturas de uma forma igualitária:

Recuperar o papel das culturas no processo educacional, tanto em nível pessoal como coletivo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças em tensão. Tais campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas criativas de interação entre culturas diversas, possibilitando a reinvenção da existência humana. (FLEURI, 2003, p. 70).

Confirmando a colocação de Fleuri, a criação e utilização do jogo Corrida de Toras foi uma espécie de reinvenção de relações culturais, mesclando elementos da cultura envolvente com outros da cultura indígena, com saldo positivo para todos os envolvidos, levando

à conclusão de que os conflitos oriundos da relação entre culturas podem ser tratados de maneira criativa e enriquecedora, valorizando os relacionamentos humanos e as particularidades de cada cultura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do pressuposto de que a ludicidade tem o potencial para promover aprendizagens significativas e duradouras, foi elaborada uma proposta de intervenção para a Escola Indígena 19 de Abril, tendo como objetivo capacitar os professores desta escola para a utilização de recursos visuais alternativos. Foram realizadas oficinas nas quais os professores aprenderam sobre recursos visuais e educação lúdica, tanto na teoria como na prática.

Este artigo concentrou-se na descrição de uma parte da pesquisa, a criação do jogo didático Corrida de Toras, caracterizado como integrador, por entrelaçar elementos das duas culturas envolvidas. Houve intensa participação dos professores, que perceberam a validade de utilizar a interculturalidade em um jogo didático a fim de otimizar sua prática docente. Após a conclusão da fase de aplicação dos materiais confeccionados nas oficinas, os professores mostraram-se animados com os resultados e interessados em continuar a utilizar os novos recursos de maneira mais consistente em suas aulas.

Os relatos apontaram para um resultado extremamente positivo no uso do jogo Corrida de Toras, o que contribuiu para que fosse possível atender à recomendação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas no sentido de promover o entendimento e o respeito entre culturas diferentes, mesclando experiências socioculturais e linguísticas diferentes sem considerar uma cultura superior à outra (BRASIL, 1998, p. 24), fatos que caracterizam um ensino verdadeiramente intercultural.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. A. B. *Situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar*. Dissert. mestrado. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2012.

ALBUQUERQUE, F. E. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: SILVA, N. L. da; VIEIRA, M. V. *Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013. p. 135-158.

ALBUQUERQUE, F. E (Org.) *Português Krahô*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: teorias e práticas*. Vol. 1 Reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ARAÚJO, M. A. A. *Eventos de interação nos rituais Krahô (jê): contribuições para o ensino bilíngue na aldeia Manoel Alves Pequeno*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Tocantins - UFT, 2015.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 102*, de 05 de agosto de 1944. Define a extensão da Terra Kraolândia. Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, nº 150, p. 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2447529/pg-24-secao-1-diario-oficial-da-uniaodou-de-05-08-1944>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BRASIL. *Lei Ordinária nº 6001*, de 19 de dezembro de 1973. Cria o Estatuto do Índio, Brasília, DF: 1973.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 99.062*, de 07 de março de 1990. Homologa a demarcação da Área Indígena Kraolândia. Diário Oficial do Estado do Tocantins, 07 de março de 1990. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/Listatextointegral.action?id=111095&norma=133746>. Acesso em: 13 dez. 2016.

## CAPÍTULO 2

- BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei federal 10.172*. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.
- CANDAU, V. M. *Educação Intercultural*. GECEC- PUC-Rio (documento de trabalho), 2013.
- COMENIUS, I. A. *Didactica Magna*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- FARIA, E. (Org.). *Dicionário escolar latino-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC – Ministério da educação e cultura. Depart. Nacional de Educação, 1962.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação Intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes*. Ijuí (SC), EdUnijuí, 2001, p. 129-150.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Coord. Educação Escolar Indígena. *Educação Escolar Indígena*. Curitiba: SEED/PR, 2006. p. 18-22.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- LEITE, F. F. *Saberes tradicionais Krahô: contribuições para a educação física indígena bilíngue e intercultural*. Dissertação de mestrado. Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins, 2017.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção de neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org). *Educação e Ludicidade*, Ensaios 01. Salvador: GEPEL, UFBA, 2000.

MACEDO, A. S. *Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril*. Dissertação de Mestrado. Araguaína: UFT, 2015.

MAHER Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MELATTI, J. C. *Índios e criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins*. Edição do autor, em pdf. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.julio.melatti.pro.br/livros/livro67.pdf>. Acesso em 08 set. 2016.

MELATTI, J. C. T. *Revista de Atualidade Indígena*, Brasília, ano I, n. 1, p. 38-45, 1976. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/artigos/a-toras.pdf>. Acesso em 05 out. 2016.

MELATTI, J. C. *O Sistema Social Craô*. Tese de doutorado (1970). Edição do autor, em pdf. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/tese/tese00.pdf>. Acesso em 22 nov. 2015.

MELIÀ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo. Ed.: Loyola. 1979.

## CAPÍTULO 2

MORI, A. C. A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, A (Orgs). *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB: 2001. p. 160-171.

NIMUENDAJÚ, C. A habitação dos Timbira. *Revista do Patrimônio histórico e artístico nacional*. Rio de Janeiro, 1944. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. Disponível em <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso em: 16 set. 2016.

NIMUENDAJÚ, C. The Eastern Timbira, *University of California Publications in American Archaeology and Ethnology*, v. 41, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1946.

PLATÃO. *A república*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

RIBEIRO, F. P. Memoria sobre as nações gentias que presentemente habitam o Continente do Maranhão: analyse de algumas tribus mais conhecidas: processo de suas hostilidades sobre os habitantes: causas que lhes tem dificultado a redução, e unico methodo que seriamente poderá reduzil-as. *Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: tomo 3º, n. 10, p. 184-197, 1841.

TOCANTINS. *Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena*. Palmas: SEDUC/TO, 2013.

### **ATIVIDADES SOBRE O CAPÍTULO 02**

1. O texto traz uma discussão sobre interculturalidade e o lúdico no ensino-aprendizagem na comunidade Krahô. Discorra sobre a Corrida de Tora e sua importância para essa comunidade indígena e a Corrida de Tora construída como jogo lúdico.
2. Estabeleça uma relação entre a concepção de interculturalidade adotada pela autora e o sistema de ensino da escola Krahô.





### **CAPÍTULO 3**

# Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”<sup>1</sup>

EMA MARTA DUNCK CINTRA  
IFG

### **INTRODUÇÃO**

Da mesma forma como ocorreu com as populações indígenas, o povo Chiquitano também teve sua vida usurpada pelos colonizadores. Seu território foi conquistado e tomado, sua língua materna proibida de ser falada,<sup>2</sup> seu modo de ver o mundo gradativamente substituído por imposição eurocêntrica, não só pelos colonizadores, mas também pelos jesuítas que impuseram o catolicismo, fato

---

1 \* Este texto traz parte da tese acadêmica (não publicada) intitulada *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitanos do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2016).

2 Nas comunidades pesquisadas, somente cinco anciãos se lembravam da língua, mas não a utilizavam mais em nenhum momento, estava adormecida.

que ocorreu tanto na Bolívia<sup>3</sup> como em território brasileiro. Enfim, esse povo foi escravizado, retirado do seu espaço, subjugado e teve de se silenciar para ser “aceito” pela sociedade majoritária (DUNCK-CINTRA, 2005). Em 2002, aos Chiquitano do Brasil das comunidades de Acorizal e Fazendinha, Mato Grosso, só restava seu espaço de sobrevivência.

Mas também o espaço estava para lhe ser retirado e, então, começa uma busca desenfreada pela garantia do seu território, porque os fazendeiros da região, o comando do destacamento da fronteira e os políticos tinham interesse pelo espaço e encontravam-se na busca de mecanismos para a expulsão dos índios Chiquitano. Afirmavam que estes não eram índios, e sim bolivianos, com intenções bem claras para descaracterizá-los como indígenas brasileiros (SILVA, 2001-2002). Naquele momento, eles encontram na língua materna um símbolo que poderia marcar sua identidade indígena diante do outro e isso poderia garantir o seu território. Dunck-Cintra (2005) apontou o quanto foi importante o fato de os poucos anciãos que ainda se lembravam da língua materna, com a ajuda da Isabel Rupe,<sup>4</sup> poderem ensiná-la numa escola improvisada. Essa ação possibilitou que os Chiquitano buscassem os conhecimentos ancestrais e colaborassem para o início da vitalidade sociocultural<sup>5</sup> e de posicionamento identitário diante do outro.

---

3 O povo vivia num único território, porém as coroas de Portugal e Espanhol dividiram o espaço e, conseqüentemente, uma parcela menor ficou no lado brasileiro.

4 Isabel não era professora, mas tinha formação em nível fundamental.

5 Ver essa discussão na tese: *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2016).

Daí em diante, coletivamente, começaram a agir as diferentes gerações do povo (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009). Reencontrando-se e refletindo, demandaram uma escola própria, criando uma pedagogia autoral e de enfrentamento. Produziram conhecimento, criaram possibilidades de lutas diante do poder dominante, valorizaram seu saber e conseqüentemente o seu ser (DUNCK-CINTRA, 2016).

Nesse sentido, Freire (1979, p. 7) argumenta que a “primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. É “preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. Para o autor, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p. 8).

E isso foi constatado quando analisamos o que ocorreu com o povo Chiquitano das comunidades de Acorizal e Fazendinha, no Mato Grosso. Utilizando uma abordagem qualitativa (MARTINS, 2004), recorreremos à pesquisa bibliográfica exploratória e documental para demonstrar parte desse processo de decolonização, mediante análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para tanto, apoiamo-nos em Albó (2005), Candau (2008) e Walsh (2009) para tratar acerca de interculturalidade e valemo-nos dos estudos de Santomé (1998), Arroyo (2007), Gomes (2007) e Sacristán (2017) para versar sobre currículo. Ao ser contemplado o patrimônio epistêmico, entre eles a língua materna que estava adormecida na memória, entendemos que o currículo pode colaborar para a gradativa decoloniedade de um povo (MIGNOLO, 2003; FREIRE, 2014, 2015; PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Em nossa discussão, assinalamos a importância do agir das pessoas, a busca incessante pela língua materna e a atitude do povo na construção do seu Projeto Político-Pedagógico coletivamente. Vale dizer, currículo esse em que se buscou, no bilinguismo de memória,<sup>6</sup> o conteúdo cultural que comporia o currículo a ser vivenciado nas práticas escolares e como por intermédio dele iniciou-se a concretização de uma proposta intercultural de ensino.

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CURRÍCULO

Os currículos, tanto das escolas indígenas quanto das não indígenas, foram e são construídos por intermédio de uma visão da classe dominante em favor da integração e homogeneização quer seja na época da colonização, quer seja na atualidade (LUCIANO, 2006). A busca é de uma universalidade pautada na concepção de mundo daqueles que consideram a sua cultura superior às dos outros.

Nesse sentido, o que a escola fez/faz é priorizar conteúdos e propostas em que se prega uma visão homogeneizadora de mundo, desconsiderando a pluralidade de vozes e de culturas que há em um país. A esse respeito refere Candau (2008, p. 7): “Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro”.

---

6 O “bilinguismo de memória [é] um processo interativo de resistência, posicionamento cultural e político de afirmação da identidade, que encontra na memória dos lembradores (anciãos) um ponto unitário (pertencimento) de representação e de impulsão para a vivência dos saberes tradicionais. Esses saberes são herdados de um passado comum e provocam/articulam/acionam uma luta perante a hegemonia imposta pelo colonizador e suas formas de homogeneização do conhecimento, da cultura e da vida” (DUNCK-CINTRA, 2005, p. 104).

É o que se pode observar no tratamento dado aos povos indígenas. Afinal, foi justamente ignorando e menosprezando a diversidade brasileira que, conforme Rodrigues (2005), houve uma redução drástica de 1.200 para 180 línguas indígenas nos últimos quinhentos anos. De acordo com o autor, “o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura”, não acabou nem quando houve a independência, nem com a república, nem com a Constituição de 1988. Apesar de esta reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, entre eles a língua materna, “as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudaram” (RODRIGUES, 2005, p. 2).

Candau (2008, p. 6), ao discutir a questão que envolve a igualdade e os direitos humanos, no contexto atual, caracterizado “pela globalização neoliberal excludente”, que se pauta numa “mundialização com pretensões monoculturais”, se reporta a McLaren (1997), para afirmar que “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (CANDAU, 2008, p. 6). Afinal, para sobreviver nesse mundo cruel, muitos foram obrigados a desconsiderar seu modo de viver, foram obrigados a se invisibilizar<sup>7</sup> para que fossem “aceitos” pela sociedade dominante. Nessa direção, é possível pensar o que esse fator implicou nas escolas e em seus diversos contextos de atuação, pois se nas escolas dos não índios a homogeneização já é um grande problema, imaginemos quando se trata das escolas indígenas, em que se desconsideram a visão de mundo e a língua materna do povo (GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2015).

A Constituição de 1988 possibilitou a reflexão sobre currículos no sentido de abarcar o contexto cultural e a visão de mundo de

---

7 Na dissertação *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano do Brasil* (DUNCK-CINTRA, 2005) discutimos essa temática.

um povo. Enfim, trata-se de contemplar aquilo que historicamente lhe foi negado, ou seja, o contexto local, diverso e plural, a língua, os saberes tradicionais, a visão de mundo. Esse movimento pós-Constituição abre possibilidades de uma educação voltada para a valorização dos conhecimentos do povo, do seu modo particular de ver e agir no mundo, em que se preconiza a interculturalidade.

A proposta de uma educação intercultural foi formulada pela Unesco em 1978, em busca do fortalecimento de uma “educação para a paz” e “prevenção ao racismo”, entendidas estas como a condição estrutural para a convivência democrática em sociedades multiculturais.

Nas últimas três décadas, outros conceitos foram sendo estabelecidos para a obtenção de uma proposta que melhorasse a educação intercultural e foi introduzido o respeito à língua e ao patrimônio epistêmico de um povo, o que garantiu a análise e historicização das consequências da colonialidade, além de como pode ser feito o giro decolonial (MIGNOLO, 2003).

Com os estudos sobre a intercultural, é possível promover o debate acerca do significado das culturas em contato ou em conflito e o diálogo intercultural, bem como sobre o sentido da língua para a comunidade e suas atitudes em face da língua étnica (PIMENTEL DA SILVA, 2009). Isso sem contar a valorização do seu patrimônio epistêmico e a importância de que este seja valorizado na busca por justiça social (PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Enfim, por meio de uma educação intercultural, fortalecem-se a identidade e a autoestima de um povo, “desconstruindo-se enquanto estereótipo e enquanto subalternização e reconstruindo-se como possibilidade de resignificação da história, do cotidiano, das relações, das subjetividades” (AZIBEIRO, 2003, p. 4).

Portanto, tendo como foco a educação intercultural, é possível que os indígenas encontrem sua ancestralidade, reconheçam-se a

si mesmos e como pertencentes a um grupo no qual compartilham visão de mundo, abrindo-se para o outro, estabelecendo novos vínculos (PIMENTEL DA SILVA, 2009). A educação intercultural permite a emancipação de homens e mulheres, realizando “a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2014, p. 41).

Nessa busca da libertação, Freire (2014) diz que, para podermos pensar na implementação de uma educação intercultural crítica que promova a decolonialidade, temos de partir do homem que foi oprimido historicamente, pois, segundo ele, são os oprimidos os mais bem preparados para compreender o significado terrível de uma sociedade opressora. É o oprimido que melhor sente o efeito da opressão e, ao mesmo tempo, compreende a necessidade de libertação. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela”, diz Freire (2014, p. 43). Reconhecimento esse que passa pela reflexão de sua condição como ser humano na história, pela valorização de sua episteme e pelo empoderamento identitário.

Se há um local em que se pode valorizar a episteme do povo, este lugar é a escola. Quando nesse espaço se propõe um currículo que envolva o contexto social, é trazido para dentro dele a vida que pulsa na comunidade e buscados também os apagamentos que historicamente foram impostos aos povos indígenas, para que possam ser discutidos e enfrentados. Enfim, quando se valorizam o conhecimento global e o local, tem-se uma proposta de educação intercultural e pode-se sonhar com a decolonidade, a libertação do ser menos (FREIRE, 2014, 2015).

## **AFINAL, O QUE É O CURRÍCULO?**

Um dos temas primordiais na discussão do projeto político-pedagógico é o que se refere ao currículo. Logo, as discussões que o envolvem objetivando pensar nas possibilidades que contemplem a comunidade escolar possibilitam o desenvolvimento de uma prática que foque em sujeitos de direito, para que tenham uma educação que lhes sirva e que nela se reconheçam.

Arroyo (2007, p. 41), por exemplo, destaca que, quando se consegue enxergar os estudantes como sujeitos de direitos, provoca-se um repensar na formação dos educadores e nos currículos que historicamente estiveram subjugados ao tecnicismo, ao positivismo, ao modelo europeizado. O objetivo é a busca de uma formação plena, na perspectiva de ver os estudantes “em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade, diversos” (ARROYO, 2007, p. 41). Ao reconhecer todos esses aspectos, podemos pensar numa escola que em qualquer contexto esteja apta a atender ao seu público.

De sua parte, Gomes (2007) reafirma que é necessário ter clareza sobre a concepção de educação que embasa o trabalho docente, pois, para a autora, existe uma relação muito próxima entre o que constitui a pessoa como educadora e o trabalho pedagógico para a diversidade. Afinal, é “a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18).

Por isso, refletir sobre currículo exige considerar que se trata de um ato político e histórico. Abarca, portanto, relações sociais e não se refere a uma simples transmissão de conhecimentos e conteúdos. Desse modo, o currículo pode ser visto em dois sentidos: “em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (GOMES, 2007, p. 23-24).



Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán (2017) pontua que ao se definir um currículo, está-se descrevendo a escola e todas as funções a ela inerentes e que essas estão situadas num determinado contexto sócio-histórico e ideológico e com determinado público a ser atendido. Por isso, é de extrema importância que o coletivo da escola discuta todas as representações que aquele currículo traz e o que ele pode negar daquilo que seria essencial naquele contexto e para aquela população, e assim discutir a melhor proposta para a comunidade escolar.

Sendo assim, para Sacristán (2017, p. 14) o currículo “é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos”. E enfatiza que “a necessidade do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre qualidade do ensino, é pois *recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura*” (grifo nosso). E, talvez, nesse aspecto resida a questão principal quando se refere a um currículo para escolas indígenas, visto que, historicamente, o currículo passou “a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dos grupos dominantes” (WHITTY, 1985 apud SACRISTÁN, 2017, p. 19).

Para tanto, basta observar como foram criadas as escolas indígenas e o tipo de ensino nelas realizado. Vale dizer, um ensino que colocava os nativos à mercê do colonizador. Da escola criada pelos jesuítas até os dias atuais, sempre houve uma extrema interferência da Igreja e da sociedade dominante sobre o que ensinar. E disso resultou a imposição de um currículo europeizado, branqueado e hegemônico que ficou impregnado no ser e no fazer das pessoas, com reflexo nas sociedades atuais.

A par disso, segundo Santomé (1998, p. 96), as pessoas não são capazes de imaginar “outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais

que experimentaram pessoalmente”. Na realidade, o que prepondera é uma escola preocupada com um ensino tecnicista, simplificado, e que deve atender à classe dominante, ignorando a diversidade de povos e culturas existentes no país.

Ainda conforme Sacristán (2017, p. 22), em virtude de uma visão tecnicista ou simplificada do currículo, não se consegue esclarecer “a realidade dos fenômenos curriculares e dificilmente [o currículo] pode contribuir para mudá-los, porque ignora que o seu valor”. Essa também é a opinião de Apple (1989), que aponta a existência de um currículo oculto que ignora as relações de poder permeadas pelas escolhas curriculares, no que diz respeito à questão quer de conteúdo quer da metodologia a ser utilizada.

Priorizar um ensino tecnicista significa deixar de lado a criticidade e ignorar as ideologias que são e estão representadas nas escolhas. O ato de ensinar torna-se algo à parte do que ocorre nas disputas de poder. Sacristán (2017), no entanto, aponta uma solução: se o currículo é construído e nele são indicados os conteúdos a serem ensinados, esse currículo não pode desconsiderar os contextos micro e macro nos quais se conformam.

Vejamos, portanto, qual é a definição de Sacristán (2017, p. 34) para currículo: “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionada, que preenche a atividade cultural e que se torna realidade dentro das condições tal como se acha configurada”.

Tanto o pensamento de Sacristán (2017) quanto de Freire (2014) respaldam-se em Santomé (1998, p. 95), que diz o seguinte: “[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos.

Sacristán (2017, p. 34) enfatiza que o currículo deve ser o ponto de referência na busca da “melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares”.

Se o currículo possui todas essas funções, há de se observar sua importância em uma escola indígena. Por conseguinte, a proposta de um currículo que contemple social e culturalmente o contexto no qual está inserido deve contemplar o povo indígena e tudo que o cerca.

Portanto, o que deve ser trabalhado na escola, seja indígena ou não, são os conteúdos que considerem e valorizem o conhecimento de um povo. É preciso dizer o que é interessante para ser estudado, de modo a despertar um sentimento de pertencimento. Um currículo que perceba a diversidade de saberes e povos e que valorize sua cultura, seu contexto.

Nesse sentido, Freire (2014, p. 43) aponta: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” E ainda: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54).

A construção de um Projeto Político-Pedagógico organizado de acordo com os interesses da comunidade escolar local é a esperança para essa ação transformadora ocorrida com o povo Chiquitano, como passamos a descrever.

## **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA INDÍGENA CHIQUITANO**

Nos anos de 2005 e 2006 os Chiquitano viveram um forte momento de mobilização<sup>8</sup> e conscientização em relação a sua identidade étnica e aos seus direitos. Em 2005, finalmente, é criada a escola indígena básica Chiquitano<sup>9</sup> (ato de criação nº 6.014, publicado no *Diário Oficial de Mato Grosso* em 24 de junho de 2005). Escola essa que foi fruto de um processo decolonial em construção, demandada pelo povo e para o povo e com a intenção de nela imprimir sua identidade, seus saberes tradicionais, sua sabedoria de vida, sua luta. É o que se pode observar quando se analisa o PPP construído em 2007, de modo colaborativo, com a participação da comunidade local.<sup>10</sup>

De imediato, o que se percebe é que o currículo que estava sendo pensado trazia em seu bojo os princípios de democracia e dialogicidade de que trata Freire (2014, 2015). Após entrevistas com os anciãos, o ponto de partida para definição do currículo foram as situações reais em que viviam, as quais, ao serem problematizadas, acabaram compondo os conteúdos a serem estudados na escola.

---

8 A Terra Indígena Portal do Encantado foi identificada e homologada por meio do Despacho Presidencial nº 73, publicado no *Diário Oficial da União* em 2 de setembro de 2005. Sua área total é de 43.057 hectares de extensão e envolve os municípios de Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade.

9 Anteriormente os Chiquitano estudavam numa escola do quartel ou num vilarejo distante em que o currículo aplicado ignorava qualquer aspecto identitário com o povo.

10 Erozina Divina Pimenta Ando, técnica da Educação Escolar Indígena, mediadora do processo da construção do PPP na comunidade, relatou que após a abertura dos trabalhos, em uma reunião ampliada, quando questionados se os pais e os anciãos deveriam permanecer no evento, eles afirmaram: "Precisam ficar, sim. Vocês vão ajudar a pensar o que é melhor para nossa comunidade".

Gradativamente o povo começa a ter consciência de sua situação e vai assumindo uma postura decolonial. O seu currículo mostra o desejo de luta contra o poder autoritário que os constituiu. Numa relação dialética, o currículo passou a ser construído com fundamento em seu contexto histórico, social, político e cultural, tendo consciência de história, o que os constituiu como seres que eram menos, mas com uma leitura da realidade atual. Freire (2014, 2015) assinala que, com essa possibilidade educativa sendo pensada e planejada coletivamente, é possível sonhar, tornar a educação uma prática da liberdade, pois que pautada na teoria da ação dialógica. Dessa forma, substitui-se o autoritarismo histórico pelo diálogo democrático nos diferentes contextos de vida.

No novo currículo de sua escola, os Chiquitano são reconhecidos como sujeitos que pensam, que querem conhecer sua história, suas práticas sociais, epistêmicas e suas lutas políticas. E assim, paulatinamente, vão compondo outros modos de viver, de poder e de saber, utilizando-se da educação, que pode ser uma forte estratégia para essa libertação das amarras da colonialidade, ainda mais quando trabalhada na perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Quando começam a discutir e perceber as causas da assimetria social e cultural, os Chiquitano reconhecem-se como sujeitos que podem escrever nova história. Walsh (2009, p. 2) explica: “[...] a educação intercultural só terá significado, impacto e valor se for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade”, ou seja, como diz Paulo Freire (2014), na refundação de suas estruturas que racionalizam, inferiorizam e desumanizam.

Importante destacar que, na contextualização do PPP, os professores se pautaram em livros e textos escritos por pesquisadores do povo Chiquitano do Brasil. Nessa contextualização relatam

a influência dos jesuítas sobre o ser Chiquitano, sobre a política de povoamento da fronteira ao longo da capitania de Mato Grosso, e como, nesse processo, os indígenas se viram explorados trabalhando como escravos em grandes fazendas e sob a responsabilidade de guardas do Exército para não fugirem. Além disso, descrevem a década de 1970, quando os índios tiveram seus territórios invadidos e repartidos em pequenos lotes, a maioria deles ocupada por grandes latifundiários. Também narram como a maior parte da comunidade Chiquitano foi excluída de seu território inicial e aludem ao uso de adjetivos pejorativos usados (como bugres), o que resultou no ocultamento de sua identidade indígena. Relatam informações sobre a territorialidade indígena e descrevem como foi se constituindo o povo Chiquitano, graças ao amálgama de inúmeros outros povos indígenas. Lembram-se de como os Chiquitano foram praticamente arrasados pela presença dos colonizadores portugueses, espanhóis e, mais recentemente, brasileiros. Escrevem acerca da língua materna, do risco eminente de seu desaparecimento.

Essa contextualização naquele momento foi de extrema importância, pois tiveram de se “molhar” na sua história, na sua vida roubada, na sua colonialidade imposta e refletir sobre ela, para apropriar-se dessa história e reescrevê-la. Desse modo, percebe-se que o PPP dos Chiquitano estabelece um caráter político importante da necessidade de reconhecimento e discussão de sua história de conflitos e negações. E isso permite refletir sobre o que na história contribuiu para que o povo Chiquitano se encontrasse em tais condições, tanto em relação à sua identidade quanto nas questões sociais e de território.

Dussel (2000, p. 437) afirma que é necessário olhar a realidade de modo crítico, apropriar-se dela: “[...] a realidade se dá agora como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição [...]”. E o autor diz como isso deve ocorrer: “[pelo] descobrimento

feito pelas próprias vítimas, primeiramente, da opressão e exclusão que pesa sobre sua cultura; [pela] tomada de consciência crítica e autorreflexão sobre o valor do que lhe é próprio” (DUSSEL, 2000, p. 420). Freire (2014, p. 72) diz que o ser humano precisa descobrir quem é o seu opressor, engajar-se na luta organizada, acreditando em si mesmo e refletindo sobre sua prática para que seja práxis.

Quando refletem sobre sua história, são levados a acreditar que é possível reconstruir a sua vida por intermédio da revitalização do ser Chiquitano, pois a filosofia escolar perpassa pela revitalização da origem chiquitana, alicerçada na consciência coletiva do “SER”, passada pelos ancestrais, evidenciando os valores morais e éticos desse povo, assegurados pela Constituição brasileira, direitos universais, respeitando e aceitando as diferenças para efetivar a inclusão na sociedade.

A base filosófica do povo Chiquitano é a de revitalizar o “SER CHIQUITANO”, para mostrar, aos alunos e sociedades índias e não índias, suas conquistas, costumes, cultura, visando à formação humana e escolar para que possam, juntos, viver no contexto social, contribuindo na formação de valores sociais que respeitem as diferenças, assegurando seus direitos, garantidos na constituição brasileira e universal. (MATO GROSSO, 2007, p. 14-15).<sup>11</sup>

A base filosófica resume toda a luta de buscar valorizar o ser chiquitano, na busca da humanização e valorização dos conhecimentos ancestrais, tendo seus direitos constitucionais garantidos. Para conseguir cumprir o que propõem, traçam como objetivos: “Revitalizar o ‘ser’ Chiquitano, conhecer o eu revitalizado (as conquistas)”; “inserir o Chiquitano no contexto social como cidadão brasileiro”; promover “a consciência coletiva, assegurar a esse povo

---

11 Textos elaborados pelos professores e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da Escola Estadual Indígena Chiquitano Portal do Encantado.

os valores e direitos pelas leis constitucionais e humanitárias, inclusão nas diferenças” (MATO GROSSO, 2007, p. 15).

Aquilo pelo qual o povo estava passando é materializado nos objetivos descritos no PPP, que é demarcar sua identidade indígena para a garantia, por meio da lei, de seus direitos como cidadãos brasileiros.

Além disso, quando se olham outros aspectos do PPP, percebe-se que há o desejo de que a escola tenha outras funções sociais, pois ela deverá ser “comunitária”, conduzida pela comunidade indígena, com seus projetos, sua concepção e seus princípios. Nessa direção, para eles, é imperativo que haja a liberdade de decisão na elaboração do calendário escolar, da pedagogia, dos objetivos, dos espaços e momentos utilizados para educação escolarizada. Tudo isso de modo a contrapor a escola que a eles foi ofertada, pois ela foi um dos instrumentos para integração e assimilação que fizeram com que o povo Chiquitano se silenciasse, inclusive deixando de falar sua língua materna, visto que o ensino se dava somente na língua portuguesa.<sup>12</sup>

---

12 No PPP aparece a voz que nos remete à política educacional vigente no país em relação aos povos indígenas. Nos relatos das entrevistas com os anciãos, estão claras a proibição da língua materna na escola e a imposição da língua portuguesa: “Aí quando comecei na escola, já aprendi a falar o português. Proibiram. Não, não vai falar na língua. Aí foi largando, largando. Professor proibiu. Apanhava com um negócio que tinha um buraquinho, batia na mão, na cabeça” (L. R. R., 70 anos); “A escola que teve aqui é em português, escola dos brancos. Caso que a gente já foi na escola dos brancos, e aprendeu a falar português. Até o idioma da gente ficou de lado” (M. A., S. 32 anos). O objetivo maior da política educacional para os povos indígenas era a integração deles à comunhão nacional.



## **A LÍNGUA MATERNA NO CURRÍCULO: POSSIBILIDADE DE DECOLONIZAÇÃO**

Se ao povo não foi dada outra possibilidade, a não ser silenciar sua língua materna, com o PPP reitera-se a importância de se estudar a língua ancestral como um símbolo poderoso de identidade:

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso por onde confunde muito dos seus traços de identificação, construindo assim um quadro de bilinguismo simbólico importante. (MATO GROSSO, 2007, p. 16).

Esta citação destacada pelo PPP (MATO GROSSO, 2007, p. 25) pauta-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

O que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que ele, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna [...]. Por meio dessa língua, que se conhece no colo da mãe e que só se perde no túmulo, restauram-se passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros.

Pra mim foi bom, porque é uma escola que é nossa, onde nós aprendemos a nossa cultura e que também outras pessoas assim

não fica tentando é tirar a cultura nossa. Porque nós mesmos, as nossas aulas são diferenciadas. Então pra mim foi muito bom ter a escola aqui, aí principalmente me ajudou muito no meu curso onde estou fazendo, porque eu sei muita coisa que eu não sabia do meu povo, hoje eu sei (R. C. C. R).

É o que Freire aponta, pois, para ele, a decolonização se concretiza no momento em que os indígenas se tornam sujeitos de seus atos, de sua vida, de sua história. Isso é uma educação libertadora (FREIRE, 2014, 2015), cujo objetivo, essencialmente, é promover a conscientização crítica capaz de perceber a rede que tece a realidade social e superar a ideologia da opressão. Enfim, quando o ser humano é sujeito social e produtor do seu saber, ocorre seu deslocamento da periferia, da margem, para uma posição central na história. E isso pudemos verificar no desejo da comunidade escolar da Escola Indígena Chiquitano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim afirma Freire (2014, p. 57):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Esse fenômeno pôde ser observado, gradativamente, nos últimos anos no PPP e no currículo expresso da escola chiquitana. Ao buscar contemplar o conhecimento local e a busca pela identidade

chiquitana, o indígena passou a ser reconhecido como sujeito de direito, diante do desejo expresso de ter um currículo mais próximo de sua realidade e de acordo com as novas demandas de seu povo, contrapondo-se ao modelo que sempre lhes foi imposto.

A esse respeito, Paulo Freire (2014, 2015) nos ensina que os sujeitos, por si próprios, podem exercer papéis protagônicos na construção de suas próprias realidades sociais e educativas. O que se viu, por meio da descrição de posicionamentos, é um processo gradativo de libertação do “ser oprimido” pelo poder que pode afetar positivamente na construção do “ser mais” e suas consequentes implicações.

Gomes (2000, p. 4) diz que a “originalidade de cada cultura reside na maneira particular como os grupos sociais resolvem os seus problemas ao mesmo tempo em que se aproximam de valores que são comuns a todos os homens e a todas as mulheres”.

A luta por uma educação intercultural, revendo os currículos e colocando-os a serviço da comunidade escolar, permitiu dar voz aos povos indígenas que historicamente foram silenciados e excluídos da sociedade, como no caso aqui apresentado dos Chiquitano no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. S. J. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (*Formação Sociopolítica e Cultural*).

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, G. M. *Indagações sobre currículo*. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AZIBEIRO, N. E. A educação intercultural e a possibilidade da desconstrução da subalternidade. In: MARCON, T. *Revista Grifos, Chapecó, SC: Ed. Argos, n. 15, nov. 2003*.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, J. L. Globalización, lenguas y políticas lingüísticas in Synergie. Santiago, 2005. Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/LouisJean.Calvet/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan.-abr. 2008*.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. Trad. Izidoro Blikstein et al. São Paulo: Cultrix, 2007.

DUNCK-CINTRA, E. M. *Vozes silenciadas: situação sociolinguística dos Chiquitano no Brasil: Acorizal e Fazendinha, MT*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2005.

DUNCK-CINTRA, E. M.; SANTANA, Á. C. *Diversidade e políticas linguísticas: uma experiência com os Chiquitano do Brasil*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

DUNCK-CINTRA, E. M. *Do silêncio à vitalidade sociocultural dos Chiquitano do Portal do Encantado, Mato Grosso, Brasil*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2016.

### CAPÍTULO 3

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GOMES, N. L. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. *Revista do Museu Antropológico, Goiânia*, v. 3-4, n.1, p. 9-17, 2000.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOTTA, C. *Comunidade desterritorializada y saberes rescatados*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ETNOHISTÓRIA: AMÉRICA COMPARADA, 7., 2008, Lima, Perú. *Libro de Sumillas...* Pontificia Universidad Católica Del Perú, Lima, 4-7 ago. 2008.

GRUPIONI, L. D. B. *Um território ainda a conquistar*. In: \_\_\_\_\_. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação/Secad; Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MATO GROSSO. *Projeto político-pedagógico: Escola Indígena Portal do Encantado*. Porto Espiridião, MT, 2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-58. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).

MIGNOLO, W. *Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, J. A. F. Território e fronteiras Brasil-Bolívia no país dos Chiquitano. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia, v. 5-6, n. 1, p. 179-212, jan.-dez. 2001-2002.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

**ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 03**

1. Tendo em vista a citação “a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18), discorra sobre o currículo e as práticas pedagógicas.
2. A autora deste capítulo discute sobre um currículo emancipatório e diferenciado. Em que consiste essa proposta curricular considerando a postura decolonial do povo Chiquitano?





## **CAPÍTULO 4**

# Interculturalidade e educação escolar indígena em nível superior

MARIA GORETE NETO  
UFMG

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho faz uma reflexão sobre o conceito interculturalidade partindo de algumas experiências no curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assumo de antemão que compreendo o conceito interculturalidade, a partir de Walsh (2006, 2012), como algo a ser sempre construído, um desafio que implica diálogo e negociação constantes e predisposição à desconstrução de certezas teórico-metodológicas e epistêmicas, com o intuito de desestabilizar estruturas que sustentam a desigualdade social.

O debate sobre interculturalidade vem sendo realizado há algumas décadas na América Latina (WALSH, 2006, 2012; CANDAU, 2009, CANDAU; RUSSO, 2010, dentre outros). Candau (2009) afirma que a primeira definição deste termo é atribuída a dois linguistas-antropólogos venezuelanos: Mosonyi e Gonzales (cf. CANDAU, 2009, p. 1) que buscavam descrever suas experiências junto a povos indígenas do Rio Negro, na Venezuela, no contexto da educação escolar indígena, na década de 70.

Para entender a gestação do conceito interculturalidade no contexto da educação escolar indígena, cumpre fazer um apanhado dos objetivos dessas experiências que, ainda que muito distintas na América Latina, apresentam aspectos semelhantes. Em um primeiro momento, por exemplo, a tônica era assimilar o indígena, através de políticas monolíngues e monoculturais. Posteriormente, face à luta empreendida pelos povos indígenas, objetivou-se fortalecer as políticas de promoção e valorização das culturas e línguas indígenas.

No Brasil, o paradigma Assimilacionista predominou até a década de 70, com o intuito de assimilar o indígena à sociedade nacional. Dentro desse paradigma, o modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2007; FERREIRA, 2000) praticado pelos jesuítas até 1758 e calcado no tripé aldeamento, catequização e escolarização, tinha como objetivo apagar as culturas e línguas indígenas, domesticar para o trabalho e converter os povos indígenas. O ensino era obrigatório em português. Esse modelo silenciou inúmeras línguas indígenas e, em muitos casos, facilitou a eliminação de povos indígenas inteiros.

Face ao fracasso dessa proposta, o modelo Assimilacionista de Transição foi idealizado. A escola foi para as aldeias e a língua indígena passa a ser utilizada na alfabetização, mas, aos poucos ia desaparecendo da sala de aula, para dar lugar somente à língua portuguesa. Com o extermínio crescente dos povos indígenas, o estado se viu obrigado a reformular sua política indigenista e, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, pelo menos no papel, determinou que as escolas indígenas deveriam respeitar a diversidade cultural e linguística indígena.

Essa mudança de diretrizes não foi suficiente para deter o desinteresse indígena pela escola. Apenas na década de 70, com a pressão dos movimentos indígena e indigenista, é que propostas alternativas de educação, comprometidas com a luta pela terra, pela

saúde e autodeterminação dos povos indígenas, começam a ser implementadas e a dar novos contornos à educação escolar indígena. Nesse momento, denominado Paradigma Emancipatório, pode ser observado o modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico que visava promover línguas e culturas indígenas. A expectativa era que tanto as línguas indígenas quanto a língua portuguesa fossem ensinadas nas escolas indígenas.

Essas diferentes línguas e culturas, em conflito, vão possibilitando pensar a noção de interculturalidade, conforme Candau (2009). No entanto, a autora esclarece que também outros grupos têm contribuído na ampliação do debate sobre o conceito interculturalidade, como, por exemplo, os movimentos negros com:

A denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade (CANDAUI, 2009, p. 2).

A luta pela reparação aos danos causados pela escravização e pela ideologia do branqueamento, pelo reconhecimento da contribuição dos povos negros na História, Filosofia, dentre outras Ciências, além de políticas de ações afirmativas, questionam discursos e práticas eurocêntricas homogêneas que enfatizam uma só cultura.

Também as experiências de educação popular, assentadas na proposta de Paulo Freire, possibilitaram ampliar o debate sobre interculturalidade dada a “intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos sócio-culturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas” (CANDAUI, 2009, p. 3). Ainda segundo

essa autora, há um alargamento do debate em torno da interculturalidade quando, a partir de 80, várias constituições latino-americanas, dentre elas a brasileira, reconhecem a multiculturalidade, multiétnicidade e o plurilinguismo como constitutivas de suas sociedades. Esse reconhecimento é ambíguo, no entanto, pois esses governos estão comprometidos com uma agenda neoliberal. A incorporação do discurso da interculturalidade pelo estado não questiona a adesão a esta agenda, ao contrário, visa eliminar tensões e conflitos, transformando-se em estratégia para assimilação à cultura hegemônica, sem afetar as estruturas de poder, as desigualdades e diferenças entre os grupos sócio-culturais (CANDAU, 2009).

Walsh (2012) explica que o conceito interculturalidade tem sido muito utilizado na atualidade em uma enorme variedade de contextos e com sentidos políticos até opostos, permitindo compreendê-lo de três formas distintas, pelo menos. Sob a perspectiva relacional, interculturalidade seria o contato e intercâmbio entre culturas, que poderia se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Ao enfocar os sincretismos, as mestiçagens, as transculturações, essa perspectiva nega o racismo e as práticas de racialização coloniais. Ela oculta ou minimiza os conflitos e as relações de poder e dominação entranhadas nesse processo. Limita ainda a interculturalidade a relações interpessoais, apagando as estruturas sociais, econômicas, políticas e epistêmicas “que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade” (WALSH, 2012, p. 63).

Em segundo lugar, a perspectiva funcional de interculturalidade reconhece a diversidade e a diferença cultural, a pretexto de inclusão, promoção do diálogo, da convivência e tolerância, mas não questiona as causas da desigualdade social e cultural e, por isso, satisfaz aos projetos neoliberais. Não se trata de construir sociedades igualitárias, mas de uma estratégia de dominação que visa controlar o conflito étnico e estabilizar a sociedade, com o intuito

de fomentar o modelo capitalista neoliberal, trazendo esses grupos para dentro dele. Essa é a noção de interculturalidade que tem orientado boa parte da política na América Latina, e, segundo a autora, não é só funcional ao sistema, mas favorece o individualismo, e cria uma ilusão de sentimento de pertencimento a um projeto comum, entrelaçado com modernização, globalização e competitividade, características de uma cultura ocidental, que termina por ser assumida como latino-americana.

Por fim, a interculturalidade crítica focaliza a estrutura colonial racial e sua ligação com o capitalismo de mercado, ao invés de partir da diversidade e diferença ou tolerância e inclusão, para questionar a lógica capitalista. Trata-se de um projeto, um processo de construção de uma sociedade diferente, com outro ordenamento social. A interculturalidade crítica busca compreender e transformar os dispositivos do poder estrutural/institucional que mantém a discriminação e a desigualdade. Para Walsh (2012, p. 66), a interculturalidade crítica é ainda algo a se construir, é uma proposta:

[...] construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos –, projeto que fortalece a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida (WALSH, 2012, p. 66).<sup>1</sup>

A interculturalidade crítica pretende, assim, intervir e atuar na colonialidade, entendida como padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas, ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação, subordinação da população

---

1 Tradução livre.

através da ideia de raça, ou seja, de uma pretensa superioridade dos brancos face aos não brancos. A colonialidade opera em quatro eixos: 1. do poder: sistema de classificação baseado na racialização que justifica a exploração, dominação de uma parcela da população; 2. do saber: o eurocentrismo como lugar do conhecimento, da razão e do pensamento; 3. do ser: inferiorização, subalternização e desumanização daquele que não é europeu; 4. da cosmogonia/natureza: impõe relação binária natureza/sociedade, desconhecendo os conhecimentos milenares que relacionam mundos biofísicos, humanos e espirituais que compreendem a vida, os conhecimentos e a humanidade de maneira integrada.

Candau (2009), sobre interculturalidade crítica, afirma:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2009, p. 4).

Feito esse apanhado, não exaustivo, sobre o conceito interculturalidade, abaixo será apresentado como ele aparece em alguns documentos concernentes à educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, será discutido como a noção está sendo mobilizada dentro do curso de licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígenas.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Primeiramente, é preciso ressaltar que a incorporação do conceito interculturalidade na legislação brasileira, independentemente de quais significados estejam embutidos no termo, já é um grande avanço, fruto das lutas empreendidas pelo movimento indígena e indigenista, no caso da educação escolar indígena, com a contribuição de outros movimentos sociais. Dito isso, passo a examinar e problematizar como essa noção aparece nas leis brasileiras referentes à educação escolar indígena. Na esteira da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas, dentre eles, suas línguas e culturas, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena define:

A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar”, ou mesmo ressuscitar “conteúdos” de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história (BRASIL, DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1993).

Na definição acima, é possível interpretar a ideia de interculturalidade conforme explicitado por Walsh (2012, citada anteriormente), como intercâmbio entre culturas, sem um questionamento das relações desiguais que se estabelecem entre distintas culturas, negando e/ou invisibilizando conflitos. Como referido, trata-se de

um ganho, por um lado, reconhecer a interculturalidade, mas, por outro, há ainda uma lacuna no que diz respeito a considerar as relações de tensão e conflito intensos entre as culturas indígenas e não indígena.

Por sua vez, em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), em seu artigo 78, afirma que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, LDB, 1996).

Observe-se que a menção a esse conceito não explicita o que se entende por interculturalidade nem como isso ocorrerá em termos mais práticos. Esse pode ser considerado um exemplo do que dizia Walsh (2012, citada anteriormente) ao constatar a incorporação pelo estado dessa nomenclatura, nas décadas de 80 e 90, em uma perspectiva funcional, ou seja, que visa ao diálogo, tolerância, inclusão, sem alterações substanciais na estrutura que causa a desigualdade.

Um documento posterior, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, BRASIL, 1998), afirma que a escola indígena deverá ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada e, no que se refere à interculturalidade, define:

Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas dife-



rentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 24-25).

O RCNEI (1998) explicita o entendimento do conceito abordado, com ênfase no reconhecimento da diversidade cultural e linguística, na promoção da convivência, do diálogo e tolerância. Há, no entanto, um pequeno avanço em relação à legislação anterior, apontando os contextos de desigualdade social que moldam as relações: “...*ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política*”. É uma importante sinalização de que a interculturalidade não pode ser tomada ingenuamente.

Outros documentos que norteiam a educação escolar indígena mencionam interculturalidade também associando-a com a valorização das culturas e línguas indígenas, caso das duas resoluções citadas abaixo. A Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º:

estabelece no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 3/99).

Por sua vez, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI) afirma:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida

em instituições próprias. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, DCNEI, 2012).

A palavra interculturalidade (ou intercultural, interculturais) aparece pelo menos nove vezes no documento, a exemplo do trecho anterior, como parte dos elementos fundantes da educação escolar indígena. Como referido, por certo que essas leis se configuram em um grande avanço para os povos indígenas e que, em alguns casos, pode ser argumentado que em gêneros textuais legislativos não caberia a definição de conceitos em seu escopo, em virtude de seu formato. No entanto, a ausência da definição pode facultar entendimentos não esperados, ou ainda uma naturalização de uma noção limitada de interculturalidade que apaga conflitos e contribui pouco para mudanças efetivas nas estruturas da desigualdade social.

No que se refere à formação de professores indígenas, a Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências” explicita no Art. 12 os princípios que deverão compor currículos de formação de professores indígenas:

Art. 12. Parágrafo único. Na construção e organização dos currículos que objetivam a formação inicial e continuada dos professores indígenas, deve-se considerar: I - a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares; II - o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão; III - a presença constante e ativa de sábios indígenas; IV - a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; V - a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especi-

ficidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária; VI - a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas; VII - os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena; VIII - a perspectiva do exercício integrado da docência e da gestão de processos educativos escolares e não escolares; e IX - a participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas. (BRASIL, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015)

Da mesma forma que outras leis que regem a educação escolar indígena, no trecho destacado acima, a interculturalidade compõe, junto com a centralidade do território, a presença dos saberes e sábios indígenas, dentre outros elementos, o eixo formativo dos professores indígenas. Também não há uma explicitação do que seja o conceito. Em artigo posterior, do mesmo documento, o diálogo intercultural é apontado como um instrumento de construção de relações menos assimétricas.

Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015).

Os trechos dos documentos destacados parecem indicar um pressuposto bastante claro de que a interculturalidade é inerente ao contexto da educação escolar indígena, ou seja, não se pode

falar de educação escolar indígena sem falar de interculturalidade. No entanto, em boa parte da legislação, o conceito aparece sem uma definição, ficando a cargo do leitor inferir pela leitura dos documentos que, além de ser um eixo fundante das escolas indígenas, a noção, ou o desejo de concretização desta noção, está intrinsecamente associada aos outros elementos, quais sejam, multi/bilinguismo, específica, diferenciada, comunitária, sem os quais eventualmente não teria razão de existência. Pode ser dito que o pressuposto de interculturalidade entrevistados nos trechos da legislação apontada não permitem explicitar o conflito entre culturas e a necessidade constante de negociação entre elas.

### **O EXERCÍCIO DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS (FIEI)**

O curso de licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG foi tornado regular em 2009 e, atualmente, funciona com quatro habilitações: Ciências Sociais e Humanidades, Matemática, Ciências da Vida e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura. A entrada é anual, para uma habilitação, e se dá por processo seletivo específico, para trinta e cinco vagas. O curso funciona em etapas intensivas na universidade e etapas intermediárias nos territórios indígenas. Atualmente, dois povos indígenas conformam a maior parte dos estudantes do curso: Xakriabá, de Minas Gerais, e Pataxó, de Minas Gerais e da Bahia. Há ainda estudantes de outros povos: Maxakali, de Minas Gerais, Pataxó Hã Hã Hã, da Bahia. A realidade sociolinguística do curso é complexa: o povo Maxakali é falante de sua língua originária, e falante de português como segunda língua. Os demais povos são falantes de português como primeira língua e estão envolvidos em projetos de reavivamento de suas línguas ancestrais.

Em consonância com a legislação atinente, o projeto político pedagógico do curso também tem como elementos norteadores o bilinguismo, a interculturalidade, o específico e o diferenciado. Na seção ‘Princípios norteadores’, do referido projeto político, consta: O DIÁLOGO INTERCULTURAL, partindo do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos tradicionais dos diversos povos indígenas em diálogo com o conhecimento acadêmico historicamente acumulado e representado pelas grandes áreas de conhecimento (FIEI, 2009, p. 17).

No excerto em destaque, a interculturalidade é entendida como diálogo entre conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimento acadêmico. Conforme problematizado, a ideia de diálogo invisibiliza conflitos e negociações entre as distintas culturas em contato no curso. A realidade cotidiana do curso, mostra, no entanto, relações interculturais conflituosas, intensas e tensamente negociadas. Na sequência, apresento dois exemplos.

O primeiro exemplo refere-se à inserção do povo Maxakali no FIEI. O processo seletivo FIEI, embora específico para povos indígenas, e ainda que buscasse tematizar assuntos da realidade indígena, apresentava lacunas no que se referia a inserção de povos bilíngues. Em 2011, os povos Guarani e Maxakali solicitaram ao colegiado FIEI sua inserção no curso e, desta forma, houve modificação nas provas com o intuito de facilitar a participação desses povos. Nessa primeira mudança, os candidatos bilíngues Maxakali e Guarani escreveram a redação na sua língua de origem. Até então toda a prova era realizada em língua portuguesa. Houve nessa ocasião a aprovação de três candidatos Guarani, mas nenhum aprovado Maxakali.

No processo seletivo seguinte, em 2013, após nova consulta aos povos interessados, a comissão de elaboração da prova traduziu os enunciados para a língua Maxakali, esperando facilitar a realização do teste. Novamente os candidatos Maxakali não obtiveram êxito,

o que fez a equipe FIEI, juntamente com lideranças Maxakali, em consenso, de que a prova não estava adequada à realidade desse povo. Desta forma, em 2014, mais alterações foram realizadas, quais sejam: o número de questões passou de dez para três, as instruções da prova continuaram sendo traduzidas para a língua indígena e, obrigatoriamente, apenas uma questão deveria ser respondida em português. Com estas mudanças, seis candidatos Guarani foram aprovados, mas, apenas um Maxakali conseguiu romper a barreira da prova.

Nos anos seguintes, 2015 e 2016, não houve candidatos Guarani. No entanto, novas mudanças foram implementadas para que a aprovação Maxakali fosse ampliada, dentre elas, a garantia de sala específica para candidatos Maxakali e de um intérprete Maxakali. Ainda assim, o instrumento continuou se mostrando ineficiente para os Maxakali, gerando um intenso debate no FIEI, com professores e lideranças indígenas, sobre a necessidade de se reavaliar o instrumento do processo seletivo e propor outro.

A partir da avaliação de que o processo seletivo FIEI se convertia em impedimento aos Maxakali para adentrar ao curso, o Conselho Consultivo Indígena<sup>2</sup> do FIEI e o Colegiado FIEI aprovaram, em 2016, a criação de instrumento de seleção específico para o povo Maxakali. Com base em uma experiência pregressa exitosa de certificação para o Ensino Médio para o povo Maxakali, coordenada pelos professores Vanessa Sena Tomaz e Josiley Francisco de Souza, também parte do corpo docente FIEI, foi construída uma prova multimodal, monolíngue em Maxakali, com conteúdos mais próximos da realidade desse povo, em que os candidatos puderam se utilizar da escrita, da oralidade, de

---

2 O Conselho Consultivo Indígena do FIEI é formado por nove lideranças indígenas dos povos que participam do curso. Já o Colegiado é formado por dez docentes e quatro estudantes indígenas do curso.

vídeos e imagens em suas respostas. Esta mudança facultou a aprovação de quinze candidatos desta etnia.

Nos vários momentos do relato acima, a equipe FIEI se viu provocada a deslocar-se da sua concepção de prova centrada na escrita e isso causava, e causa, desconforto. Isso ocasionou o passo a passo descrito: primeiro, prova de redação na sua língua, depois tradução das instruções e, por fim, prova multimodal monolíngue em língua indígena. Esse processo também foi necessário para que outras resistências, fora do FIEI, ao modelo último desenhado fossem minimizadas. Provavelmente se a equipe FIEI tivesse proposto desde o início a prova multimodal, esse modelo talvez não tivesse sido aceito por órgãos superiores da universidade. É ainda um desafio bastante grande para a universidade questionar seu grafocentrismo e seu *modus operandi*, nesse caso no que se refere a modelos de processo seletivo.

Outro aspecto ainda a ser observado é que embora o FIEI tenha sempre buscado aproximar-se ao máximo do contexto indígena, há conteúdos criados dentro da visão de mundo ocidental-capitalista muito distantes da realidade de povos como os Maxakali<sup>3</sup>. Isso indicou que traduzir conteúdos para a língua Maxakali não seria suficiente para uma inserção efetiva, o que é comprovado pelos “não êxitos” nas provas.

Tem-se aqui um exemplo de que a construção da interculturalidade é penosa para ambas as culturas. Ela envolve negociar incessantemente e, no caso da academia, rever suas certezas epistemológicas. Há ainda muito o que avançar nesse sentido, pois o exemplo destacado mostra que o reconhecimento das necessidades Maxakali existiu, mas só foi atendido depois de passar por todas as etapas consideradas adequadas pela academia. Conforme nos

---

3 As provas do processo seletivo FIEI estão disponíveis no site da COPEVE UFMG: [https://www.ufmg.br/copeve/site\\_novo/?pagina=8](https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8)

explica Walsh, permanece ainda nas entrelinhas uma ideia de superioridade da cultura não indígena, acadêmica, à cultura indígena e isso precisa ser problematizado entre os interessados.

Uma outra experiência envolve a reflexão por parte de estudantes indígenas da habilitação ‘Línguas, Artes e Literatura’ a respeito do conceito língua e, para essa reflexão, trago trechos de um percurso acadêmico<sup>4</sup> que abordam essa temática. Inicialmente, é importante ressaltar que compreendo língua como um construto cujas características são a fluidez e a historicidade. A interação entre os falantes é que constrói e molda a língua. Enquanto discurso, a língua representa, cria e constrói continuamente identidades. Trata-se de um termo impreciso do ponto de vista científico, polissêmico e pautado pelo eurocentrismo (CAVALCANTI; MAHER, 2018; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

Dito isso, apresento algumas definições que foram discutidas com os estudantes no FIEI e que atestam a imprecisão do conceito afirmada acima. Um destas noções é a de Saussure (1970) que definiu língua como um sistema estruturado de signos (SAUSSURE, 1970). Ao distinguir ‘língua’ e ‘fala’, o autor afirma que a primeira é um sistema formal, abstrato, de valores imutáveis, homogêneos, depositado como produto social na mente dos indivíduos, passível de ser objeto de análise pela Linguística. ‘Fala’, por sua vez, seria um ato individual, dependente de fatores externos, variável e, portanto, inadequada à ciência Linguística:

Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. [...] No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo

---

4 O percurso acadêmico é um trabalho de pesquisa desenvolvido pelo graduando ao longo do curso, orientado por um docente da universidade, cuja apresentação é condição para colar grau.



diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. (SAUSSURE, 1970, p. 29; 31)

Em segundo lugar, a definição gerativista de Chomsky (1978; 1998) indica que língua é um sistema de princípios radicados na mente humana. De acordo com o autor, todas as línguas têm um sistema comum, ou Gramática Universal, do qual a Linguística deve se ocupar. A exemplo de Saussure que distinguiu língua/fala, Chomsky definiu os termos competência/performance, sendo o primeiro o conhecimento tácito do sistema da língua e, o segundo, o uso do idioma em situações concretas. As definições dos autores citados têm em comum a supressão do contexto de uso no entendimento do conceito língua.

Por fim, Bakhtin (1997; 1979) critica as acepções acima, ressaltando a heterogeneidade do conceito língua e sua intrínseca relação com o externo. A língua é tomada como discurso, é historicamente situada na concretude da comunicação e não no sistema abstrato das formas da língua. O autor questiona a suposta neutralidade da língua e afirma que ela é dialógica, associada a relações de poder, emerge da interação entre os falantes e está atrelada a outros discursos.

Para complementar o estudo sobre a noção de língua com os estudantes indígenas, foi também apresentado o trabalho de César e Cavalcanti (2007) que problematizam as noções apresentadas, afirmando que concepções enrijecidas deste conceito vêm prejudicando trabalho com os povos indígenas e outras minorias linguísticas, por desconsiderarem o uso da língua nesses contextos e enfatizarem o formal e o abstrato. As autoras citam o caso de alguns povos indígenas nordestinos que, segundo estudos linguísticos e antropológicos sustentados em aportes estruturalistas, não falaria mais sua língua. Esse ponto de vista desagradava a esses povos,

pois desconsideram o uso que eles fazem de suas línguas ancestrais e seus esforços em reavivá-las. O trabalho de pesquisa a partir de concepções essencialistas de língua traz graves implicações para os povos indígenas. Afirmar que um povo indígena não fala mais sua língua ou dizer que o que se tem não é língua tem implicações tanto para a autoestima do povo quanto para a garantia de seus direitos (GORETE NETO, 2018).

Com o intuito de minimizar os efeitos das noções acima, César e Cavalcanti (2007) propõem que língua seja compreendida como um caleidoscópio:

O caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Os desenhos formados pelo manuseio do caleidoscópio nunca são os mesmos e as possibilidades de combinações de cores e formatos que se apresentam nele são infinitas. Essa metáfora, segundo as autoras, aplica-se ao conceito língua que varia conforme os interagentes e o contexto socio-histórico, possibilitando assim uma melhor compreensão do uso que se faz da língua.

A partir dessas leituras e reflexões realizadas no FIEI, o pesquisador e professor Pataxó, Uilding Braz, estudante à época, afirma:

[...] na visão de muitos linguistas a língua Pataxó não seria considerada como língua Pataxó uma vez que usa elementos morfossintáticos da língua portuguesa. Felizmente, nós, apesar de sermos alvos de críticas e de contradições por muitos dos/das linguistas, insistimos em querer algo nosso não apenas por causa do outro como dizem, mas por motivo de termos o compromisso e respeito com nós mesmos, com nossos ancestrais, anciãos e com nosso povo, não é o caso de pensar em uma língua “pura” visto que a língua está em constante relação com outras ocorrendo assim o empréstimo linguístico e com relação à língua Pataxó o empréstimo é valorizado (BRAZ, 2016, p. 37).

Braz (2016) explicita a enorme violência pela qual passam os povos indígenas e que é constantemente produzida e reproduzida pela academia. Por isso, critica linguistas e suas concepções que desconsideram essa realidade. Assim como os Pataxó, muitos outros povos indígenas tiveram suas línguas silenciadas pela violência do contato. No entanto, nas aldeias está a memória desse repertório linguístico. Ao dizer que esse repertório não é suficiente para se chamar de língua, a academia reitera e impõe o silenciamento a essas línguas, renovando, assim, a violência colonial impetrada.

Em função disso, Braz (2016) propõe uma nova definição de língua, enfatizando que o termo deva ser entendido de maneira situada. Nesta noção, o autor utiliza a metáfora de uma árvore que foi podada e rebrota, mas guardando suas raízes ancestrais para definir ‘língua’:

Desta forma, assim como nossos avós têm experiência multiplicada, a árvore nova poderia até estar fina, mas ela teria sua base forte, e é dessa forma que imaginamos a nossa língua. Uma língua que não é isolada, uma língua cortada, onde fomos obrigados a não falar e por consequência disso até fomos chamados de povo sem língua. Mas, hoje podemos dizer que nossa língua está emergindo dos nossos anciãos. E como a árvore nova não é a mesma árvore velha, a nossa língua também não é e nem seria (BRAZ, 2016, p. 38).

A proposta de redefinição do conceito língua acima, enfatiza que esse fenômeno não pode ser compreendido se não se considerar o contexto histórico e social. Braz (2016) reforça a capacidade criativa de resistência e resiliência dos povos indígenas, informando que a língua está nas raízes da árvore que rebrota, depois de ter sido violentamente podada.

A iniciativa do estudante indígena também pode ser interpretada como uma subversão ao saber constituído pela academia, representado por conceitos rígidos, excludentes, conforme problematizado. É a episteme – saberes e conhecimentos – que está sendo questionada com a proposição do novo conceito língua. Esse é um exercício de interculturalidade que, conforme explicita Walsh (2012, p. 3):

Não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver (WALSH, 2012, p. 3).

Considero que não é pouca coisa a proposta de um novo conceito língua por um estudante indígena, sabidamente um conceito caro à universidade, como são tantos outros. São iniciativas como esta que vão, associadas a outras, construir outras estruturas, no caso, outra estrutura acadêmica no intuito de se chegar a sociedades menos desiguais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurei refletir sobre interculturalidade e interpretar algumas experiências no âmbito do curso FIEI a partir desse conceito. A interculturalidade como está posta nos documentos orientadores da educação escolar indígena parece estar associada a uma compreensão de interculturalidade enquanto diálogo, tolerância e convivência harmônica. Conforme problematizado, essa interpretação sugere igualdade entre as culturas, o que não é comprovado na prática, uma vez que as relações estão pautadas pelo poder e pelo racismo que alçam como superior a cultura europeia branca. O conceito interculturalidade para ser mais produtivo às lutas de povos historicamente subalternizados deve explicitar o conflito, a tensão e a negociação entre culturas distintas.

No que se refere aos povos indígenas na universidade, em especial no curso FIEI em destaque, os três elementos citados: conflito, tensão e negociação têm sido parte das ações no cotidiano e puderam ser observados tanto no processo de inserção Maxakali quanto no questionamento ao termo 'língua' pelo pesquisador indígena Pataxó. A presença desses povos na universidade é que interpela, pressiona e provoca a deslocamentos teóricos, epistêmicos e metodológicos. O esforço, no entanto, para mudar as estruturas da universidade, deve ser conjunto. Trata-se de um trabalho a ser construído, nesse caso, com os povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. – 2<sup>a</sup> ed. – São Paulo Martins Fontes – (Coleção Ensino Superior), 1997.

\_\_\_\_\_ *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.

BRASIL Resolução N° 1, de 7 de Janeiro de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*, Brasília: MEC/SECADI, 2015.

\_\_\_\_\_ DCNEI - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 09/10/17.

\_\_\_\_\_ RCNEI - *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_ LDB - *Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 02 out 2019.

\_\_\_\_\_ Resolução CEB N° 3, De 10 De Novembro De 1999, Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 20 ago 2019.

\_\_\_\_\_ DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRAZ, U. C. *O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha: uma proposta de material didático específico*. 2016. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Habilitação em Línguas, Artes e Literatura. – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANDAU, V. M. *Educação Intercultural Na América Latina: Tensões Atuais*, Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009, Mimeo.

\_\_\_\_\_; RUSSO, K. *Interculturalidade E Educação Na América Latina: uma*

## CAPÍTULO 4

construção plural, original e complexa, *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. J. M. (orgs.) *Multilingual Brazil. Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World*. London: Routledge, 2018.

CÉSAR, A. L. S.; 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*, 2007, p. 45-66.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Tradução José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Reposo. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M. L. K. (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2000, p. 71-111.

FIEI Projeto Político Pedagógico, Colegiado FIEI: Belo Horizonte, 2009.

GORETE NETO, M. Línguas em Conflito em Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(57.3): 1339-1363, set./dez. 2018, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132018000301339&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132018000301339&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 25 dez 2018.

MAHER, T. J. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.255-270.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix. (Org. Charles Bally e Albert Sechehaye), 1970.

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

\_\_\_\_\_ Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial IN: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* / Catherine Walsh; García Linera; Walter D. Mignolo – 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006, p. 21-70.

## **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 04**

1. De acordo com a leitura deste capítulo, discorra sobre as concepções de interculturalidades apresentadas como funcional e crítica e destaque quais delas tem relevância para um ensino emancipatório.
2. Considerando a concepção de língua apresentada por Braz Pataxó (2016), estabeleça uma discussão em interface com as demais concepções de língua (Saussure, Chomsky e Bakhtin).



## **CAPÍTULO 5**

# O lugar de pertencimento étnico na UNB: um olhar discursivo crítico da diversidade

NÚBIA BATISTA DA SILVA- NUBIÃ TUPINAMBÁ  
UNB

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como intenção trazer uma reflexão sobre as narrativas do lugar de pertencimento étnico na UnB: um olhar discursivo da diversidade. Tendo como objetivo mostrar como os estudantes indígenas afirmam o seu pertencimento étnico frente ao não reconhecimento por parte da instituição sobre a diversidade étnica presente em seu câmpus. O contexto de pesquisa deste trabalho está relacionado ao resultado da minha pesquisa de mestrado defendida em 2017, que tem como título: *Identities, voices e presenças indígenas na UnB: sob a ótica da Análise de Discurso Crítica*.

A referida pesquisa mostrou que na Universidade de Brasília há a reprodução de diversos tipos de discriminação (olhares surpresos no sentido negativo, a negação do lugar de origem, a negação da presença do outro, a invisibilidade da diversidade, a manutenção da

supra hegemonia racial, a burocracia administrativa que não reconhece a diversidade étnica, etc.). E foi muito bem constatado, provado pela minha pesquisa que, apesar de a UnB ter aberto suas portas para que adentrassem estudantes indígenas para cursar alguns cursos de graduação, por meio de vestibular específico (2004), e da pós-graduação por seleção específicas, não a faz uma Universidade inclusiva de fato, que combate às desigualdades construídas historicamente desde a invasão do Brasil.

Segundo Boaventura Santos (2010, p. 295), “no Brasil, país colonizado pelos europeus, o sentimento de pertença se dá pela exclusão e pelo sentimento e constatação de desigualdade. Ou seja, do ponto de vista histórico, os colonizados não recebiam os benefícios dos seus colonizadores”. Eram excluídos dos processos de desenvolvimento necessários para uma nação que estava por vir, além de “vivenciarem a usurpação de suas riquezas” e a imposição do trabalho forçado, o que reforçava as desigualdades e as injustiças social, moral, espiritual, de classe, de gênero. As populações aqui encontradas (nós, Povos Originários e as trazidas à força como os Povos Africanos) enquadram-se no grupo de ‘minorias’, ou nos termos de Giroux, (1997, p. 39) “maiorias excluídas”. Nesse sentido, o país constituído, o Brasil, é terra de grandes conflitos e contradições. Esses conflitos são alimentados no campo das instituições constituídas, nas produções materiais e imateriais, nas relações sociais e no campo das ideias, na ideologia da supervalorização de uma cultura em detrimento da outra, característica própria da colonização brasileira. A universidade como instituição de poder colonizador mantém esse status de supremacia europeia, branca, numa pedagogia de “educação bancária”, parafraseando Paulo Freire (1987, p32), em que uns são os detentores do saber e outros são os receptores desses saberes, ou seja, uns são destinados ao saber, e outros aceitam a condição de subjugo, colocado na invisibilidade e negação do ser.

Por esse motivo, as vozes que faço ecoar aqui, unidas a minha voz, estão a perseguir os valores descritos pela própria Instituição em sua Missão Institucional<sup>1</sup>

Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.

Este estudo foi baseado na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) com os diálogos da América do Sul propostos recentemente (DIAS, 2011, no prelo; MAGALHÃES, 2017; RAMALHO; RESENDE, 2011; FREIRE, 1985).

Nessa rica jornada de pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar junto com meus parentes<sup>2</sup> essa condição de estudante indígena. Trago algumas reflexões como conhecimento ancestral e conhecimento acadêmico, diversidade étnica, adaptação: exclusão x inclusão. Além de trazer a questão de identidade, hegemonia x poder, autonomia e cosmovisão.

## **CONHECIMENTO ANCESTRAL X CONHECIMENTO ACADÊMICO**

O conhecimento ancestral é o termo que trago para dialogar com o conceito de identidade, segundo Hall (2015, p. 108), que é “estratégia e posicional”, construída com o tempo e com as experiências que a vida traz. No caso da minha pesquisa, a construção do “eu

---

1 (UnB/Missão/2016): Disponível em:< <https://unb.br/a-unb/missao>> Acesso: em 17 de mai. de 2016.

2 O termo parente significa sentir que somos pertencentes a única família. A dos Povos originários. E que pode ser expandido para todos que somos filhos de uma única mãe. A nossa Mãe Terra.

coletivo” passa pelo “nós estudantes indígenas”, de modo que trazemos fortemente a nossa “história” e nossa “ancestralidade”, as quais corroboram diretamente com o sentido de pertencimento cultural. Essa afirmação do “eu coletivo”, estudantes indígenas da UnB, passa pela afirmação dos iguais, mesmo diante de nossa diversidade, pois temos culturas diferentes. Nesse caso, nós estudantes indígenas assumimo-nos como um grupo que possui estratégias e posições que nos levam à diferenciação uns dos outros, mas ao mesmo tempo, nos unem como um todo coletivizado que traz em seu percurso a força da ancestralidade. Neste último aspecto, se assenta o conceito do “ponto de vista do encontro” e “da sutura”.

Utilizo o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2015, p. 34).

Nesse sentido, posso dizer que as práticas discursivas e sociais que nos constroem estão relacionadas a nossa própria inserção na UnB. Nesse espaço público, nós nos afirmamos como **estudantes indígenas** pertencentes ao Povo Tupinambá, Kamaiwrá, Baniwa, Tuxá, Pataxó, Potiguara, Pankararu, Puyanawa, Karajá, Tupiniquim, Fulniô, Kariri-Xocó, dentre outros povos indígenas que compõem o coletivo de estudantes na UnB. Somos uma pequena parcela dos Povos indígenas do Brasil. É na afirmação da nossa identidade coletiva que se dá a articulação das práticas e dos discursos em âmbito social mais amplo. A identidade de brasileiro é o que nos une e forma o nosso eu coletivo maior; contudo, o fato de sermos de várias

etnias é algo fundamental para a afirmação de nossas diferenças, de nossas múltiplas identidades indígenas. Somos compostos por diferentes etnias. Estamos incluídos na população brasileira, mas como Silva (2000, p. 75) afirma “a identidade brasileira exige que nos afirmemos na nossa diferença, dentro e fora do Brasil”.

“A minha chegada aqui na universidade. E a minha chegada aqui, veio motivada pessoalmente por um grande desafio, né? Eu quando cheguei aqui na universidade, eu tive esse, esse forte desafio, mas por conta da minha ancestralidade lá atrás, né? Sobre o meu povo” (Cf. SILVA, 2017, p. 99).

Aqui mais uma vez, a perspectiva encontra-se na avaliação positiva dessa nova realidade que se apresenta; o vestibular, por meio da ligação afetiva com suas raízes em: “*mas por conta da minha ancestralidade lá atrás*”. O sentimento que o compõe como parte de um povo é realçado por meio do uso do pronome possessivo de primeira pessoa: “*sobre meu Povo*”. Silva (2017, p99) afirma “*Eu cheguei aqui em 2012 (...) a minha chegada aqui veio motivada pessoalmente por um grande desafio né? Eu quando cheguei aqui na universidade, eu tive esse, esse forte desafio, mas por conta da minha ancestralidade lá atrás*”.

A consciência ancestral nos move como estudantes e nos conduz para a universidade. E está ligada diretamente a um “eu coletivo”, diverso, e a um “eu” individual. O desafio ligado ao momento do choque cultural, da necessidade de adaptação em um ambiente totalmente desconhecido, que perpassa pelo reconhecimento da diversidade étnica e dos conhecimentos ancestrais de cada povo. Esse conhecimento existe antes da entrada na universidade, ele está atrás, no sentido primeiro de existir e que por algum momento na academia, em caso da negação, poderá ser esquecido. Esse sentimento e preocupação é bem relatado, na narrativa abaixo:

“Hoje eu me orgulho muito de, por quê porquê, você sabe muito bem, que, mesmo com toda essa ancestralidade, mesmo que essa ancestralidade que nós carregamos, dentro de nós, nós somos seres humanos, somos seres humanos, e que nós estamos aí, abertos também a contaminação a não a abertos a contaminação, poluição mundana” (Cf. SILVA, 2017, p. 122).

“EU NÃO ME SINTO ACEITA. A UNB não se preparou pra receber a gente. Tipo, ela abriu a porta, mas, não se preparou... Essa aceitabilidade da UnB... “Porque ainda tratam a gente como, como coisas do folclore. Coisas ainda. “Não se fosse por vcs”. Não era pra estar na universidade. É que índio na visão dos brancos é aquele que vive pelado, que caça e pesca. Só isso. Aí não tem direito a ir pra Universidade. Fazer um curso superior” (Cf. SILVA, 2017, p. 100).

Na universidade, a superação das ideologias que controlam ideias, práticas e discursos incorporados e validados na sociedade como se houvesse um único meio de se produzir conhecimentos é o grande desafio a se perseguir, especialmente no que se refere ao sistema de cotas, adotados pelas universidades. Isso porque a universidade é o espaço em que se privilegia a produção não só do conhecimento, pois é em suas redes e tramas de relações humanas em que é possível promover novas consciências e questionar antigos padrões colonialistas de vida. As universidades não podem atuar em função só de formar os grandes quadros de profissionais que atenderão toda a sociedade.

É em meio as atividades voltadas para produção e reprodução de conhecimentos que se percebe o grande conflito cultural, político e ideológico que atua nas práticas discursivas e sociais da vida universitária. Conflito *cultural* por ter que mediar as relações sociais e inter-étnicas, procurando respeitar as formas de vida de cada ser humano e concepção de mundo pelos Povos, no entrelugar, ainda em formação, entre a visão colonial e a visão decolonial.

Conflito *político* por ter que construir e reconstruir políticas que deem conta da 'igualdade', no seio das diferenças, nas relações estabelecidas entre as pessoas. O conflito *ideológico* por evidenciar os conflitos existentes de discriminação, preconceito e legitimação do poder hegemônico, a fim de trabalhar para reconstituição e mudança social.

Neste sentido, a Universidade de Brasília, abrindo as portas para a diversidade dos povos indígenas, tende a seguir um percurso de ressignificar as formas de relações sociais estabelecidas para além do respeito entre as pessoas e suas culturas, mas deve atuar no sentido de desconstruir políticas que têm como função apenas amenizar as desigualdades sociais. Para a realização dessa proposta 'desconstrutora' e ousada será necessária uma mudança epistemológica que promova uma revisão sobre as maneiras como os conhecimentos 'científicos' são construídos, o que permitirá um passo para uma nova rede de práticas sociais e discursivas no bojo da educação crítica que reconhece as diferenças, as incluem e as fortalecem. Em outras palavras, a questão indígena requer uma especificidade de ações engajadas no sistema universitário, para que seja possível a construção de novos instrumentos pedagógicos, políticos, cosmológicos e a articulação social para a inclusão dessas populações historicamente excluídas.

Para nós, Povos originários, a educação superior, como todas as outras conquistas, são consequências de muita luta. E foi a luta dos estudantes concluintes do nível médio que almejando a continuação dos estudos numa pós-graduação, iniciada em 2001 pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), que impulsionou a conquista em outras universidades, inclusive a UnB. Com tantas dificuldades, os estudantes promovem eventos de resistências e reivindicações com o foco no respeito à diversidade dos Povos Indígenas. Uma materialização desse movimento dos estudantes in-

dígenas na UnB foi a implementação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB - (AAIUNB), que reúne as reivindicações e situações diferenciadas vividas pelos estudantes no espaço universitário. Nesse processo de resistência e de luta, os indígenas conquistaram a construção do espaço de convivência e apoio, denominado Maloca, solicitado em 2011 e concluído em janeiro de 2016. Em que prima pelo diálogo com a Instituição, de forma reflexiva, propositiva e transformadora, com o objetivo de fazer valer esse espaço de acesso ao ensino superior, na forma do vestibular, e seleção de mestrado e doutorado específico na UnB. É uma luta dos diferentes em busca de direitos humanos ao seu reconhecimento como diferente. Esse diálogo exige transformação e mudança. Podemos dizer que é uma inserção de valores até então negligenciados, esquecidos, distorcidos. Como bem diz o “educador da esperança”

diálogo é uma exigência existencial. E, se é um encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca, das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

A UnB tem efetivado hoje mais 70 estudantes indígenas matriculados, sendo mais 50 estudantes na graduação e mais de 20 estudantes na pós-graduação, pertencentes a mais de 30 Povos distintos, admitidos, em sua maioria, pelo vestibular específico diferenciado, realizados nos anos de 2004; 2009; 2013; 2017; 2018. Todavia, a presença indígena torna-se quase imperceptível para esse espaço acadêmico, por diversos motivos, alguns discutidos neste artigo. Vale lembrar as palavras do educador crítico Giroux (1997, p. 39), para refletirmos sobre os nossos saberes indígenas: “o conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam



desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser?” “A educação não é a única porta para o desenvolvimento de um país. Mas, sem ela as outras portas não se abrirão e, se abrirem não cumprirão o seu papel plenamente, pois existirá uma grande lacuna deixada para trás inicialmente” (SILVA, 20017, P. 48).

Ao elaborar uma ação e levarmos em conta, além do prazer, o significado de aprender algo novo, ou, simplesmente aprender mais sobre o que se sabe, nós trilhamos o caminho dos iguais; iguais como seres humanos capazes de construir, inventar e reinventar a roda da vida.

Quando partimos para a ação, em particular, de aprender e por consequência de ensinar, nos reconhecemos como multiétnicos, plurais e diversos, aprendemos a ser pessoas melhores e ajudamos pessoas a serem ‘pessoas’, com os atributos integrais do ser, como dignidade, senso crítico, ética, entre outros. O bom senso e a ética nos fazem planejar ações (aulas-práticas pedagógicas) que tenham real significado para quem a ação for dirigida. Então, planejar, levando em conta a riqueza da nação brasileira, requer, de fato, um exercício que pautado na democracia e na verdade, ou, nas verdades sobre essa nação. Olhando a história da sociedade brasileira, veremos que são várias as realidades de práticas pedagógicas. A forma de elaboração e conquista dos artigos 231 e 322 da CF. e do art.78 da LDB que trata dos Povos Indígenas, traz em seu percurso princípios norteadores que são frutos de uma prática pedagógica, considerando a diversidade pluriétnica. Traz o princípio da prática de reunir, unir, agir e refletir, para reagir, recriar e reafirmar. É a partir dessa compreensão que a educação diferenciada indígena leva a novos conhecimentos; e nosso papel de educadores/as e profissionais da educação é fazer a relação direta com os conhecimentos de cada povo.

a luta pelos direitos humanos, e, em geral pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de acção. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização (SANTOS, 2010, p. 447).

No contexto brasileiro, os resultados e as marcas da colonização demonstram a representação do “outro”, simbolicamente, concebido como alguém desprovido de legitimidade, à margem do direito aos bens materiais e simbólicos de mais prestígio social. Nós, povos indígenas, somos pouquíssimos os que acessam o ensino superior, de acordo com os dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014). Neste sentido, é importante entender o papel do discurso como estruturador das relações dos atores sociais neste contexto. É relevante nos concentrarmos em estudar como os discursos podem colaborar na construção e na revisão de identidades, sejam elas ligadas a formas de poder como dominação, ou ligadas a modos de reconstrução, de acordo com o respeito e o direito à diferença. Segundo SILVA (2000, p. 76),

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos da criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais.

## **ADAPTAÇÃO: EXCLUSÃO X INCLUSÃO. UMA NECESSIDADE DE POLÍTICA ESPECÍFICA**

“Por essa questão, eu sempre falo que, o estudante indígena da graduação. Pós, é mais tranquilo, mas da graduação, é ele tem três desafios. O primeiro é adaptação, o segundo é o choque cultural, ou vir as vezes muito novo. Nunca ter saído da aldeia, às vezes. Ou da comunidade. E, de repente, você vai morar na cidade, aí toma uma porrada, tuf. Você, tem que, reinventar, reaprender. Enfim, fazer o possível pra sobreviver. Esse é o primeiro desafio” (Cf. SILVA, 2017, p.125).

A narrativa de meu Parente, acima, traz a reflexão da necessidade de pensar esse processo de adaptação como um direito e um dever. Um direito para nós estudantes indígenas da UnB e um dever da Instituição em promover esse momento que no meu entendimento tem vários lugares, que ora são físicos, ora psíquicos, ora espirituais. O não olhar esse estudante, sabendo e respeitando sua origem, mesmo depois de ter aberto portas específicas para sua entrada, é tão desrespeitador e excludente, quanto se não tivesse aberto essas portas específicas. Mas o que merece reflexão é que esse é o mais sutil processo de avaliação para menos das capacidades dos estudantes indígenas até então excluídos dos processos de ingresso ao ensino superior de forma diferenciada, pela sua trajetória escolar oferecida pelo órgão público. Porque a essa situação se soma o projeto de avaliar as pessoas pelas competências e habilidades individuais. O resultado positivo e/ou negativo estará na responsabilidade do indivíduo, do estudante.

Como já citado, a Universidade admite em sua missão valores de respeito e valorização das identidades culturais”, no entanto não investiu recursos humanos e materiais na construção de instru-

mentos legais e ações práticas para atender a realidade que dê conta da permanência a fim de garantir um processo sólido de inclusão. Veja o que diz meu Parente sobre isso em sua narrativa:

“a inclusão de indígena enquanto grupo sócio econômico, vulnerável, que antes não era. Antes você tinha na universidade os vulneráveis, os semivulneráveis e os não vulneráveis. E, tinham os índios que não se enquadravam em nenhum dos três, né? E quando você até, quando ia solicitar moradia. Eles falavam: Não, você é, é indígena. Não pode. Então o fator, de ser indígena, te limitava acessar as políticas, socioeconômicas da universidade. Mesmo sendo vulnerável. Então incluir os indígenas, nos incluir na categoria vulnerável, foi um avanço, né? Muito significativo, em relação a permanência, né? E, e, assim. Tem dado certo. Mas, o que falta de fato é uma política que não seja, só assistência, né? Que se trabalhe, no, fator, é, é educativo como um todo, social, psíquico, a assistência também, mas, que trabalhe o geral” (Cf. SILVA, 2017, p. 71).

Por exemplo, a UnB faz um vestibular específico para nosso ingresso, Povos originários, e não inclui em seus conteúdos formativos o estudo de fato de quem somos, de onde viemos, o que esperamos, o que sabemos. Entramos no espaço como “estrangeiro” e saímos às vezes notados como os diferentes. Não há, na instituição, sequer um preparo dos cursos que abrem vagas para indígenas. Então, refletindo sobre a abertura do acesso de indígenas à formação superior na UnB, mesmo sendo uma ação de abertura para a diversidade cultural, esta não é uma construção pautada no princípio da inclusão e da valorização do respeito às identidades culturais de fato. Digo isso porque o acesso ao ensino superior é fruto da luta por direitos coletivos e individuais pela educação superior travadas pelos Povos Originários. Pouco se sabe sobre nós, que entramos pelo vestibular e seleção de pós-graduação específica, e menos ainda dos Povos que ainda não chegaram à Universidade. E estamos sempre afirmando nossa identidade étnica. Às vezes, essa

afirmação é recebida de forma acomodada, outras vezes, de forma contestada. Nenhuma das duas afirmações, o momento em que poderia haver um diálogo de encontros e conhecimentos mútuos, não são construtivas, nem transformadoras. Na forma acomodada, que é uma aceitação pela ideia preestabelecida do estereótipo, de como se concebe como são os Povos indígenas. Na contestação, **onde** ocorre a de não aceitação, está na confirmação do primeiro. Ora, se a minha ideia de como são os Povos indígenas não é identificada, logo eu rejeito, essa pessoa. Eu não a reconheço como indígena. Essa é uma realidade da UnB, legalmente instituída em seus cursos e mais ainda no curso de pós-graduação em Linguística que coloca como um dos critérios ser falante da língua materna. Essa é uma forma de discriminação, exclusão, racismo, e a manutenção do ser estereotipado e estigmatizado.

A afirmação da identidade e da diferença expressa muito bem “o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso aos bens sociais (...). O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2000, p. 81).

Na perspectiva da afirmação de nossas identidades étnicas, muitas vezes, somos desrespeitados na nossa cultura, nos nossos tempos, ritos, cosmovisão, enfim, as nossas epistemologias não têm lugar ainda na universidade. Chegamos ao ambiente acadêmico com lacunas de conhecimentos tradicionais<sup>3</sup> básicos, como a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os requisitos matemáticos mínimos para que a os/as estudantes indígenas que escolhem os cursos na área das exatas consigam ser aprovados em disciplinas

---

3 Entendo aqui ‘conhecimentos tradicionais’ de modo crítico como aqueles conhecimentos que são parte do viés do colonizador.

básicas da UnB, como a famosa “Cálculo 1”, disciplina citada pelos meus **Parentes** em reuniões. Aqui, reside uma das questões ligadas à necessidade de adaptação. Que, na verdade, não é uma adaptação, mas uma necessidade de aprimoramento dos conteúdos básicos para fazer o curso de graduação.

Para isso, sendo porta voz dos meus Parentes sobre esse grande desafio ao entrar na Universidade que é a questão da adaptação, deixei como proposta:

1- A criação de dados cadastrais (ficha específica, programa de dados) que especifique os/as estudantes Indígenas para o acesso à política de Assistência Estudantil da UnB, como direito diferenciado, no combate a qualquer regime racista, como cita a “Declaração dos Direitos dos Povos” de Angel, de 1976, especificamente o artigo 6º que diz que “Todos os Povos têm direito de libertar-se de toda e qualquer dominação colonial ou estrangeira (externa), seja direta ou indireta, e de qualquer regime racista” (Cf. SILVA, 2017, p.127).

2- A criação, em cada curso, de uma disciplina introdutória, como a base de todo curso, algo como “introdução a, (I e II)”, no primeiro e segundo semestre para todos os estudantes como crédito da base curricular. Em horário oposto, deveria haver uma disciplina de nivelamento, com monitoria especializada para auxiliar nos conhecimentos necessários para o aprendizado em cada curso, um para língua portuguesa e outro para matemática (Cf. SILVA, 2017, p. 128).

3 - A criação de uma disciplina sobre a história e a cosmovisão de cada povo, com o nome, por exemplo, de Multiculturalidade na (Linguística, Antropologia, Ciências Sociais, Sociologia, Nutrição, Enfermagem, Medicina, Engenharia Florestal, Pedagogia, Direito, Artes, Administração, Ciências Políticas, Ciências Naturais, Comunicação Organizacional, Fisioterapia, Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio, Jornalismo, Psicologia e Saúde Coletiva etc.): diálogos decoloniais (Cf. SILVA, 2017, p.128-129).

## O CHOQUE CULTURAL X PERÍODO DE ADAPTAÇÃO

A questão da adaptação carrega dentro de cada estudante indígena, meus parentes, uma realidade dicotômica. Ela é resistência e ao mesmo tempo superação. É forma decolonial de nos descolonizar. Porque resistência aqui é entendida como teimosia em permanecer, assume uma característica de permanência e conclusão dos cursos, por nós escolhidos. Também traz a afirmação da identidade étnica, não porque está em crise, mas porque nela reside o nosso lugar de pertença, é o nosso chão, o nosso porto seguro, nossa singularidade na diversidade. É porque sou Tupinambá que fez encontrar com o meus Parentes e os demais Povos. É no encontro com o diferente que afirmo quem sou.

O estudante tem que resistir a todo processo de descaracterização da sua cultura, dos seus conhecimentos ancestrais, de sua identidade. Resistir para continuar estudando. E a superação das dificuldades acadêmicas as quais todos nós enfrentamos. Por isso, ao longo do texto, trago algumas sugestões de propostas na contraposição à negação da nossa existência.

*“Ser um estudante na universidade. É, é, é vivenciar coisas novas, é uma batalha de cada dia. Porque, é difícil, você tem que dar conta de todo uma carga horária, de todo o conteúdo que ele é apresentado pra você num tempo curto, e você aí chegada a competir. Quer queira, que não aqui na academia, o que eu percebo que é uma, uma competição. Você é estingada a competir, não tanto, é, você para com você, pra você se tornar melhor para ter mais aprendizado. Mas você às vezes você para com o outro colega. É saber, quem tem mais. Que que acho que deveria ser ao contrário. Devia ser uma somação. Que devia somar e não existir essa competição. E acaba, que. Eu me sinto muito julgada, meu conhecimento está sendo julgado, o tempo todo. Se você, eu, tem dificuldade de aprendizagem tal coisa” (Cf. SILVA, 2017, p. 91).*

Este é o momento tão esperado pelos parentes indígenas quando se encorajam a entrar na universidade, o tão falado “choque cultural”. Considero que essa situação seria amenizada se as outras duas que antecederam também fossem uma realidade. É como se fosse um ciclo de aprendizagem no caminho da “decolonialidade”: experienciar a diversidade com foco na inclusão e igualdade, respeitando as diferenças.

“ser um estudante na universidade. É, é, é vivenciar coisas novas, é uma batalha de cada dia. Porque, é difícil, você tem que dar conta de todo uma carga horária, de todo o conteúdo que ele é apresentado pra você num tempo curto, e você aí chegada a competir. Quer queira, que não aqui na academia, o que eu percebo que é uma, uma competição. Você é estingada a competir, não tanto, é, você para com você, pra você se tornar melhor para ter mais aprendizado. Mas você às vezes você para com o outro colega. É saber, quem tem mais. Que que acho que deveria ser ao contrário. Devia ser uma somação. Que devia somar e não existir essa competição. E acaba, que. Eu me sinto muito julgada, meu conhecimento está sendo julgado, o tempo todo. Se você, eu, tem dificuldade de aprendizagem tal coisa” (Cf. SILVA, 2017, p. 91).

Neste relato, a minha parente ressalta algumas questões fortes, que estão presentes em toda a dissertação. Ela diz que ser estudante universitária é viver e lutar. Ela utiliza a metáfora bélica “*batalha de cada dia*” para falar da nossa luta. Em seu discurso, ela traça o que pode ser chamado de ‘choque cultural’, como em: “*carga horária*”, “*tempo curto*”, “*competir*”, “*julgada no meu conhecimento*”. A referência ao ‘choque cultural’ como um desafio muito pesado é uma temática muito comum em muitas conversas entre os parentes, pois, em suas palavras: “Chega aqui encontra um monte de pauladas”. Destacam que a falta de “apoio não só financeiro (bolsa permanência, a assistência estudantil), mas também de apoio psicológico”, “para lidar com os problemas”, longe e fora da aldeia.



Nesse sentido, o choque cultural altera o ritmo da vida dos estudantes, interfere nos seus comportamentos, mexe com o seu psicológico e os coloca ‘em teste’ o tempo todo, especialmente no que se refere aos seus conhecimentos transcendentais, como pode ser visto no trecho em foco: *“aqui na universidade é tudo diferente do eu vivo e aprendi lá na aldeia”*.

Para cada acesso ao vestibular específico diferenciado, os estudantes indígenas trazem suas marcas identitárias étnicas, que estão em movimento para além da sala de aula dos cursos que estão estudando; essas marcas são materializadas cotidianamente no espaço denominado MALOCA. Nesse espaço, a presença indígena é marcada etnicamente. Cada estudante é levado a dizer a qual povo étnico pertence. Do ponto de vista material, o espaço Maloca é considerado como um espaço de múltiplos e diversos etnoconhecimentos. Ele é uma adaptação da arquitetura utilizada pelos Povos indígenas, construído em formato de círculo, ao centro existe uma abertura no teto para entrada da luz do Sol e para a caída da chuva, em formato de arena. Ao redor, na parte térrea, tem sala de reunião, banheiros, uma secretaria. Na parte superior, há salas de estudos e de informática e banheiros. O espaço possui um elevador. A cobertura é feita de borra de piaçava e madeira. Nas laterais, há painéis com fotografias e histórias dos Povos de quase todos os estudantes indígenas que fizeram parte da construção da Maloca. Outros painéis foram solicitados por povos que ainda faltam. Segundo Silva (2000, p. 18), essas representações fazem parte do processo pelo qual nos identificamos com os outros, pela ausência de uma consciência da diferença”.

Nesse contexto, retomando o parágrafo anterior a esse, vejo não apenas a falta de espaço para nossos saberes, como também um tratamento que nos coloca como estudantes ‘de trajetórias comuns, ou iguais’ que deveríamos dar conta como qualquer outro aluno/a da UnB. Ora, olhar criticamente para esta questão é consi-

derar a compreensão do “direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza” e do direito de ser “diferente sempre que igualdade nos descaracteriza” (SANTOS 2010, p. 313-314). Em outras palavras, podemos falar, por um lado, em políticas administrativas de universidade em termos de permanência dessas minorias no sentido de oferecer diferentes maneiras de apoio pedagógico, programas de assistência estudantil, de modo que a política específica de ingresso contemple, de fato, a inclusão e a permanência desses/as alunos/as nos cursos oferecidos. Por outro lado, devemos refletir criticamente em termos de saberes decoloniais no sentido de analisar o quanto as políticas de permanência podem ser limitadas por estarem ligadas apenas às condições de adaptação dos estudantes às práticas sociais e discursivas da universidade, sem considerar as novas epistemologias, em uma abordagem integrativa onde há troca e não adaptação. De acordo com Dias (no prelo), olhar a educação sob um viés discursivo, crítico e decolonial implica:

## **REFLETINDO**

Continuo refletindo. Aproveito a epígrafe do meu Parente, porque é também a minha e considero que seja dos demais, sobre o lugar de pertencimento étnico na UnB: um olhar discursivo crítico da diversidade. Tenho consciência de que nesta reflexão não foi possível trazer todas as questões que dialogam com direto desse nosso lugar, étnico e diferenciado. Quis trazer uma pequena questão do quanto é fundamental e importante dizer sobre nossa presença e nosso lugar de fala, de pertencimento, que perpassa as nossas heranças e forças ancestrais.

Não tenho dados das mais de 178 vozes de estudantes indígenas da graduação e pós-graduação na UnB atualmente matriculados,

vindos das diversas regiões do país, em que representamos mais de 33 povos indígenas. Reflito: como o vestibular indígena, específico, uma seleção de mestrado e doutorado específicos assumidos pela UnB, não estão na estrutura radicalmente na inclusão, no respeito a diferenças culturais? Existe um problema de formação da consciência humana e de estruturação da sociedade. Até essa compreensão é plausível. Mas, como uma estrutura capaz de criar, recriar, transformar, inovar, como a universidade, não a faz de forma a contemplar toda a diversidade?

E, faço coro nesta luta, junto com meus parentes, estudantes indígenas, pois estamos comprometidos com essa conquista diferenciada. Por solidariedade, a causa maior da minha pesquisa, esses parentes emprestaram as suas vozes, presenças e discursos para que eu pudesse apresentar suas narrativas neste trabalho em prol de uma defesa que é nossa. Parto da compreensão de que a luta por direitos humanos, nesse caso a nossa, povos originários do Brasil, faz parte de um caminho “decolonial”, que traz em sua base a visão contra hegemônica, na perspectiva de encontrar um novo jeito não usual de garantir a “dignidade humana”. Nesse sentido, concordo com o pensamento de tantos autores críticos, com que pude dialogar neste trabalho, ao lado das vozes também de resistência dos meus parentes, ao buscar a compreensão de um novo *meta-direito intercultural* que é o direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza, ao mesmo tempo, o direito de ser diferente sempre que igualdade nos descaracteriza. (SANTOS 2010, p. 313/314).

A luta pelo “princípio da igualdade” deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do “reconhecimento da diferença”. Cabe à Universidade ouvir os Povos indígenas presentes nos seus cursos, de fato, de forma democrática, respeitando a diversidade, as epistemologias e cada especificidade desses povos.

É necessário, pois, colocar um “imperativo intercultural” de superação diante de “múltiplos e difíceis obstáculos”, que ao meu ver, está na revisitação coerente do papel da Universidade, para que ela, de fato, faz por meio da pesquisa, ensino e ciência e tecnologia, contemplar toda a diversidade, a ponto de o sentimento de pertencimento trazer a essência de cada ser, cada descoberta numa visão cósmica. Acredito que a revisão do papel da Universidade trará benefício de força ancestral. O que será um ganho para cada ser vivo, pois somos nesta terra composição cósmica estrelar que compõem o universo astral. Imaginemos uma universidade que se derrame, debruce em seus estudos, pesquisa a nossa composição primeira, que nos formou?

Finalizo este artigo com a afirmação do meu Povo Tupinambá de que somos oriundos do cosmo e para lá retornaremos e, nessa visão, a nossa formação primeira. E essa afirmação os Povos Originários do mundo estão dizendo. Basta nos escutar em nosso lugar de pertencimento ancestral.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. *Práticas Sociais e Discursos do Letramento: Estágio de Estudantes Universitários – Possibilidades e Constrangimentos*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2013.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.

BARROS, S. M. *Realismo Crítico e emancipação humana – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso*. Coleção Linguagem e Sociedade. Vol. 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

## CAPÍTULO 5

CARDOSO, M. L. *Universidade e Estrutura de Poder*. In USU - Espaço, Cadernos de Cultura da USU, ano 3º. Nº 3 -1981, p 30-43. Rio de Janeiro.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.2). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Penso, 432 p., 2006.

DIAS, J. F. *A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade*. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 10. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. *Os analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica*. Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade. 12 (2) UnB, 2011.

\_\_\_\_\_. *Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar*. In: Letramentos, discursos midiáticos e identidades. SILVA, Kleber; ARAUJO, Julio (Orgs). SP: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Estudos em Análise de Discurso Crítica e educação crítica decolonial*. No prelo.

DIAZ, R.; ALONSO, G. *Cultura, pedagogia e política*. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. XX Encuentro Nacional de Antropología Social. La Plata: agosto, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 19º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Campinas, 1979.

GAUTHIER, J. Sociopoética. Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciência humanas e sociais enfermagem e Educação. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/ UFRJ, 1999, p. 96.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem e Poder*. Copyright by Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991

GREENMAN, E; GREENBAUM, *Educação escolar indígena*. Cadernos de Educação escolar indígena, 1996.

## CAPÍTULO 5

GRUPIONI, L. *Formação de professores indígenas: repensando a trajetória*, SECADI/MEC, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAGALHÃES, Et. al. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Izabel Magalhães, André Ricardo Martins, Viviane de Melo Resende. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MISSÃO. UnB. Brasília, 2016. Disponível em: < <https://unb.br/a-unb/missao>>. Acesso: em 17 de mai. de 2016.

PASSOS, M. V. F. *Produção de Textos no Vestibular: Um Estudo Crítico De Discursos*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2014.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Coleção Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.M; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo. SP: Contexto, 2014 [2006].

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo. Boitempo Editorial. 2007

SILVA, N. B. *Registro da memória da ação do CAPOREC e da afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença*. FASE/Itabuna, 2004.

SILVA, N. B. *Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de discurso crítica*. Dissertação em Linguística UnB. Brasília, 2017. 134 p.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. London: New Delhi, Sage, 1993.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



**ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 05**

1. Discorra sobre os conflitos gerados da relação entre o conhecimento ancestral e o conhecimento acadêmico, tendo em vista, a seguinte narrativa da indígena:

*“Ser um estudante na universidade. É, é, é vivenciar coisas novas, é uma batalha de cada dia. Porque, é difícil, você tem que dar conta de todo uma carga horária, de todo o conteúdo que ele é apresentado pra você num tempo curto, e você aí chegada a competir. Quer queira, que não aqui na academia, o que eu percebo que é uma, uma competição. Você é estingada a competir, não tanto, é, você para com você, pra você se tornar melhor para ter mais aprendizado. Mas você às vezes você para com o outro colega. É saber, quem tem mais. Que que acho que deviria ser ao contrário. Devia ser uma somação. Que devia somar e não existir essa competição. E acaba, que. Eu me sinto muito julgada, meu conhecimento está sendo julgado, o tempo todo. Se você, eu, tem dificuldade de aprendizagem tal coisa. (SILVA: 2016, p.81) “aqui na universidade é tudo diferente do eu vivo e aprendi lá na aldeia”.*

2. Considerando a afirmação: “construir e reconstruir políticas que deem conta da ‘igualdade’, no seio das diferenças” em referência a Santos (2010, p. 313- 314) “direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza” e do direito de ser “diferente sempre que igualdade nos descaracteriza”, comente sobre a igualdade e a diversidade brasileira.



## CAPÍTULO 6

# Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões

RODRIANA DIAS COELHO COSTA  
UNB

KLEBER APARECIDO DA SILVA  
UNB

*“Os seres da natureza e a Grande Mãe temem e sopram aos nossos ouvidos uma urgência. A tradição milenar que compôs meu espírito tem mantido a minha sobrevivência e a do meu povo. Agora, porém, não é a de minha vida nem a de meu povo que está em jogo. É a de todos [...] por isso eu passo a ser também voz que partilha um aprendizado [...] ofereço a sabedoria milenar da tribo, embora ela não esteja toda aqui, como em troca de conhecimento que de vós recebi”.*

(JECUPÉ, 2002)

## INTRODUÇÃO

A realidade educacional indígena brasileira revela momentos de incertezas. As políticas indigenistas, que propagam discussões e tensões decorrentes de movimentos sociais, reivindicam o direito à

diversidade, ao reconhecimento e ao respeito aos saberes tradicionais<sup>1</sup> na educação indígena, tendo em vista a equidade, num cenário político de extrema direita.

Nesse contexto, as políticas linguísticas e educacionais são o cerne das reivindicações e discussões que envolvem as ações de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, o ensino de português como segunda língua/adicional, em situações interculturais. Tratar do ensino-aprendizagem de língua em meio à diversidade cultural e à linguística, em um mesmo espaço geográfico nacional, requer rupturas e continuidades teórica e epistemológica.

A concepção de conhecimento numa perspectiva colonialista se restringe ao formalismo e à invisibilidade da complexidade do sujeito como autor na produção epistemológica, social e cultural. A perspectiva intercultural proporciona meios para discutirmos maneiras de se opor a um sistema que engessa o conhecimento e, ainda, propicia modos de pensar diferentes possibilidades democráticas e libertadoras para a produção de conhecimentos.

A ruptura de paradigma está relacionada à mudança de padrões sistemáticos impostos por um sistema colonial que permanece cristalizado na memória coletiva dos sujeitos e das sociedades, que replicam e compartilham tais padrões, inconscientemente, através de atitudes cotidianas, resultantes em comportamentos de discriminação e segregação.

Segundo Santos Bautista (2012), se o conhecimento deve atender ao processo de problematização do sujeito, o trabalho pedagógico deve organizar-se como problemática emergente do contexto comunicativo, para que a relação sujeito-contexto seja o ponto de

---

1 Saberes tradicionais se referem aos diversos saberes culturais que cada sujeito constrói a partir de seu conhecimento de mundo e suas experiências.

encontro do diálogo entre pensamento local e pensamento hegemônico, em uma relação de equidade e alteridade.

Em um diálogo epistêmico, seria possível (re)pensar novas maneiras de organizar os conhecimentos nas instituições educacionais, a partir das diferenças, com o intuito de transitar de uma sociedade hegemônica para uma sociedade intercultural em respeito às diferenças, a fim de não estabelecer uma hierarquização verticalizada do saber (SANTOS BAUTISTA, 2012).

Assim, na abordagem da Linguística Aplicada, mais precisamente, em um viés crítico, o conhecimento é concebido para além do conteúdo, mantendo-se o compromisso com a interdisciplinaridade, em que vários saberes podem ser acionados. Moita Lopes (1996, 2006) assevera que a Linguística Aplicada (doravante - LA) é uma disciplina interdisciplinar e mediadora entre as diversas áreas do conhecimento. Logo, a criticidade da LA se interessa pelas demandas sociais, políticas, históricas e culturais que apresentam problemas relacionados ao uso da linguagem, tendo em vista uma efetiva transformação social.

O sistema educacional brasileiro parte de uma perspectiva hegemônica que desconsidera, efetivamente, as diversidades culturais e sociais em suas manifestações e participações efetivas. A exemplo disso, tem-se a concepção monolíngue do Português no Brasil.

Nesse sentido, o diálogo interepistêmico é um caminho para romper com paradigmas e construir outras maneiras de pensar e construir conhecimentos, a fim de debatermos criticamente os “modelos de ensino” e os espaços para a produção de saberes (Cf. PIMENTEL DA SILVA, 2016), bem como o ensino de português como segunda língua.

Todas essas questões passam por uma reconstrução da concepção de espaços e ensino, crucial para a construção de uma educação diferenciada.

A América Latina, de modo geral, enfrentou fortes resistências à educação intercultural<sup>2</sup>, mas houve avanços nas discussões e enfrentamentos para a consolidação do reconhecimento dos movimentos sociais, a partir dos estudos pós-coloniais (BHABHA, 2013) que discutem, criticamente, a educação homogênea e suas metodologias pedagógicas impostas, para além de questões relacionadas ao gênero, ao corpo, à raça, às identidades e às justiça sociais.

Entretanto, a diversidade brasileira ainda é inviabilizada por um sistema que não contempla diferentes sujeitos atuantes e seus saberes tradicionais como possibilidade para outros caminhos pedagógicos.

No Brasil, essa discussão é relativamente nova e enfrenta desafios para romper com uma educação alienada (alheamento) que não se concentra no processo de produção do aluno, mas na forma como uma maneira de formalizar e uniformizar toda educação, contemplando uma única maneira de ensinar e aprender (FREIRE, 1979).

Nesse sentido, na educação direcionada às comunidades indígenas, em suas escolas nas aldeias, há vários desafios até atingir a realidade de uma educação intercultural e diferenciada como prevista pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em defesa dos direitos dos povos indígenas e sua visibilidade sociocultural no âmbito educacional.

Na LDB leem-se;

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

---

2 “El concepto de *Interculturalidad* tiene una significación en América Latina, y particularmente en Ecuador, ligada a geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación” (Walsh, 2007, p. 47).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

A LDB reconhece e reafirma o parágrafo da Constituição Federal Brasileira de 1988 sobre o direito do indígena a uma educação diferenciada, onde se lê:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os documentos citados acima são importantes para pensarmos numa mudança de parâmetros relacionada à educação indígena, uma vez que pautadas nessas leis, podem-se criar propostas pedagógicas que abrem o caminho para a efetivação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, segundo as necessidades e demandadas dos povos envolvidos.

A discussão em torno da educação intercultural indígena está intrinsecamente relacionada aos aspectos de transformações educacionais, epistemológicas, políticas e culturais, que vão além da mera funcionalidade.

## **CENÁRIO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)**

A implantação do curso de Educação Intercultural da UFG deu-se através de um projeto formulado a partir de demanda dos povos indígenas. O Projeto Político Pedagógico teve a participação de professores e professoras indígenas e não indígenas e de lideranças indígenas dos Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão.

O curso possui como eixos pedagógicos os princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade, considerando a realidade de cada povo indígena e o seu reconhecimento étnico e cultural. Tais eixos são entendidos de forma dialógica, tanto na diferença cultural quanto na interação entre as diversas áreas dos saberes (PIMENTEL DA SILVA; ROCHA MENDES, 2006).

Em 2020, o curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG completou 13 anos de existência. O curso defende como proposta básica a integração entre o processo cultural local e o saber pretensamente universal, tendo como eixos principais a Diversidade e a Sustentabilidade, a fim de valorizar as práticas sociais dos povos indígenas integrantes do programa, numa perspectiva intercultural e transdisciplinar. Para a concretização dessa proposta, o curso tem como pensamento central a interculturalidade. Segundo Walsh (2005, p. 25),

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico- outro - um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.



O currículo do curso é constituído por uma matriz básica com duração de dois anos e uma matriz de formação específica inseridas nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências da Cultura e Ciência da Linguagem, com duração de três anos, totalizando cinco anos. Segundo Pimentel da Silva e Mendes (2006), as matrizes curriculares fundamentam-se em uma política de valorização cultural, na busca pela articulação entre teoria e prática, numa visão transdisciplinar na busca pela integração de saberes, em diferentes espaços e projetos, de atividade de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a articulação dos chamados conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Os conhecimentos são construídos através de Temas Contextuais, que segundo Pimentel da Silva (2016, p.178) “ajuda o aprendiz a coletar conhecimento, relacioná-los, organizá-los, manipulá-los e debatê-los até chegar a produção de um conhecimento que seja significativo para ele”.

Desse modo, uma das iniciativas dos discentes do curso de Educação Intercultural (UFG) é a elaboração do Projeto Político Pedagógico de suas escolas indígenas, junto à sua comunidade, discutido no curso de formação de professores e professoras desenvolvido na especialização. As escolas nas aldeias precisam atender as especificidades reais dos povos indígenas, bem como dar liberdade aos professores e professoras para atuarem como transformadores da educação indígena. Pimentel da Silva (2016, p.183) argumenta:

As iniciativas indígenas de fundamentar o PPP em suas epistemologias não é para discipliná-las, ou para legalizá-las no discurso da verdade da ciência ocidental, mas para uma nova noção de escola, para exigir dessas ações, políticas de valorização dos conhecimentos das matrizes culturais, da ordem sagrada, dos segredos, das famílias, do parentesco, da organização social, aproveitando, assim, a filosofia e a pedagogia próprias, estabelecendo, desse modo, o paradigma da complementariedade, o qual difere totalmente do pensamento da colonialidade.

Durante o Curso de Educação Intercultural, na UFG, onde atuei como professora de português como segunda língua/língua adicional, trabalhamos o Tema Contextual “Modalidade de Ensino Bilingue”, propus uma questão importante sobre ensino, melhor, uma problemática: *a escola que nós queremos*. Obtivemos as seguintes reflexões:

- » “Queremos aplicar o nosso espírito, a nossa realidade e o conhecimento do nosso povo” (Povo Waurá).
- » “Escola + Comunidade = fontes de conhecimento importantes para a construção de uma educação mais humanizada. Reconhecimento do ensino/saber tradicional nos espaços: escola, pátio, Dasipê, pescaria, caça, etc. retomar e valorizar os conhecimentos dos sábios/anciões,” (Povo Xerente).
- » “O ensino que respeita e fortalece aspecto cultural do povo, por exemplo: cantos, histórias e outros saberes. Não queremos o projeto do governo que vem rompendo o conhecimento tradicional do povo, queremos o projeto escolar construída dentro da nossa realidade junto com a comunidade, como projeto político pedagógico, calendário específico. Então, é isso que queremos, ensino ligado da nossa realidade” (Povo Kamaiurá).

Nesse sentido, a autonomia dos povos na luta por uma educação intercultural diferenciada e bilingue é uma pilastra que sustenta uma proposta de (re)formulação das matrizes curriculares das escolas indígenas. Visto que através dos cursos de Educação Intercultural para a formação superior de professores e professoras indígenas, os acadêmicos e as acadêmicas indígenas, pertencentes a diversas etnias, têm autonomia para construir os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de suas escolas, onde atuam ou atuarão como

professores e professoras. Nesse sentido, parte-se do princípio de construir bases culturais para concretizar uma educação diferenciada. Logo, é preciso ir contra a disciplinarização dos conhecimentos indígenas como uma maneira de adaptação ou ajuste dos saberes tradicionais ao sistema educacional imposto. Bem como afirma Pimentel da Silva (2016, p.183),

A natureza complexa da educação intercultural [...] pede o conhecimento constituído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados, muitos desses saberes perdem substância quando transferidos para a escrita. Revelam uma conexão de saberes produzidos e nascidos em matrizes culturais governadas por outras lógicas, para outras racionalidades e finalidades.

Segundo Freire (2005), em uma educação “bancária”<sup>3</sup>, os homens são tidos como seres de adaptação que não serão capazes de desenvolverem em si a consciência crítica que resultaria em sua inserção no mundo, do qual seria agentes de transformação. Tal padrão de ensino colonial é o que rege as escolas brasileiras, tanto na educação escolar indígena quanto na não indígena.

Nessa perspectiva, a interculturalidade é pensada a partir das “rupturas de paradigma”, uma vez que é concebida como estratégia política, cultural e epistêmica para construção de novas metodologias para efetivação de um ensino decolonial e libertador. Pensar o ensino por meio das bases da transdisciplinaridade é trabalhar numa perspectiva intercultural, em que a liberdade no ensino-aprendiza-

---

3 Educação bancária é uma concepção formulada por Freire, em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (FREIRE, 2005, p.67).

gem se estabelece através dos Temas Contextuais e de vários conhecimentos adquiridos pelos integrantes das comunidades (crianças, adultos, anciães, jovens e sábios).

Desse modo, partimos da concepção de língua como lugar de interação que concebe a noção de sujeito como entidade psicossocial, com caráter ativo na produção social e da interação. Defendemos a posição de que os sujeitos (re)produzem o social à medida que participam ativamente na situação na qual se acham engajados e são atores na atualização das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003). Mas, sobretudo, concebemos a língua como instrumento de relações de poder e resistência a serviço das reivindicações sociais, políticas e culturais.

No contexto bilíngue, a língua portuguesa foi um instrumento de subordinação e apagamento de outras línguas. Contudo, existem aproximadamente 180 línguas indígenas remanescentes de uma história brutal e opressora (RODRIGUES, 1986). As resistências linguísticas e políticas indígenas são elementos que compõem uma conjuntura que alcançou outro *status* na contemporaneidade. Uma vez que, antes a língua do colonizador que servia como instrumento de opressão e repressão foi apropriada pelos povos indígenas como um instrumento de poder e reivindicação de seus direitos. Portanto, aprender a falar e escrever a língua portuguesa na norma dita padrão se tornou uma demanda urgente dos povos indígenas.

Nas aulas de português Intercultural, no curso de Educação Intercultural para indígenas na UFG, o objetivo geral é alçar o conhecimento da língua para reivindicar seus direitos, a fim de erradicar os preconceitos étnicos e linguísticos, muitas vezes, praticados pelos não indígenas.

É nesse contexto que o presente estudo foi realizado e é nessa perspectiva que os cursos de formação superior para professores e professoras indígenas trabalham, a fim de promover a autonomia

e autoria indígena e o conhecimento necessário, com o intuito de elaborar currículo para atender as demandas das escolas de suas comunidades, em uma perspectiva intercultural, diferenciada e bilingue (NASCIMENTO, 2012).

Em busca de metodologias libertadoras e emancipatórias, o ensino do português intercultural merece maior reflexão e criticidade, uma vez que foi um instrumento de apagamento étnico, linguístico e cultural. O ensino-aprendizagem para os povos indígenas, atualmente, se configura como um caminho de estabelecimento de poder e de luta, por isso, recomenda-se a abordagem a partir de Temas Contextuais, tendo em vista a sua dimensão social, histórica e política, sem desconsiderar a cosmologia e a epistemologia de cada povo.

## **OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA**

Com já mencionado, este estudo busca suscitar uma discussão reflexiva sobre o ensino de português como segunda língua para alunos e alunas indígenas, no contexto acadêmico, visando o ensino-aprendizagem em uma perspectiva intercultural. Sendo assim, os objetivos centram-se em: 1) discutir o contexto educacional indígenas no âmbito acadêmico; 2) abordar o ensino de português no contexto intercultural no contexto indígena, no ensino superior.

Para alcançar os objetivos pretendidos, o estudo será guiado pelos seguintes questionamentos:

- » Como o português pode ser ensinado sem ser um instrumento de colonização e imposição?
- » Quais são as contribuições do ensino de português numa perspectiva intercultural?

## **APORTE TEÓRICO: ALGUMAS LEITURAS**

O ensino de português vem conquistando espaço em muitas modalidades de ensino, no âmbito nacional e internacional, seja como língua estrangeira (MENDES, 2004), língua de herança (FARNEDA; FERREIRA, 2016), segunda língua, língua de interação/relações intercultural para indígenas (NASCIMENTO, 2012), dentre outras.

O português como segunda língua, neste estudo, é direcionado aos acadêmicos e acadêmicas indígenas que são ou que serão professores e professoras em suas aldeias. O ensino de português parte de uma perspectiva intercultural, em que a relação de culturas imbricadas no processo de ensino-aprendizagem contribui para as apropriações linguística e cultural.

Para a realização deste estudo, lançamos mão da concepção da Interculturalidade Crítico que, segundo Walsh (2005), não consiste na relação entre as culturas apenas como mero contato, mas, muito além disso, tem como intuito provocar mudança e transformação social.

Assim, embasamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e na Constituição Federal (1988) como principais aportes para a legitimação de uma educação indígena diferenciada que respeita a autonomia dos povos indígenas, visando a elaboração de propostas pedagógicas, segundo as demandas culturais e sociais dos povos envolvidos nesse processo educacional.

Para a discussão sobre o ensino de português numa perspectiva intercultural e crítica, apoiamo-nos nas postulações da Linguística Aplicada sob o viés crítico (MOITA LOPES, 2006, PENNYCOOK, 2001), com o intuito de discutir os usos da língua considerando o ensino-aprendizagem numa perspectiva social, cultural, política dentre outras questões envolvidas. Assim, buscamos elencar essas contribuições e pensamentos teóricos às inquietações de Freire

(1979) em busca de uma educação emancipatória para a promoção da liberdade aos sujeitos envolvidos nesse processo, como afirmam Pimentel da Silva e Mendes (2006).

Para melhor compreensão da situação das comunidades envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem, faz-se relevante uma apresentação sucinta do panorama cultural dos povos indígenas.

O Brasil é composto por uma população superior a 207,7 milhões de pessoas, segundo o IBGE de 2017<sup>4</sup>, integrada por povos brasileiros indígenas e não indígenas que ocupam todo o território brasileiro. A língua portuguesa é a língua oficial, juntamente, com três línguas indígenas co-oficiais<sup>5</sup>, Nheegantu, Tukano e Baniwa, situadas no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Tal fato se consolidou devido às demandas e às exigências políticas e culturais de uma região do Brasil compostas por muitos indígenas que não possuem a língua portuguesa como língua materna.

Demandas como essas impulsionaram leis que “amparam” a manifestação da diversidade linguística e cultural, como a Constituição Federativa de 1988 que reconheceu, pela primeira vez, o Brasil como um país de diversidade étnica e linguística, o que impulsionou certa visibilidade às políticas educacionais. Nesse contexto de diversidade linguística e cultural, podemos citar como exemplo os documentos municipais de co-oficialização das línguas Nheegantu, Tukano e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, que regem:

Art. 2. O estatuto de língua co-oficial concedido por esse objeto, obriga o município:

---

4 Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>.

5 A co-oficialização municipais dessas línguas estão amparadas pela lei 145 de 11 de dezembro de 2002.

§3º A incentivar, a apoiar o aprendizado e o uso das línguas co-oficiais nas escolas e nos meios de comunicação.

Várias manifestações culturais, linguísticas e sociais fazem do Brasil um lugar de muitas culturas, cores, crenças, etnias e belezas peculiares. Entretanto, vivemos num contexto de promoção e valorização de uma cultura monolíngue e num contexto monocultural, congruente com certa supremacia da língua portuguesa.

A diversidade e o ensino da língua estão condicionados ao conhecimento hegemônico imposto por um processo histórico e geopolítico de assimilação, a fim de construir estados nacionais homogêneos, que tentaram, durante séculos, não visibilizar as culturas e as vozes de povos indígenas.

A relação entre colonizador e colonizado está arraigada no continente latino americano de maneira histórica e sociocultural, sob uma hierarquização dos conhecimentos, convergente a um sistema que define a valorização do saber formal/universal em detrimento do saber local/tradicional.

Na esteira dessas considerações, para buscar mudança e transformação é preciso reconhecer que ainda estamos sob o jugo da colonialidade que, segundo Quijano (2007, p. 93),

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista, que se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como uma pedra angular daquele padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Essa subalternização pode ser analisada a partir do princípio do *punto cero* citado por Castro-Gomes (2007), em que o observador observa, mas não admite ser observado, ou seja, o conhecimento ocidental julga ser superior para analisar e julgar os demais co-



nhcimentos, sem ser passível de análise ou julgamento. Assim, se instaura a sobreposição de saberes, um saber “superior” ao outro, estabelecendo a hierarquização verticalizada dos conhecimentos.

Através da educação indígena, podemos entender o processo histórico de assimilação e integracionista que os povos originários sofreram. Nesse contexto, o uso da língua portuguesa foi, inicialmente, um elemento muito importante para a catequização e, conseqüentemente, para subalternização dos povos indígenas brasileiros. Todo o contexto sócio histórico brasileiro violento explica a segregação e a discriminação dos indígenas no decorrer da história, persistindo nos dias atuais.

O ensino da língua portuguesa foi um dos instrumentos que contribuiu para a imposição e discriminação dos povos originários, tendo em vista que o português era falado como língua majoritária em detrimento das línguas indígenas maternas, num processo de eliminação e apagamento étnico, linguístico e cultural.

Tendo esse panorama como linha de raciocínio, partiremos da concepção de interculturalidade concebida através da criticidade, a fim de promover reflexões que gerem transformações efetivas, como aponta Walsh (2009, p. 21-22):

A interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

A proposta de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngüe está pautada na concepção de interculturalidade crítica, uma vez que é preciso direcionar o conhecimento a partir das necessidades

de cada povo, respeitando seus pensamentos, epistemologias, culturas e costumes. O principal objetivo de se ensinar e aprender uma segunda língua deveria servir ao propósito da interculturalidade crítica, a fim de alcançar uma dimensão social de povos que possuem uma história de submissão e subalternização.

A política assimilacionista, na tentativa de integrar os indígenas aos modos e costumes dos não indígenas, deixou resquícios, mas não conseguiu apagar o desejo de preservar a cultura e os saberes desses povos, que resistem e assumem espaços antes ocupados somente pelos não indígenas. Esse contexto foi possível através de ações que visam a revitalização e o fortalecimento das culturas e das línguas indígenas brasileiras. Logo, pensar educação indígena, quilombola, rural e educação popular é salientar as diferentes realidades sociais e culturais do Brasil. Portanto, não justifica a existência de ações pautadas em uma visão homogênea num contexto de tanta diversidade.

A abordagem decolonial<sup>6</sup> postula discussões contra a visão de imposição e supervalorização das ideias ocidentais em detrimento do conhecimento local/tradicional e saberes não ocidentais. Nesse sentido, partimos da abordagem decolonial que visa debater e defender a valorização dos saberes locais/tradicionais dos povos indígenas, numa perspectiva intercultural, em que o mundo e o conhecimento são vistos e compreendidos pelo “outro”, numa relação de não hierarquização dos diferentes saberes. Logo, a junção dos saberes ocidental/global/moderno e não-ocidental/local/tradicional, sem estabelecer uma dicotomia, constituem o saber intercultural a partir da relação de diferentes povos.

Segundo Pennycook (2001, p. 66), o pós-colonialismo se caracteriza como “um movimento político e cultural que procura desa-

---

6 A postura decolonial busca construir um novo paradigma epistemológico, ético e político, num caráter interdisciplinar e heterogêneo. Trata-se de um construto alternativo à modernidade eurocêntrica.

fiar as histórias e as ideologias coloniais, abrindo espaço para insurgência de outros tipos de conhecimentos”.

Na educação, a interculturalidade fomenta a abordagem decolonial que se estende a criticidade, tendo em vista as problemáticas que os povos de diversidade étnica vivenciam no Brasil, tendo como objetivo uma transformação, seja ela política, educacional, epistêmica ou cultural. Nesse mesmo viés, a Linguística Aplicada preocupada com o ensino de língua e com as conjunturas das questões de usos que acionam fatores externos ao sistema linguístico, contribui para a criticidade no ensino-aprendizagem do português.

Numa perspectiva crítica, é preciso haver comprometimento dos sujeitos, uma vez que a neutralidade política é o não comprometimento com a educação. A educação está diretamente relacionada com ações afirmativas que são políticas e precedentes de teorias que propõem rupturas dos padrões pré-estabelecidos e sustentados pela classe dominante.

Segundo Freire (1979), comprometer-se como profissional da educação é comprometer-se com a humanização da sociedade, de maneira solidária, que vai além da mediação do conteúdo pedagógico estabelecido entre o professor e o aluno, considerando, assim, o contexto cultural e social em que o sujeito está inserido. Todo esse contexto implica em manifestações sociais que buscam, através do direito e afirmação à diferença, o fim das injustiças e discriminação das diferenças, como discutem Candau e Russo (2010, p. 153-154).

A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “ou-

tros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 153-154).

Os autores discutem sobre a interculturalidade e a negação do “outro” na América Latina em suas múltiplas diversidades. O Brasil se insere nesse contexto, ainda que a realidade intercultural nos outros países sulamericanos esteja mais avançada nessa discussão.

A educação intercultural aborda a importância dos saberes culturais e locais de uma comunidade juntamente com os saberes “científicos” ocidentais ou universais, sem a imposição ou sobreposição hierárquica de conhecimentos, a fim de proporcionar um contexto interacional de produção de ideias e saberes em respeito às diferenças.

O termo interculturalidade foi cunhado na América Latina em referência ao campo educacional, mais precisamente, direcionado à educação indígena. Como sintetiza Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22), citado por Candau (2012, p. 242), sobre o processo de incorporação da perspectiva intercultural no continente:

[...] nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, veem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

A Interculturalidade crítica é uma vertente da concepção intercultural que agrega importantes contribuições ao contexto de discussão política e educacional.

Os cursos de Educação Interculturais Indígenas, no Brasil, precisamente, nas regiões centro-oeste e norte, vêm estabelecendo uma discussão da problemática da educação escolar indígena nas aldeias e no meio acadêmico, para a promoção da autonomia de professores e professoras indígenas como sujeitos atuantes e transformadores educacionais.

Nesse sentido, as licenciaturas indígenas, de modo geral, têm apoiado as reivindicações indígenas, ajudando na formação de professores e professoras indígenas para a construção de projetos que visam a (re)formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas, assim como reivindicação por concurso para docentes indígenas, produção de material didático, reconhecimento do saber tradicional, construção de um calendário escolar que contempla as especificidades das comunidades indígenas, dentre outras questões que precisam ser (re)formuladas, executadas e respeitadas nas comunidades dos povos indígenas no Brasil.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco importante para o reconhecimento das especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas e quilombolas existentes no Brasil, como já dito.

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) afirmam que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O pluralismo sociocultural do Brasil impõe alguns desafios para o Estado frente suas obrigações constitucionais de propor, formular e executar políticas públicas para todos os segmentos étnico, social e cultural existentes no país.

Nesse contexto, para se alcançar direitos previstos por lei, criam-se centros, organizações, conselhos e associações indigenistas<sup>7</sup> que se fortalecem com a luta dos professores e das professoras indígenas inseridos no movimento de professores indígenas no Brasil. Como assevera Maher (2010, p. 35), “uma condição fundamental para que isso ocorra, em primeiro lugar, é que a orquestração de projetos de fortalecimento linguístico seja feita por organizações, instituições e ativistas das próprias comunidades de fala envolvidas, como insistentemente nos dizem vários especialistas”.

Em 1980, surgem as primeiras articulações pela educação indígena na região da Amazônia organizado pelo Conselho de professores indígenas da Amazônia e Roraima (Copiar), que influenciou positivamente outros povos e se estendeu para outras regiões do Brasil (Cf. CIMI, 2002). Entretanto, os cursos de licenciatura para a formação superior intercultural para indígenas surgem em 2001.

A luta pela educação indígena no Brasil vem se fortalecendo por meio de várias reivindicações de professores e professoras in-

---

7 Operação Anchieta (Opan), Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI-S P), Comissão Pró-índio do Acre (CPI-Acre), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), que se desvinculou do Centro e criou o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), que posteriormente, tornou-se Instituto Socioambiental (ISA), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Centro de trabalho Indigenista (CTI), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Organização de Professores Indígenas do Pernambuco (Copipe), Organização dos professores Indígenas de Rondônia (Opiron), dentre outros (Conselho indigenista Missionário-CIMI, 2002).

dígenas, o que impulsionou as iniciativas nas instituições públicas de ensino a oferecerem cursos de Educação Intercultural para formação superior de professores indígenas, como: a Licenciatura Intercultural Teko Arandu, iniciada em 2006, na Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2007, dentre outras.

De modo geral, as escolas indígenas são coordenadas pelas Secretarias de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), de cada estado, num sistema disciplinar e monocultural, num sistema ditado pelo discurso de hegemonia.

Segundo Freire (2005, p.33) “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se da permanência da injustiça”.

Nesse contexto, as matrizes curriculares das escolas indígenas no Brasil se caracterizam como uma falsa generosidade oferecida por um sistema opressor, uma vez que, todo o sistema educacional indígena está sob imposições e organizações que são regidos, em sua grande maioria, por não indígenas.

Na busca pela decolonização da educação escolar indígena, salientar a importância de relacionar os saberes dos alunos e alunas indígenas aos diversos conhecimentos torna-se uma necessidade epistêmica, política, educacional e cultural para o reconhecimento da luta dos povos.

Na educação escolar indígena, os saberes dos alunos e alunas vêm arraigados na cultura e na história do povo e devem ser considerados e apreciados dentro da escola. O conhecimento na escola tem de fazer sentido em toda sua dimensão para comunidade, não pode continuar sendo uma imposição de poder, a fim de continuar o processo de “catequização”, tornando os saberes em disciplinas fragmentadas. Conforme afirma Mignolo (2008, p. 287),

Toda mudança de descolonização política [...] deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém, a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas.

Nesse contexto, nossa discussão e avaliação sobre a educação escolar indígena partem de uma posição radical que, segundo Freire (2005), consiste em não se conformar com a posição do opressor<sup>8</sup>. Em prol do reconhecimento das diferenças, procuramos salientar as vozes dos oprimidos, processo importante para gerar uma revolução e alcançar a autonomia de um povo. A desobediência epistêmica se caracteriza, aqui, como um caminho para efetivação de mudanças de um sistema colonial de ensino para um ensino emancipatório, diferenciado e intercultural.

Todo cenário apresentado até aqui envolve diretamente ações políticas, conforme postulado por Pennycook (2001), que propõem questões conceituais da LA com ênfase em cinco tipos de políticas: política do conhecimento, política da língua, política do texto, política da pedagogia e política da diferença.

Na política do conhecimento, o autor aborda uma postura que caracteriza a relação entre política, língua e conhecimento a partir dos estudos sobre: ostracismo liberal, autonomia anarquista, o modernismo emancipatório e a prática emancipadora. O primeiro estudo centra-se nas ações de políticas liberais ou conservadoras que creem na autonomia do conhecimento em relação as políti-

---

8 Na “Pedagogia do Oprimido” obra de Paulo Freire, a palavra *opressor* possui um significado simbólico e, ao mesmo tempo literal, uma vez que as sociedades colonizadas ainda vivem, ainda que de maneira inconsciente, sob o julgo da opressão – relação opressor e oprimido. Os opressores pretendem “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (BEAUVOIR, 1963, p. 34).



cas mais abrangentes. Já a autonomia anarquista, mesmo adotando uma concepção ideológica de esquerda, não relaciona as questões linguísticas às políticas. E o modernismo emancipatório, embora relacione a língua às questões políticas de esquerda, acredita que a consciência pode desencadear a emancipação. A Linguística Aplicada sob a perspectiva crítica (LAC) é concebida pelo autor como prática problematizadora, uma vez que a língua é inerente à política e ao poder estando sempre relacionadas às questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade etc (PENNYCOOK, 2001, p. 44).

As concepções da Linguística Aplicada Crítica (LAC) coaduna o contexto de ensino de português para acadêmicos e acadêmicas indígenas, no quesito em que o conhecimento está relacionado às questões políticas que interferem nas ações desenvolvidas nas comunidades indígenas. Logo, não há uma separação das questões escolares ou educacionais da comunidade (escola-comunidade), visto que comunidade e escola estão imbricadas, determinadas por ações políticas e sociais. Segundo Pennycook (2001, p. 73) “a linguística aplicada crítica posicionada, que abra espaços para interação mais direta entre a língua e as relações sociais, considere a potencialidade do nosso trabalho pra promover mudanças”.

Pennycook (2006, p. 67) afirma que a LAC é “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. Para além da crítica, o autor parte de uma concepção transgressiva que coloca em questão o uso interdisciplinar defendido como princípio da LA, compreendida como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo como um modo de pensar e fazer problematizador”. Logo, as relações disciplinares são limitadas pela conjuntura da disciplina como estática, enquanto que, contrariamente, a “interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Segundo Rajagopalan (2004), há a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar. Parte-se do princípio de construir bases culturais para concretizar uma educação diferenciada, visto que é preciso ir contra a disciplinarização dos conhecimentos indígenas como uma maneira de adaptação ou de ajuste ao sistema educacional imposto. Como afirma Pimentel da Silva (2016, p.183),

a natureza complexa da educação intercultural [...] pede o conhecimento constituído em outras lógicas de produção e registros de conhecimentos, que, no caso, nunca podem ser disciplinados, muitos desses saberes perdem substância quando transferidos para a escrita. Revelam uma conexão de saberes produzidos e nascidos em matrizes culturais governadas por outras lógicas, para outras racionalidades e finalidades.

O ensino de português para acadêmicos e acadêmicas indígenas parte da perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar e intercultural, em que os conhecimentos são abordados sem fragmentação, em prol de uma construção de saberes que alcance uma transformação social.

Assim, a proposta deste estudo enfatiza as possibilidades de olhar o ensino a partir dos múltiplos pensamentos, em que é necessário lançar mão de planejamentos e de ações políticas que rompam com o ensino homogêneo e eurocêntrico, através das relações de interculturalidade crítica.

Numa linha intercultural, o conhecimento parte dos saberes inerentes ao mundo dos estudantes. Tais argumentos vai ao encontro da analogia das palavras geradoras de Freire (1979), na qual podemos verificar a importância das situações existenciais da realidade do estudante para convergir para o espaço intercultural, e que a partir do cotidiano do estudante possa emergir

os conhecimentos locais ou tradicionais, a fim de gerar conhecimentos globais.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este estudo teve como cenário de pesquisa as aulas de português como segunda língua para alunos e alunas indígenas, no Curso Superior de Licenciatura Intercultural da UFG, em 2017.

Essa pesquisa centra-se no paradigma qualitativo, que se caracteriza como “um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa, mas também um espaço de discussão, ou discurso metateórico”. Como assegura Sandín Esteban (2010, p. 127), “O paradigma qualitativo, mais particularmente quando de natureza interpretativa, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2004, p.106).

Por ser uma pesquisa que se concentra no uso da língua em um ambiente natural de interação, a sala de aula, fez-se necessário aderir à metodologia de *observação participante* que consiste numa técnica que possibilita ao pesquisador participar do mundo social dos participantes do estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), numa relação aluno-professor, aluno-aluno.

Considerando os pensamentos intercultural e transdisciplinar, a metodologia centrou-se nos Temas Contextuais que lançam mão dos gêneros textuais para o estudo da língua. Segundo Pimentel da Silva (2016, p. 178-179), os Temas Contextuais não admitem disciplinarização dos conhecimentos e ainda “busca, sempre, o alargamento dos conhecimentos, sejam em bases epistêmicas intraculturais, ou em outras fontes, as ditas científicas, dissolvendo, assim, as hierarquias e as dicotomias, uma vacina importante contra a colonialidade do saber”. Já os gêneros textuais são formas de dis-

cursos materializados que circulam socialmente. Logo, novas situações de comunicação proporcionam a criação de novos gêneros (SCHNEUWLY, 1998).

Assim, foi trabalhado, nessa perspectiva, temas relacionados às culturas indígenas e ocidentais a partir de uma proposta crítica e reflexiva.

O objeto desta pesquisa consiste na análise do ensino-aprendizagem do português como segunda língua/língua adicional, direcionado aos acadêmicos e às acadêmicas indígenas embasados na interculturalidade crítica, com o intuito de apresentar as assimetrias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem como um instrumento de resistência e pensamento crítico-reflexivo.

Durante as aulas, tivemos como colaboradores dessa atividade, os acadêmicos e acadêmicas indígenas das etnias Karajá, Krinkati, Krahô, Guajajara, Kamaiurá<sup>9</sup>. Foram aplicadas atividades propostas por mim, na condição de professora temporária, a partir do Tema Contextual: “Ensino de práticas argumentativas orais e escritas em língua portuguesa para defesa de direitos indígenas”, tendo em vista os mecanismos para a construção do texto argumentativo, os recursos linguísticos e de textualidades que envolvem os discursos em defesa dos direitos indígenas.

Para a elaboração da atividade, organizamos uma oficina de leitura e escrita utilizando recursos argumentativos para a elaboração do gênero carta argumentativa. Num primeiro momento, realizamos leituras de gêneros argumentativos, oral e escrito. Depois trabalhamos a argumentação a partir de um vídeo de uma jornalista, apresentadora de um jornal direcionado ao agronegócio. No vídeo, a apresentadora defende o produtor rural e ataca,

---

9 Os alunos indígenas pertencem à diferentes etnias com línguas e culturas distintas. No contexto de sala de aula, a diversidade é inerente à proposta de ensino de português como segunda língua.

com uma postura discriminatória e preconceituosa, os povos indígenas, homenageados no samba-enredo (campeão em 2017) da escola de samba Imperatriz Leopoldinense. O vídeo da apresentadora foi levado para sala de aula e também veiculado nas redes sociais, com o intuito de trabalhar o discurso oral, juntamente, com a letra do samba-enredo da escola carnavalesca.

Os alunos e alunas mostraram-se indignados ao perceber que a referida apresentadora atacava ferozmente a letra do samba-enredo (em homenagem aos povos indígenas do Brasil), dando ênfase às argumentações preconceituosas da jornalista.

Todo esse contexto discurso, ideologicamente construído de maneira segregada, foi utilizado para a construção de argumentos em defesa dos povos indígenas pelos próprios alunos e alunas indígenas.

Os gêneros textuais fomentaram o Tema Contextual, considerando a questão da argumentação em defesa dos direitos indígenas e as argumentações da apresentadora em defesa dos grandes produtores rurais (privilegiados socialmente) em detrimento dos povos indígenas (estigmatizados socialmente). Nesse sentido, os alunos e alunas identificaram os argumentos e os contra argumentos, para a construção do gênero carta argumentativa.

Iniciou-se uma oficina de produção escrita para confecções de cartazes somente com os contra-argumentos ao discurso apresentado no vídeo. Esses cartazes fizeram parte de uma exposição para os colegas de sala, os quais foram submetidos à revisão linguística, gramatical e discursiva pelos próprios alunos e alunas indígenas.

Posteriormente, os estudantes, com a mediação docente, criaram uma carta argumentativa, coletivamente, utilizando alguns dos argumentos expostos nos cartazes. Essa carta passou por um processo de escrita, revisão e reescrita, a fim de construir

um texto claro e coerente com as reivindicações dos discentes indígenas. A carta foi impressa e assinada pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas e enviada à emissora responsável pelo programa de televisão, mas, infelizmente, não obtivemos resposta. O silêncio da emissora foi um objeto de reflexão e discussão que não silenciou as vozes dos povos indígenas frente ao acontecimento social.

Nesse cenário, o presente estudo buscou associar os conhecimentos das modalidades orais e escritas para transgredir o espaço formal de ensino-aprendizagem, com o intuito de conseguir alcançar uma dimensão social de transformação e resistência.

Desse modo, os passos metodológicos que orientaram a produção desse estudo são compatíveis com os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica ou Transgressiva e as perspectivas interculturais que visam o ensino-aprendizagem para além dos conteúdos e em favor das relações sociocultural, identitária, política, étnica, etc. inerentes ao sujeito e sua visão de mundo.

## **ALGUMAS REFLEXÕES**

Numa perspectiva qualitativa de natureza interpretativa, as práticas de ensino-aprendizagem e suas metodologias adotadas neste estudo, sustentadas pela abordagem intercultural e pelas postulações da Linguística Aplicada Crítica fomentaram o ensino com o intuito de alcançar uma postura crítica-reflexiva.

Os resultados da oficina de textos argumentativos representam a importância de partir da realidade discursiva, social e política dos aprendizes para o ensino formal, uma vez que, num contexto real de discussão os argumentos são facilmente construídos pela necessidade de resposta ao seu interlocutor.

O processo discursivo real concretizado por meio da carta argumentativa, em resposta ao vídeo da apresentadora, foi impulsionado pela necessidade de exposição de pontos de vistas e defesa de direitos, inicialmente alimentada por uma carga emocional acentuada e refinados através das ponderações e adequações discursivas, característica da escrita formal.

A interdisciplinaridade foi expressa pelo acesso às várias áreas do conhecimento, uma vez que, durante a construção dos argumentos, foram acionados diversos saberes cruciais para a elaboração de argumentos relacionados às questões territoriais, geográficas, econômicas, culturais, históricas, bem como de saúde e de política.

Desse modo, o contexto transdisciplinar não necessita de classificação dos diversos saberes a partir de sua fragmentação em áreas, uma lógica instituída pela tradição ocidental. Nesse sentido, as ações interdisciplinares e transdisciplinares são acionadas, uma vez que todo processo de construção do conhecimento se faz pertinente ao ensino-aprendizagem que vai de encontro a uma proposta disciplinar.

Com o intuito de responder a questão de como o português poderia ser ensinado sem ser um instrumento de colonização e imposição, o presente estudo nos apontou que a linguagem está a serviço dos acontecimentos sociais e pode ser abordada como instrumento emancipatório e de resistência em prol dos direitos de uma comunidade, a fim de alcançar transformações sociais.

Quanto à questão que nos fez pensar nas contribuições do ensino de português numa perspectiva intercultural, neste estudo, ficou evidente a necessidade de trabalhar com a diversidade, uma vez que, mesmo que tenha havido uma seleção de argumentos para elaboração da carta argumentativa, podemos perceber as diferentes visões de mundo que permearam os argumentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade é um dos eixos que sustenta as teorias decoloniais tendo em vista uma nova proposta de transformação na concepção política e educacional. Tal perspectiva estabelece uma crítica sob o viés da perspectiva decolonial, em que não há hierarquização dos saberes, ou seja, nenhum conhecimento é superior a outro conhecimento.

A educação indígena durante séculos sofreu um processo de hierarquização do saber, tornando questões étnica e linguística invisíveis. Entretanto, na contemporaneidade, vemos algumas mudanças e conquistas na educação indígena no Brasil, devido à disseminação de reivindicações de vários movimentos organizados pelos povos indígenas e apoiadores indigenistas envolvidos em ações afirmativas e políticas propositivas para a revitalização e valorização desses povos.

A luta pela decolonização da escola parte do princípio de entender a educação e o conhecimento como processos de produção e reformulação de postulados epistêmicos, culturais, sociais e políticas, numa perspectiva intercultural, em que vários conhecimentos podem ser acionados sem hierarquias, em prol de evidenciar outros saberes.

As práticas de ensino-aprendizado evidenciam, neste estudo, a importância dos Temas Contextuais relacionados ao contexto real da visão de mundo dos discentes, bem como, a transdisciplinar e interdisciplinar, acionados à necessidade discursiva e pedagógica para a construção argumentativa para produção textual em contexto acadêmico.

É nessa perspectiva que a Linguística Aplicada tende a contribuir para o surgimento de abordagens de ensino-aprendizagem do



português como segunda língua/língua adicional para a formação de professores e professoras indígenas sob o viés crítico-reflexivo.

Tendo em vista o ensino da língua portuguesa, partimos dos fatores externos ao sistema linguístico para o manuseio linguístico, gramatical e discursivo, para fins reais de uso no cotidiano dos aprendizes.

Num contexto pedagógico, pretende-se contribuir para uma nova visão de mundo na formação de professores e professoras da educação indígena no Brasil, a fim de disponibilizar espaços para que esses/essas docentes indígenas se tornem protagonistas de suas próprias histórias e transformem suas realidades escolares através de novas práticas pedagógicas, formuladas por eles próprios de acordo com suas necessidades e visão de mundo.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BEAUVOIR, S. de. *El Pensamiento Político de la Derecha*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte/S.R.L., 1963, p.34.

BRASIL. (1988) *Constituição Federativa da República do Brasil*. Brasília: Edições Câmara. 35ª Edição, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250. ISSN 0101-7330.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. *Giro Decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico*. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. In. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. Pelotas-RS, v.8, n.1, p. 101-122, 2004.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Por uma Educação Descolonial e Libertadora  
MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, Brasília, 2002.

FARNEDA, E. S.; FERREIRA, J. A. S. Português Língua de herança: um estudo da tentativa da manutenção de uma língua praticamente extinta. In: ALVAREZ, M. L.O.; GONÇALVES, L. (Orgs.) *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JECUPÉ, K. W. *Oré Awé Roiru'a Ma*. Todas as vezes que dissemos adeus. 2ª ed. São Paulo: Trion, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÓPEZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Org.) *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MAHER, T. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPL. In: ALVAREZ, M. L.O.; GONÇALVES, L. (Orgs.), *O mundo*

## CAPÍTULO 6

do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008.

MOITA LOPES, Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13- 42.

\_\_\_\_\_. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. Coleta e análise de dados qualitativos: a observação. In. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, A. M. *Português intercultural: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics – a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M do S; MENDES ROCHA, L. *Educação bilingue intercultural entre povos indígenas brasileiros*. Revista UFG, Ano VII, nº2, dez. 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, M.S; NAZÁRIO, M.L; DUNCK-CINTRA, E. M. (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Licenciatura Intercultural. Disponível em: <http://www.letras.ufg.br/intercultural>

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RODRIGUES, A. D. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *The philosophy of applied linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. [1986] São Paulo: Loyola, 2002.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHNEUWLY, B (1998). *Escrita: uma construção sócio-histórica*. Palestra proferida no IEL, Unicamp em 20/11/1998.

SANTOS BAUTISTA, H. Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación. In: GONZÁLEZ, F. G; SANTOS BAUTISTA H.; LEYVA, J. G.; ANGELITO, F. M.; SALGADO, D. C. (org.). *De la oralidad a la palabra escrita: estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. Chilpancingo de los Bravo (México): El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, 2012. p. 311-320. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Santos\\_EdleiSeMendesOliveira\\_D.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Santos_EdleiSeMendesOliveira_D.pdf). Último acesso em 28 set. 2019.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala. 2005, p. 13-35.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.- Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

## **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 6**

1. Para a implementação do ensino de português como segunda língua, no texto, a autora traz um conjunto de conceitos, entre eles, o de interculturalidade crítica. Com base no texto, descreva os princípios que norteiam a interculturalidade crítica e cite exemplos.
2. No texto, a autora aborda um conjunto de teorias críticas que auxiliam o professor no processo de ensino de línguas em sala de aula, entre elas, a Linguística Aplicada. Qual a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem do português como segunda língua para a formação de professores e professoras indígenas?



## CAPÍTULO 7

“Tem momentos que a gente tem que se comportar como tal”: práticas de letramentos com uma acadêmica indígena akwẽ xerente<sup>1</sup>

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”<sup>2</sup> 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 letramento<sup>3</sup> *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, vindo 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-espaço 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 letramento<sup>4</sup> 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 publicação<sup>5</sup>.

---

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 eu<sup>6</sup>. 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 2015<sup>7</sup>, 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 escrita<sup>8</sup>. 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/865577/21055>>. 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?



## **CAPÍTULO 8**

# Educação indígena e os desafios na formação linguística dos professores – relato de experiências

ÁUREA CAVALCANTE SANTANA  
UFMT

## **INTRODUÇÃO**

Os comentários que apresentamos a seguir são resultados de reflexões advindas da convivência durante os cursos de formação de professores no Projeto Hayô<sup>1</sup> (Polos: Alto Xingu, Campinápolis e Juína) e, também, durante as pesquisas e estudos linguísticos realizados nas comunidades indígenas: Chiquitano (Vila Nova Barbecho, Acorizal, e Fazendinha - município de Porto Esperidião, MT);

---

1 O Projeto Hayô – Magistério Intercultural foi um projeto de parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC, MT) com Funai, Municípios e Funasa. Teve início em 2005, com proposta de duração de cinco anos, acontecendo em 10 etapas presenciais e intermediárias. O Projeto ofereceu um curso de formação em nível médio a 264 professores indígenas de Mato Grosso e atendeu a professores das redes estadual e municipal, atuantes no Ensino Fundamental.

Wakalitesu (Três Jacus – município de Sapezal, MT); Manoki (Caititu – município de Sapezal, MT). Nestes contextos de convivências, temos acompanhado processos de escolarização e formação dos professores indígenas e observado que, apesar das realidades distintas vivenciadas, todos têm em comum o desejo de conhecimento linguístico/sistêmico, fortalecimento, manutenção, resgate e inserção das línguas étnicas na escola.

### **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil passa a reconhecer, oficialmente, em seu território, a presença de grupos étnicos diversificados e, também, o direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam para garantirem sua reprodução e perpetuação física e cultural. Em relação à educação escolar Indígena, a partir da consagração desse direito de manutenção das identidades diferenciadas, da preservação das línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar, importantes e significativas mudanças têm ocorrido tanto na legislação quanto nas políticas de educação voltadas para os povos indígenas.

Assim, a escola em meio indígena que, antes, serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas (por diferentes processos como a catequização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional), em anos recentes, ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização, sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais.

Nas duas últimas décadas, vem sendo desenvolvidos em várias regiões do país, projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, pautados no novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao mul-

tilinguismo e à etnicidade. Então, de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, a educação escolar em terras indígenas passa a ser uma demanda com um novo sentido para os povos indígenas; uma escola com acesso a saberes universais, mas que sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006).

Nesta perspectiva, a Educação Escolar Indígena, na atualidade, está voltada para a discussão de temáticas relevantes e atuais para a consolidação do direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade, pautada pela interculturalidade e pelas vivências inter e intralinguísticas. Temas como a formação dos próprios índios como professores e autores dos seus materiais didáticos, bem como a inserção das línguas indígenas na escola, seja como língua materna, seja como segunda língua, são prementes de debates e problematização nos cursos de formação e também junto às instituições públicas de ensino.

Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por “uma escola inserida em um novo paradigma emancipatório, construído sob princípios de um modelo de enriquecimento cultural e linguístico”, no qual os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios (MAHER, 2006, p. 22). Segundo Soares e Meirelles:

O Brasil conta com 2.817 escolas indígenas de Ensino Fundamental, em que estudam 175.098 alunos e nas quais lecionam 14.715 docentes. São instituições espalhadas pelas diferentes terras indígenas existentes (veja o mapa na página seguinte) e que atendem crianças, adolescentes e adultos pertencentes a 305 etnias, com 274 línguas (SOARES; MEIRELLES, 2013, p. 01).

Nesse contexto de números/quantidades e características específicas consideráveis, surge uma demanda bastante complexa por formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Buscando atender a essa necessidade, diferentes programas de formação foram iniciados, pioneiramente, por organizações da sociedade civil de apoio aos índios e assumidos, hoje, por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por Instituições de Ensino Superior, apoiadas, principalmente, pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Muitas dessas experiências de formação de professores indígenas têm se destacado e são referências de atitudes afirmativas em prol da educação intercultural, a exemplo das Licenciaturas Interculturais oferecidas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) em diferentes regiões do Brasil como: UFAM – Amazonas; UFC – Ceará; UFGD – Dourados; UFG – Goiás; UNEMAT – Mato Grosso; UFMG – Minas Gerais; UNIR – Rondônia, dentre outras. Segundo informações do MEC, são mais de 20 IES com formação específica para populações indígenas. Há, ainda, a Ação Saberes Indígenas na Escola, um programa de formação de professores para o ensino básico, voltado para o letramento e numeramento, promovido pelo MEC-SECADI.

Outra vertente sobre a qual se conta com uma boa experiência acumulada e com resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos, elaborados em contexto de formação dos professores indígenas para serem utilizados com seus alunos, em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes, jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa (na língua portuguesa e em línguas indígenas), baseados em diferentes concepções pedagógicas.

Partindo dessas mudanças e experiências, talvez a ideia mais forte que está sendo firmado ao longo desse período seja a de que a



escola pode ser apropriada pelos povos indígenas e que eles podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição tipicamente ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do idioma português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.

É verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores, quanto no funcionamento das escolas em terras indígenas. Também é fato que muitas são as dúvidas, as questões não resolvidas, os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas e projetos escolares.

## **OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS PROFESSORES**

A formação dos próprios índios como professores e autores dos seus materiais didáticos, bem como o uso das línguas indígenas na escola, são tarefas complexas e que, devido à heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais e históricas dos grupos indígenas, constituem sérios desafios para os programas de formação de professores. Para Grupione:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade (GRUPIONE, 2006, p. 50).

Considerando as experiências e as reflexões de educadores formadores como Grupione (2006), Franchetto (2004), Maher (2006), Maia (2006), Montserrat (2006), Pimentel da Silva (2006, 2013) entre outros, parece haver um consenso de que não há um único modelo a ser adotado e nem há uma maneira adequada de formar professores indígenas. Franchetto (2004, p. 01) afirma que “a formação de um professor indígena é muito mais sofisticada e complexa do que a formação de professores que não são indígenas, já que tal formação deve permitir que os conhecimentos culturais possam se articular de uma maneira criativa aos conhecimentos escolares gerais”.

E Maher acrescenta:

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (MAHER, 2006, p. 24).

Quanto ao uso da língua étnica na escola é outro ponto sobre o qual muito se avançou em termos de reflexão e práticas nas salas de aula nos últimos anos, em todo o Brasil. E, nesse sentido, também parece haver um consenso entre os formadores/educadores sobre a necessidade de uma formação linguística mais específica para os professores. Corroborando com essa proposta, Marcus Maia afirma:

A experiência ao longo de vários anos em programas de educação indígena tem me convencido não só da importância pedagógica, mas também da urgência política de se proceder ao redimensionamento de conceitos fundamentais que restabeçam um substrato teórico adequado para se pensar, com clareza, questões

linguísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas, mas também com a sua preservação e revitalização (MAIA, 2006, p.70).

Olhando em particular para as questões relativas ao estudo ou ao ensino das línguas étnicas – mediante um recorte que a faz componente curricular “língua materna” – deparamos com a necessidade em refletir sobre algumas situações que não parecem muito claras para os professores indígenas.

Uma delas é uma ideia generalizada de que ensino de língua materna é ensino de língua indígena. Os povos indígenas vivem diferentes situações sociolinguísticas; há povos que são monolíngues em sua língua étnica, outros que convivem com duas ou mais línguas em suas comunidades e, há ainda aqueles que têm o português como sua língua materna. Portanto, rotular “língua materna”, como sendo somente a língua étnica, neste contexto, é renegar a situação sociolinguística de muitas comunidades que já não têm a língua indígena em situação de uso cotidiano (ALBÓ, 2005; PIMENTEL DA SILVA, 2006).

Para Pimentel da Silva (2006, p. 385), é importante que esta concepção sociológica da linguagem esteja bem entendida pelos professores indígenas, pois vai “favorecer a construção de uma metodologia que permitirá, desde a alfabetização, trabalhar com projeto de pesquisa com seus alunos, para que eles possam constituir-se criticamente, percebendo a realidade em que estão inseridos, mudando-a, caso isso seja importante”.

Outra situação é acreditar que, ao reivindicarem a educação escolar, as comunidades indígenas, juntamente com os professores irão saber implantar em seus espaços de educação formal, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”. Segundo Montserrat (2006, p. 138), “essa adjetivação provoca muitas dúvidas e desalento em

grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos ‘bilíngue’, ‘intercultural’, ‘específico’ e, principalmente, ‘diferenciado’. Ferreira (2007, p. 04), também apontando para este “falso” entendimento de que os professores indígenas “compreendem totalmente estas questões conceituais”, declara que “existe uma concepção de que professores nativos que falam a língua indígena possuem, automaticamente, mesmo que sem instrução, a capacidade de ler e escrever em seu idioma, uma vez que já sabem ler e escrever em português”. Segundo ele, um conhecimento consciente sobre as diferenças fonológicas e gramaticais só é adquirido através de estudo mais específico das estruturas linguísticas.

É inerente que os cursos de formação de professores devem ter em seus programas curriculares mais espaço para a formação linguística. Segundo Franchetto (2004, p.1), a Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores é importante “porque no momento em que eles começam realmente a ter instrumentos de conhecimento, de análise das suas próprias línguas, há um salto qualitativo, em termos de conscientização, do valor, da beleza, da riqueza dessas línguas, e isso tem efeitos de grande alcance, e políticos”.

Para Marcus Maia (2006), é importante que se desenvolva nos programas de formação de professores indígenas, além do estudo sincrônico das línguas, o conhecimento das classificações genéticas e tipológicas, pois tais estudos são fundamentais para o ensino e aprendizagem das línguas.

Pimentel da Silva vai além quando afirma que a formação linguística:

[...] deve estar pautada nos paradigmas da diversidade e da interculturalidade, fundamentos básicos da construção de metodologias de ensino de línguas indígenas. Interculturalidade, en-

tendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 383-384)

Nesta perspectiva, entendemos que a formação dos professores indígenas deve primar por uma formação linguística que lhes dê um conhecimento tipológico e sistêmico de suas línguas étnicas; que favoreça a construção de metodologias que lhes permitam a elaboração de projetos políticos pedagógicos e o estabelecimento de objetivos educacionais para suas escolas (SANTANA, 2017). A formação linguística deverá estar pautada na interconexão de relações socioculturais vinculadas pela língua, desta maneira, os professores indígenas poderão se sentir mais seguros ao estabelecer políticas educacionais e linguísticas para os seus espaços formais de escolarização.

Para além da formação acadêmica, acredito que professores formadores e pesquisadores devem propor ações para as línguas que estudam, buscando aliar a pesquisa com atividades de formação voltadas para a comunidade com as quais estão desenvolvendo pesquisas. Inserida neste desafio, relato, a seguir, experiências vivenciadas em comunidades indígenas onde pesquisas linguísticas foram (e ainda são) desenvolvidas paralelamente à formação linguística de professores e demais pessoas da comunidade.

## **VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Durante a minha convivência nos cursos de formação e em atividades de pesquisa de campo, em especial com os Chiquitano, os

Xavante, os Wakalitesu e os Manoki, percebi que os professores indígenas e as comunidades, de maneira geral, compartilham angústias e insegurança com o chamado “ensino da língua na escola”. Têm como interesses e expectativas mais comuns: conhecer e entender melhor a estrutura de suas línguas étnicas, saber o que é e como funciona a linguística, entender os mecanismos da língua falada e escrita, a preocupação com a escrita e ortografia das línguas indígenas, necessidade de conteúdos para trabalhar na língua indígena, dificuldades na alfabetização e a necessidade de aprender o português. Tais interesses são fundamentais, pois de nada adianta dar uma formação/licenciatura acadêmica para o indígena, promover sua língua, descrevê-la, dá-lhe uma escrita alfabética, se os professores não conseguem, de fato, implementar ações e atividades com suas línguas étnicas/ancestrais na educação escolar.

O fato de os indígenas mencionarem que desejam: “*avançar o estudo da língua para melhorar o conhecimento*”, “*estudar o som da língua*”, “*significado das palavras, saber sobre fonemas e letras*” demonstra a ansiedade com o compromisso da sala de aula e a insegurança com a prática do chamado “ensino bilíngue, intercultural e diferenciado” (SANTANA, 2010). Esta situação vivenciada dos professores indígenas corrobora com as questões apontadas anteriormente sobre a necessidade de uma formação linguística mais específica para as comunidades indígenas. Alguns programas de licenciatura têm trilhado com sucesso esse caminho, outros programas ainda caminham mais lentamente, amarrados, principalmente pela multiplicidade e diversidade linguística de sua clientela.

Considerando essas inerentes dificuldades de formação linguística dos professores indígenas que já atuam em suas comunidades, acreditamos que uma das maneiras de minimizar os entraves e contribuir para sua formação é a proposição, por parte de pesquisadores, de ações para as línguas indígenas que estudam. Neste

contexto, temos tido avanços na integração das pesquisas linguísticas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem PPGEL – UFMT com a formação em linguística para as comunidades onde as pesquisas de campo são realizadas<sup>2</sup>.

Com o intuito de contribuir para esta formação linguística para os professores indígenas, nossos objetivos partem da proposição em compartilhar os conhecimentos da língua que estamos investigando com as necessidades e anseios das comunidades, o quais, geralmente, estão voltados para a manutenção, fortalecimento e inserção da língua étnica na escola. Dentre as principais atividades desenvolvidas em campo estão a realização de Seminários de Formação Linguística e as Oficinas Pedagógicas das quais fazem parte professores, alunos e demais membros da comunidade.

## **OS SEMINÁRIOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Denominamos de Seminários de Estudos Linguísticos os momentos da pesquisa de campo em que procuramos envolver a toda a comunidade, principalmente professores e alunos, garantindo os espaços de discussão, valorizando as experiências vividas e a transmissão do saber entre os pesquisadores e os envolvidos. Nestes momentos, as discussões são voltadas para abordagens gerais sobre estruturas, sistemas e tipologias linguísticas, socialização das informações

---

2 Atualmente eu, Áurea C. Santana, coordeno o Projeto “Estudos de Línguas Nambikwara: múltiplas convivências na aldeia Três Jacus – Sapezal MT” em atividades de pesquisa com os Wakalitesu – Aldeia Três Jacus (desde 2016) e com os Manoki – Aldeia Caititu (2019). Fazem parte deste projeto, três mestrandos e um doutorando do PPGEL-UFMT e dois graduandos de Projeto VIC (Voluntário de Iniciação Científica), ambos participantes do GEDDELI (Grupo de Estudos, Descrição e Documentação em Línguas Indígenas).

e dados sobre as línguas que estão sendo pesquisadas, discussões sobre ortografia e alfabetos, reflexões sobre manutenção, fortalecimento e uso da língua étnica/materna/ancestral na escola, dentre outras questões de interesse da comunidade.

Um dos pontos positivos desses Seminários, realizados nas comunidades indígenas, se refere à participação de lideranças, pais, professores e alunos. Todos da comunidade são convidados a participar das atividades propostas. Assim, quanto mais participação dos envolvidos, mais interessantes e ricas têm sido as discussões.

Ao se propor ações para valorização de línguas minorizadas, é importante subsidiar e fomentar a relação dialógica entre a história da língua e os novos conhecimentos sobre ela. A vitalidade de uma língua depende, sobretudo, do envolvimento e da vontade de seus falantes. Por isso, o envolvimento das comunidades como um todo foram e são tão essenciais nos processos de fortalecimento e manutenção das línguas étnicas/ancestrais.

## **AS OFICINAS PEDAGÓGICAS**

As oficinas pedagógicas consistem em propostas de atividades práticas, voltadas para a definição de alfabetos, produção de glossários, jogos e materiais didáticos para trabalhar com o ensino de língua. Estas atividades sempre são acompanhadas com muito interesse e entusiasmos pelos professores e demais pessoas da comunidade, dada a carência de material didático para o ensino das línguas. Por serem práticos e lúdicos, os jogos didáticos fazem sucesso com todos, alunos, pais e professores. Tais atividades também tem permitido o uso e, até mesmo, a retomada de materiais didáticos disponíveis nas comunidades e que os professores não sabiam como utilizá-los.



No primeiro semestre de 2019, inserimos na programação do III Seminário de Estudos Linguísticos, realizado nas aldeias Três Jacus e Caititu – Terra Indígena Tirecatinga, a organização de um Livro de Leitura como parte das atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT. Foi uma atividade bastante produtiva, pois professores e alunos trabalharam juntos, fazendo e organizando as palavras em um glossário semântico para ser usados na sequência das histórias dos Livros: Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Nambikwara (VALENTIM, KAZAIZOKAIRO, SOUZA, 2019) e Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe (VALENTIM, KAZAIZOKAIRO, SOUZA, 2019).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as discussões acompanhadas de reflexões linguísticas e os debates sustentados pelas situações na própria comunidade, os indígenas começam a compreender as situações de conflito e a fortalecer seu lugar de pertencimento. Começam a entender, também, como as pesquisas linguísticas podem contribuir para o conhecimento da língua.

Para os Chiquitano, Wakalitesu e Manoki, a forma escrita da língua tem sido uma maneira imediata de pôr as pessoas em contato com a língua materna ancestral, reforçando as políticas de resistência e de existência. No entanto, sabe-se que a vitalidade das línguas não pode ser programada tecnicamente, já que elas são produtos da história e da prática dos falantes, podendo evoluir e/ou retroceder sob pressão ou fatos históricos e sociais (CALVET, 2007). Sabe-se que manutenção e vitalidade de uma língua dependem, sobretudo, do envolvimento e da vontade de seus falantes.

As experiências aqui relatadas demonstram que as oficinas e os seminários de estudos linguísticos realizados nas comunidades indígenas, durante as pesquisas de campo, constituíram em espaços positivos de formação de professores e pesquisadores. Por isso, finalizo os comentários e reflexões dos temas aqui tratados afirmando que a formação linguística para os professores indígenas pode se estender para além da formação nos cursos de licenciatura e deve envolver todos da comunidade; professores, pais e alunos.

## REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: Ipol, 2007.

FERREIRA, R. V. *A educação indígena, o trabalho linguístico e o lingüista, todos devem trabalhar juntos?* 16o. Anais do COLE. Campinas, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/1938495/A\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_IND%C3%8DGENA\\_TRABALHO\\_LING%C3%9C%C3%8DSTICO\\_EO\\_LING%C3%9CISTA\\_TODOS\\_DEVEM\\_CAMINHAR\\_JUNTOS](https://www.academia.edu/1938495/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_IND%C3%8DGENA_TRABALHO_LING%C3%9C%C3%8DSTICO_EO_LING%C3%9CISTA_TODOS_DEVEM_CAMINHAR_JUNTOS). Acesso em 27 de julho de 2016.

FRANCHETTO, B. *A escola como um espaço para o fortalecimento das línguas indígenas*. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/bruna\\_franchetti.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/bruna_franchetti.htm). Entrevista concedida em 14 de julho de 2004. Acesso em 18 de julho de 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.39-68. (Coleção Educação para Todos).

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.11-37. (Coleção Educação para Todos).

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. In: *Revista Tellus*. Campo Grande, MS, Ano 6, n°. 11, p. 61-76, out. 2006.

MONSERRAT, R. M. F. Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, L. D. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.131-153. (Coleção Educação para Todos).

PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. In: *Revista Signótica*. Goiânia, GO, Vol. 18, n°. 2, p. 381-395, jul/dez/2006.

----- A Pedagogia da Esperança na Construção de Práticas Pedagógicas Contextualizadas e Emancipatórias. In: *Educação Intercultural – Experiências e Desafios Políticos Pedagógicos*. PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, GO, 2013 p. 63 -91.

SANTANA, Á. C. A Linguística como Disciplina nos Cursos de Formação de Professores Indígenas - uma Experiência no Projeto Hayô – Magistério Intercultural – Livro Digital do 4º Fórum de Educação e Diversidade: - UNEMAT - Tangará da Serra, MT, 2010 - Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/aurea.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf).

SANTANA, Á. C. Políticas Educacionais de Línguas: a diversidade linguística e os desafios na formação de professores. *Revista Diálogos (RevDia) – Dossiê “Afinação em Flores e Fru-tos”*, v. 5, n. 2, p. 143-159, maio 2017. ISSN 2319-0825. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5392>.

SOARES, W.; MEIRELLES, E. Formação de Professores para Educação Indígena. *Revista Nova Escola* - março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>

conteudo/3572/formacao-de-professores-para-educacao-indigena . Acesso em 22 de setembro de 2019.

VALENTIM, M<sup>a</sup> Margarete Noronha, KAZAIZOKAIRO, Miriam e SOUZA, Hellen Cristina de (ORGs). *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki / Irantxe*. Coleção Saberes Indígenas na Escola – vol 3. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. ISBN: 978-85-327-0938-7.

VALENTIM, M<sup>a</sup> Margarete Noronha, KAZAIZOKAIRO, Miriam e SOUZA, Hellen Cristina de (ORGs). *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Nambikwara*. Coleção Saberes Indígenas na Escola – vol 4. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. ISBN: 978-85-327-0939-4.

## **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 8**

1. Tomando como referência o pensamento apresentado pela autora, elabore uma breve síntese dos principais desafios do processo de formação linguística para os professores indígenas.
2. Com base nas diferentes questões abordados no texto, descreva as principais características da Educação Escolar Indígena.

## CAPÍTULO 9

# Letramentos: a escrita no cárcere

MARIA APARECIDA DE SOUSA  
SEDF

Se é sabido que a palavra empenhada é muito forte num presídio, é bom saber que a palavra escrita também o é. Cartas, diários, poemas... Embora “aqui fora” raramente nos interessemos por essas manifestações, elas representam, se não o único, o principal meio de reflexão e expressão do mundo afetivo e espiritual de milhares de brasileiros postos para mofar nas nossas cadeias.

(BONASSI apud MENDES, 2009, p. 3)

Neste capítulo, analiso alguns conceitos-chave dos Novos Estudos do Letramento, em busca de compreender as funções que a escrita produzida por mulheres privadas de liberdade desempenha na PFDF. Utilizo como aporte teórico as contribuições de Street (1993, 2003a, 2003b, 2014), Barton (1994, 2010), Barton e Hamilton (1998); Magalhães (2004, 2008); Rios (2009). Divido o capítulo em três seções: *Notas sobre os Novos Estudos do letramento (NEL)*; *Práticas e eventos de letramento*; *Letramentos do mundo da vida e de sistema*. Nessas seções, introduzo análise acerca das funções que os letramentos desempenham na Penitenciária Feminina do Distrito Federal.

## NOTAS SOBRE OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Ao longo do tempo, a escrita tem se constituído como objeto de interesse de diferentes áreas do conhecimento, como a história da cultura, a educação, a literatura, a antropologia, cada uma das quais, com seus conceitos e métodos próprios, tem procurado analisar, entre outros aspectos, os usos, as funções e as consequências da escrita para indivíduos e grupos sociais (STREET, 1984; 1993; SOUZA, 2009; RIOS, 2009). Mais recentemente, com a compreensão do papel da linguagem na reprodução e na transformação de processos e estruturas sociais, bem como com o desenvolvimento de novas tecnologias, a escrita tem se tornado objeto de investigações que buscam compreendê-la como prática social atravessada por relações de poder.

O uso social da escrita reflete e refrata relações de poder presentes em uma dada sociedade, historicamente situada. Desse modo, alguns indivíduos e instituições são autorizados a participar de eventos que envolvem usos prestigiados a escrita e outros não são – os Novos Estudos do Letramento dedicam-se a compreender esses usos e funções.

A expressão Novos Estudos do Letramento (NEL) foi cunhada por Gee em 1991 (STREET, 2003a) para designar um conjunto de estudos sobre práticas que envolvem a escrita. Esses pesquisadores questionam o letramento como um conjunto de habilidades localizadas na mente das pessoas, propondo a mudança do enfoque cognitivo para o enfoque social; com isso, buscam reforçar a dimensão política do letramento e sua vinculação a diferentes ideologias e valores sociais e morais (GEE, 1990, citado por RIOS, 2010b).

No bojo dessa mudança paradigmática, que ficou conhecida como virada social, o letramento passa a ser concebido como práti-

ca social situada no tempo, no espaço e perpassada por relações de poder. O que interessa, nesta nova perspectiva, são os letramentos presentes em uma dada comunidade (STREET, 2003a). Para os/as autores/as dos NEL, a compreensão das práticas que envolvem a leitura e escrita deve considerar os eixos de classe, gênero e etnia, pois grupos sociais diferentes participam de modo diferente das práticas de letramento.

As práticas de letramento podem ser compreendidas como um tipo específico de prática social; sendo esta constituída por: mundo material, relações sociais, ação e interação e pessoas, com suas crenças, seus valores e desejos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Para Barton (1994, p. 3), a compreensão da prática social da escrita envolve três áreas - a social, a psicológica e a histórica - o que faz do letramento uma atividade social e um sistema simbólico. Como atividade social, ele está situado no espaço e no tempo e se concretiza por meio de eventos de letramento dos quais as pessoas participam, orientadas pelas práticas sociais de letramento. Como sistema simbólico, por sua vez, é um meio de representação do mundo para nós mesmos e para os outros, articulando-se com outros sistemas de comunicação. Existem, portanto, inúmeros tipos de letramento, motivo por que o termo é mais bem compreendido no plural, como letramentos.

A abordagem situada do letramento começou a ser desenvolvida por Street em sua pesquisa etnográfica em comunidades rurais do Irã no final da década de 1970 (STREET, 2014). Antes dos estudos de natureza antropológica que esse autor empreendeu, a leitura e a escrita eram objeto de investigação com seu enfoque nos aspectos cognitivos e instrucionais do letramento. É a partir dos Novos Estudos do Letramento que se passou a dar ênfase ao papel das práticas sociais na compreensão da escrita, vinculando-a à produção e à reprodução de relações de poder.

As pesquisas empreendidas pelos NEL (STREET, 1984, 1993; BARTON; HAMILTON, 1998; RIOS, 2009) discutem a supervalorização do letramento escolar como parte da construção ideológica sobre benefícios individuais e sociais alcançados pelo acesso à leitura e à escrita. Enquanto os/as defensores/as da supremacia do letramento escolar, entre os/as quais, membros de equipes de governo, cientistas sociais, professores/as, jornalistas, reproduzem o discurso da universalidade do letramento, os/as que se dedicam a compreender os letramentos não escolares consideram a diversidade dos usos situados da escrita como parte das relações de poder presentes em uma dada cultura.

Na perspectiva dos NEL, os letramentos variam de acordo com os propósitos e os indivíduos a quem servem, assim, é a cultura de uma época que vai torná-los disponíveis, definindo quem escreve, o que escreve; quem lê e o que lê. Por tudo isso, pode-se afirmar que os letramentos existem dentro de um contexto, constituem práticas sociais dinâmicas e é possível conhecê-los examinando valores, ideologias e papéis sociais assumidos pelas pessoas nas práticas de leitura e escrita.

O desenvolvimento do campo de estudos que considera o letramento como prática social deve-se, sobretudo, ao emprego de metodologia etnográfica. A abordagem busca compreender os significados que emanam dos participantes, presentes em uma dada situação, dando atenção às inter-relações dos diferentes elementos que constituem a realidade. Além disso, a etnografia favorece a análise da relação entre discurso e outros elementos da prática social (RIOS, 2006), partindo de situações concretas, não idealizadas e nem previstas a priori. Dentre outras características, a abordagem etnográfica se distingue pela: a) adoção do diálogo como gênero central; b) compreensão do estranhamento como princípio de interpretação; c) contextualização dos dados como base para historicização da pesquisa (RIOS, 2006).



Os estudos no campo do letramento ganham novos contornos em razão dos vínculos estabelecidos com outras abordagens teóricas, como a Análise de Discurso Crítica (ADC). Da interface entre os NEL e a ADC, podemos citar a compreensão de que o letramento “pode ser traduzido para o interior do referencial de prática social de Chouliaraki e Fairclough, em termos da atividade particular (escrita, leitura e fala ao redor de/sobre texto escrito)” (RIOS, 2010a, p. 171). O autor também propõe o conceito de discursos-de-letramento, tomando a investigação da escrita como meio e como fim,

como fim, busca-se conhecer a natureza sociocultural da escrita por meio da pesquisa sobre seus usos situados e sobre suas representações discursivas. Como meio, busca-se conhecer os processos pelos quais a escrita contribui para a constituição da prática social, bem como com a construção discursiva de aspectos e objetos da realidade, sistemas de conhecimento e crença, valores e ideologias (RIOS, 2010a, p. 155).

Nesta pesquisa, abordo as duas perspectivas. Em relação à natureza sociocultural da escrita, analiso letramentos situados na PFDF, nos quais as mulheres privadas de liberdade escrevem e são interlocutoras de textos autogerados. Em relação à escrita como modo de construir aspectos da realidade, analiso o modo como as identificações de si e do outro são construídas discursivamente.

## **EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dois conceitos centrais desenvolvidos por pesquisadores/as dos NEL são o de prática e de evento de letramento. Embora sejam apresentados separadamente, eles se referem a processos interdependentes. Para Barton (1994, p. 3), “os eventos de letramento

são as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel; podem ser atividades regulares repetidas. As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento, com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento”. Os eventos são concretos e observáveis, respondem a necessidades socialmente construídas e apresentam padrões repetidos no processo de interação, são exemplos de evento a elaboração de um requerimento, a leitura de um poema, a produção de uma ata de reunião; as práticas, por sua vez, são padrões comuns em uma dada cultura.

Eventos de letramento envolvem a escrita, ainda que a presença desta no processo de interação ocorra apenas como tema da interação oral. É nos eventos de letramento que se percebe a abrangência dos usos e significados sociais do letramento na nossa cultura, quer em interações face a face, quer em interações distanciadas no tempo e no espaço. Os eventos são, portanto, um modelo analítico que permite ao pesquisador e à pesquisadora descreverem quando, onde e como as pessoas interagem por meio da escrita.

Para Barton e Hamilton (1998), representantes da chamada segunda geração dos NEL, grande parte das interações sociais são práticas de letramento, cuja compreensão seria acessível por meio do estudo de eventos particulares. O conceito de evento permitiria, nessa perspectiva, observar uma interação mediada pela escrita enquanto ela acontece. Essa noção, contudo, precisa ser relativizada, já que a contemporaneidade vem reorganizando o sentido de interação face a face como experiência espaço-temporal de simultaneidade. É nesse sentido que a perspectiva situada deve ser analisada tendo em conta o atravessamento de outros espaços-tempos, mas mantendo o/a pesquisador/a perto do mundo da vida. Partindo, portanto, da necessidade de se considerar o local em uma rede global (BARTON; HAMILTON, 1998), a pesquisa acerca dos letramentos

em contextos sociais, culturais e políticos específicos deve também considerar aspectos remotos do uso da leitura e da escrita.

Conceber o local como translocal, isto é, considerar que a dimensão local e a dimensão social mais ampla estão dialeticamente integradas, não significa abrir mão da análise situada, social e culturalmente sensível às práticas comunitárias; diferentemente, acolher o conceito de translocal – e mesmo o de transnacional – como constitutivos dos eventos de letramento é um modo de reiterar a natureza interdiscursiva do próprio letramento. Como argumentam Brandt e Clinton “se a leitura e a escrita são meios pelos quais as pessoas atingem outros contextos e são atingidas por estes, então, está acontecendo mais localmente do que a prática local”, por isso é preciso superar a noção de aqui e agora (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 338, *apud* BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 4).<sup>1</sup>

Outro aspecto a ser problematizado é a noção de evento de letramento como “conjunto estruturado de atividades distintas, que podem ser facilmente identificáveis, tendo uma estrutura esquemática” (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009, p. 11). Há que se ter em conta, neste caso, que a noção de natureza prototípica do evento pode levar o/a pesquisador/a a considerar relativamente fácil e segura a tarefa de identificar eventos de letramento. Por outro lado, perseguir aspectos prototípicos de um evento pode deixar escapar práticas incidentais de escrita, que têm sua importância contextual, comprometendo a riqueza da pesquisa.

Os eventos de letramento são afetados pelas práticas de letramento, que lhes conferem sentido e fazem com que eles funcionem. As práticas de letramento, por sua vez, correspondem ao conjunto

---

1 Tradução nossa. Texto original: if 'reading and writing are means by which people reach – and are reached by – other contexts, then more is going on locally than just local practice'.

de eventos e são abstrações destes. Para Barton e Hamilton (1998), as práticas não podem ser tomadas como unidades de comportamento passíveis de observação, uma vez que elas

implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui certo grau de consciência que as pessoas têm em relação ao letramento e os discursos de letramento, bem como a maneira como as pessoas falam dele e lhe conferem sentido [...] as práticas são, ao mesmo tempo, os processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 112).

Práticas de letramento são práticas sociais em que o uso da escrita é transferível de uma situação para outra semelhante; estão associadas a culturas particulares e reproduzem as relações de poder que nelas estão presentes, mas também as contestam e ressignificam. Como parte integrante da cultura, portanto, elas se associam às instituições, às tecnologias e constroem identidades individuais e coletivas. Vamos tomar um exemplo de um evento de letramento.<sup>2</sup>

[3.1] Eai Ana veai com a Divina se ela vendeu meus bagui se vendeu ve ai com ela pra ela manda 250 R\$ pra mim compra uma jega pra minha mãe não fica durmindo no chão e quando vcs for compra roupas vcs traz azul E traz o balde Pede pro advogado vim aqui pra nos mudar de bloco quero ir pro bloco 3 pra minha mãe remi pq eu jatou na remição só que minha mãe ainda não ta e la no bloco 3 é mais fácil remição. Bjss! Saudades. Manda as fotos já estou no bloco 7 e traz os meninos quando vc vim. [...].<sup>3</sup>

---

2 Mantenho a escrita original de todos os textos produzidos pelas mulheres privadas de liberdade

3 A palavra *jega* faz referência à cama e a palavra *azul*, à pílula para ansiedade. Reproduzi os textos das mulheres em situação de cárcere como foram escritos.

Esse BO foi escrito por uma detenta da PFDF que cumpre pena em regime fechado e seria encaminhado a uma detenta que cumpre pena em regime semiaberto ou a uma pessoa presente no dia da visita. O texto seria repassado a uma terceira pessoa, a destinatária de fato. Neste evento de letramento, a escrita desempenha a função de intermediar uma relação comercial entre uma pessoa encarcerada e uma pessoa livre; nos termos das internas, entre alguém que está “puxando cadeia” e alguém que está no “mundão”. Se tomarmos o BO como gênero situado, temos que ele realiza trocas de conhecimento e de atividades – algumas delas proibidas, o que faz do BO uma prova de ilícito a ser investigado. Com a interceptação do texto, instauram-se outros eventos de letramento, nos quais agentes institucionais promovem retextualizações sucessivas do texto original.

As detentas da Penitenciária Feminina do Distrito Federal, bem como a população carcerária de outras unidades prisionais, convivem em ambiente letrado, tendo contato com discursos, gêneros e estilos constitutivos das ordens de discurso jurídica, comercial, educacional, médica, religiosa e pessoal, como no exemplo 3.1. As pessoas em privação de liberdade participam, regularmente, de eventos de letramento institucionais como leitoras (ou ouvintes) de textos que tipificam crimes, estabelecem penas, concedem indultos, autorizam ou proíbem visita íntima, interferem sobre a guarda dos filhos, concedem liberdade provisória ou permanente e assim por diante.

No caso dos letramentos presentes na PFDF, quero destacar a atuação das mulheres privadas de liberdade como escritoras, o que se comprova tanto pela quantidade de textos a que tive acesso durante o trabalho de campo como pelas respostas dos/as entrevistados/as sobre o tema. A seguir, apresento um conjunto de textos que exemplificam a diversidade de gêneros discursivos escritos

na prisão e as diferentes funções que o letramento autogerado de mulheres privadas de liberdade assume.

Quadro 1 - Gêneros situados constitutivos de eventos de letramento no presídio

<p>[3.2] À Senhora Juíza da Vara de Execuções Penais, Leila Cury Venho respeitosamente por meio desta carta requerer Prisão Domiciliar Humanitária com base nos seguintes requisitos [...]. Encarecidamente, peço que avalie meu pedido com compaixão. Desde já agradeço sua atenção. Deus a abençoe. Atenciosamente, Leila Dias Aguiar<sup>4</sup></p> <p>*Requerimento externo.</p>	<p>[3.3] Sr. D. Carla, venho nesse requerimento lhes pedir que tenha a gentileza de dar uma olhadinha no meu processo [...]. Por gentileza, D. Carla, me faça esse favor pois não sei direito quanto tempo e esse mandato [...]. Estive aqui em 2014. Também com mandato de 171 e vcs me assistiram muito bem. D. Carla não me deixou em nenhum momento sem resposta. Fiquei muito satisfeita com o atendimento da Senhora... peço que me ajudem, pois não tenho visitas.</p> <p>*Requerimento interno.</p>	<p>[3.4] É dona Amelia, não é facil ser acordado todo dia pela policia para responder o nome completo [...] esse monte de mulher iginorante que não tem respectiva de vida, vai embora e voltar no dia seguinte, eu não tenho essa oportunidade de sair fora, quantas eu já vi ir e vir? Muitas. Quantas aqui queriam só uma chance enquanto é tempo, porque com o passar dos anos acaba a força de vontade de mudar, acabam se contaminando com a maudade que aprendem mesmo sem querer [...].</p> <p>*Carta externa.</p>
---	---	--

4 Os nomes que uso neste artigo para identificar as mulheres em privação de liberdade são fictícios.

<p>[3.5]</p> <p>[...] ainda vamos ser muitas amigas lá fora. Essa é só uma faze ruim que infelizmente tivemos que passar, mas por outro lado foi bom te te conhecido. [...] Olha amiga que Deus te acompanhe e que te de sabedoria amanhã vai na fê que vai da tudu certo Pé quente viu De-sejo toda a felicidade du mundo e quando você estive lá fora fica de boa da valor na liberdade!! viu e me espere .</p> <p>*BO *BO.</p>	<p>[3.6]</p> <p><b>Eu devo:</b> Emília: 25 Taís: 100 Luana: 15 Tayene: 7</p> <p><b>Me devem:</b> Tatiara: 250 Tiago: 15 Ana: 85</p> <p>*Anotações de comércio * Registro de comércio</p>	<p>[3.7]</p> <p>10/10/2017 Clara!</p> <p>Nesta mesma data há muitos anos atrás, Deus deu a vida a uma pessoa que é (+) especial. Você! Queria hoje nesta data dizer para você que Deus te abençoe. Te tire desta Selva de Pedras e temos que tirar o melhor de tudo isto aki. Sei que este lugar não ajuda Mas de coração Feliz Aniversário! [...] Não desista dos seus sonhos [...] Sua camarada *Cartão de aniversário Leila * Cartão de aniversário.</p>
---	--	---

Fonte: elaboração da autora.

As instâncias discursivas apresentadas são constitutivas de letramentos autogerados presentes na prisão, variando em termos de forma, função e uso (BAYNHAM e PRINSLOO, 2009). Na base dessa asserção está o princípio, já consolidado na literatura, de que os letramentos são múltiplos e articulam-se nos diferentes domínios de que fazem parte. Isso não quer dizer que haja um único letramento associado a cada cultura particular. Segundo Street (2014), podem existir múltiplos letramentos dentro de uma mesma cultura, que

não é uma construção estática, um inventário de características, mas um processo contestado. Ao destacar esse caráter heterogêneo, o autor questiona a relação direta entre cultura (no singular) e letramento (no singular).

## **LETRAMENTOS DO MUNDO DA VIDA E LETRAMENTOS DE SISTEMA**

As relações que os letramentos estabelecem com as instituições de prestígio social estão na origem do poder que as caracterizam, de modo que certos modelos são considerados mais importantes que outros. Pesquisas produzidas no campo dos Novos Estudos do Letramento (BAYNHAM, 1995; BARTON e HAMILTON, 1998; ROGERS, 2002 *apud* RIOS, 2013, p. 329) apresentam uma variedade de nomenclaturas para identificar os letramentos dominantes e os letramentos locais (ou vernaculares, informais, comunitários).

Para Barton e Papen (2010), os estudos antropológicos do letramento interessam-se por todos os tipos de escrita presentes nas práticas sociais e institucionais, sobretudo a escrita incipiente, comum, pouco conhecida, ignorada, negligenciada, a chamada escrita vernacular. O termo vernacular é compreendido pelo autor no sentido de comum (mundano, rotineiro) ou incidental (em relação à valoração feita pelas instituições dominantes). Em função disso, o letramento vernacular (ou modelo popular de letramento, segundo Street) está associado à natureza da interação social.

As práticas vernaculares de letramento são autogeradas, isso significa que as pessoas usam os textos com base em suas próprias necessidades e interesses. Essas práticas são marcadas pela subjetividade, pela liberdade e pela autonomia, é nesse sentido que os letramentos vernaculares são fonte de criatividade, invenção e originalidade (BARTON, 2010).



Os conceitos de *letramento vernacular* e *letramento dominante*, propostos por Barton e Hamilton (1998), foram ressignificados por Rios (2013) à luz dos conceitos de mundo da vida e de sistemas (HABERMAS, 1999). Considerando usos, valores e representações acerca da leitura e escrita, aspectos já desenvolvidos pelos Novos Estudos do Letramento, Rios propõe a relação entre *letramento vernacular* e *letramento do mundo da vida* e entre *letramento dominante* e *letramento de sistemas*. A proposta de Rios nasce da necessidade de se considerar a co-ocorrência e/ou entrelaçamento de letramentos dominantes e locais.

Na teoria habermasiana, o mundo da vida e os sistemas são conceitos interdependentes; o primeiro está relacionado às experiências cotidianas reguladas pelo consenso; e o segundo, aos processos de racionalização, abstração e regulação pública. Nesse sentido, os sistemas nascem do mundo da vida e passam a regulá-lo, modificá-lo, colonizá-lo. O mundo da vida, por sua vez, interage com o sistema, o que pode promover novas racionalidades, novos sistemas, ainda que o próprio Habermas aponte para o desequilíbrio entre esses fluxos, com predomínio histórico dos sistemas sobre o mundo da vida.

Rios (2013) considera que os conceitos habermasianos de ação comunicativa (e seus processos de linguistificação/delinguistificação) e de desacoplamento de sistemas a partir do mundo da vida são produtivos para compreender as práticas de letramento. O processo de linguistificação/delinguistificação, que diz respeito à presença da linguagem nas práticas sociais, pressupõe a existência de gêneros discursivos constitutivos do mundo da vida. Por outro lado, o desacoplamento de sistemas a partir do mundo da vida leva à transformação dos gêneros discursivos do mundo da vida, “que passam a se configurar como letramentos de sistema”, um exemplo desse processo é a existência de letramentos públicos e institucio-

nalizados (RIOS, 2013, p. 332). Os letramentos de sistema são “letramentos públicos institucionalmente controlados, compreendidos como letramentos de sistema” (RIOS, 2013, 333).

Além de surgirem desse desacoplamento, os letramentos de sistema também podem ser constituídos por meio do processo de recontextualização, segundo o qual os sistemas se apropriam dos gêneros discursivos do mundo da vida, tornando-os gêneros especializados. Isso não quer dizer, contudo, que a especialização seja uma marca de poder dos letramentos de sistema, pois o poder não é um atributo de um determinado letramento, nem dos gêneros que o constituem, mas é próprio das práticas sociais em que estão mais enraizados.

De forma sintética, os letramentos de sistema são considerados letramentos dominantes ou discursos dominantes de letramento, ao passo que os letramentos do mundo da vida são considerados não dominantes. Ressalta-se que essa distinção é formulada considerando como critério os eventos e as práticas sociais e não os textos ou os gêneros discursivos em si mesmos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mulheres em situação de cárcere estão envolvidas, prioritariamente, com os letramentos do mundo da vida. Por outro lado, elas também eventos de letramentos de sistema, uma vez usam a escrita com a finalidade de estabelecer relações com gerentes de núcleos da penitenciária, juízes, promotoria, entre outros.

## **LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

O conceito de letramentos de reexistência foi proposto por Ana Lúcia Silva Souza (SOUZA, 2009) para caracterizar as práticas cotidianas de uso da linguagem que atuam para desestabilizar dis-

cursos nos quais apenas os usos da língua aprendidos e ensinados na escola formal são valorizados. Para a autora, os letramentos de reexistência são apontados como

uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os rappers, a educação e a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações (SOUZA, 2009, p. 26).

A sujeição de que fala a autora está relacionada a certos eixos de diferenciação e exclusão social, como raça/etnia e tipos de letramento que as pessoas dominam, de modo que os letramentos de reexistência desempenham funções voltadas à desestabilização do poder como dominação e à construção de identificações subalternizadas. Em sua tese, Souza (2009, p. 26) coloca em questão o privilégio da escola como agência letradora, destacando a importância dos letramentos não dominantes em práticas sociais que produzem identificações positivas.

Nos letramentos dominantes, que são produzidos e reproduzidos pela educação formal, a leitura e a escrita estão voltadas ao desenvolvimento prioritário de habilidades individuais. Parte-se do princípio de que o domínio do letramento (autônomo) está na base do progresso individual e social e por isso deve ser ensinado e avaliado. Essa perspectiva tem sido contestada pelos/as pesquisadores/as dos NEL, que colocam em questão sentidos ideológicos que estão na base das representações hegemônicas do letramento. Outras representações dominantes do letramento foram problematizadas por Rios:

a) Conhecimento transmitido através do letramento, prevenindo e solucionando problemas: letramento impresso que é produzido para intervir nos modos culturais de fazer e pensar, e, portanto, ligado a uma função racional e moral na sociedade; b) Vínculo entre a educação cultural de elite e o letramento: concepções dominantes do letramento que criam um vínculo artificial, isto é, naturalizado, entre “letrado”, “escolarizado” e “instruído”; e c) Modo escrito superior aos outros modos comunicativos: o privilegiamento da escrita em detrimento de outros modos comunicativos (RIOS, 2003, p. 4).

Essas representações discursivas têm contribuído para que os letramentos do mundo da vida sejam desvalorizados, acarretando a desvalorização daqueles que os produzem, de suas identidades pessoais e sociais e dos locais em que vivem. A despeito disso, diferentes letramentos emergem de práticas sociais complexas, muitas vezes ligadas a processos históricos de contestação e de reexistência. Esse é o caso da escrita de jovens ligados ao hip hop, *de que fala Souza, mas também da escrita de mulheres privadas de liberdade. Na busca pela apropriação “da palavra e de seus sentidos”, estão em questão a luta pela afirmação de identidades sociais; no caso das detentas da PFDF, de identidades que as individualizem no meio da massa, restituindo subjetividades apagadas ou subsumidas nos papéis que elas precisam desempenhar dentro da prisão. Sobre os letramentos no cárcere, o ex-detento Jocenir afirma:*

Eu procurava vencer o tempo. Na cadeia, o tempo anda em câmera lenta. Fazia versos para os presos presentearem suas famílias, também lia e respondia cartas. Com isto, ia pouco a pouco ganhando a simpatia de todos, até dos mais perigosos. Por ler e escrever com facilidade, o que é raro na cadeia, tomei contato com muitas almas infelizes. Isso era bom, ganhava respeito, mas virei espectador de muitas tragédias (JOCENIR, 2001).

Esse trecho de *Diário de um detento* indica a construção de uma identidade socialmente valorizada, a de escritor, que Jocenir reivin-

*dica para si em função da especialidade que tem ao manejar a língua escrita. Este é um exemplo de que o “letramento é legitimado como um campo de poder, associado com a variedade padrão do português”, um dos achados da pesquisa sobre diferenças linguísticas e produção de desigualdades, desenvolvida por Magalhães (2004, p. 111). A identidade que diferencia o autor, no entanto, é ressignificada no contexto prisional quando ele se dispõe a ser o escriba dos companheiros apenados; esse é um exemplo de que o letramento é uma prática social e não um conjunto de habilidades pessoais.*

Na PFDF, a identidade de escriba é muito valorizada – é também remunerada – como afirma Débora Diniz. Em um dos textos que constituem o resultado de pesquisa na PFDF, a autora afirma: “escrever é muita vantagem, pensar com a lógica do poder, só para as sabidas. Como poucas dominam a letra, há as escribas de cata-taus, que vendem o texto por três reais. Algumas são preferidas de uma ala, pois a arte redonda faz diferença” (DINIZ, 2015, p. 26).

Na prisão, os letramentos de resistência se multiplicam em eventos e práticas discursivas nas quais diferentes identidades pessoais e sociais são forçadas. Os catataus, por exemplo, reúnem um conjunto de textos que se aproximam do gênero requerimento e que visam não só a solicitar um serviço como o de dentista ou psiquiatra, mas convencer o/a seu/sua interlocutor/a de que seu pedido é importante, necessário e urgente, como de fato costumam ser todas as solicitações em uma unidade prisional.

Catatau é papel escrito na cela, circulando pelo pátio, que atravessa a segurança e alcança o jaleco branco. O colete preto das celas recebe o bololô semanal, perde até a conta. Outro alguém debulha prioridades, os critérios são de precisão ou de disciplina [...]. Catatau é bilhete em forma de telegrama. História de vida e pedido de socorro são narrados com economia de palavras (DINIZ, 2015, p. 26).

Nos diferentes letramentos produzidos na prisão, são produzidos gêneros discursivos diversos. Neste artigo, no entanto, selecionei o gênero situado BO para a análise textualmente orientada; considereirei três motivos para essa escolha. Em primeiro lugar, porque as relações sociais que esses textos<sup>5</sup> estabelecem são geralmente marcadas pela confiança mútua e pela espontaneidade, aspectos comuns em eventos de letramento do mundo da vida, nos quais atores sociais costumam se expressar de modo mais livre. Essas relações ensejariam identidades e identificações mais complexas e multifacetadas. Em segundo lugar, porque as condições de produção dos textos/discursos instanciados nos BOs permitem que as mulheres em situação de cárcere se posicionem sobre temas relevantes para si, revelando, com isso, representações que se relacionam com modos de identificação e de ação/relação. Em terceiro lugar, porque a análise de textos que constituem uma prática social que é, ela mesma, um ato de resistência, torna possível explorar a agência das mulheres em situação de cárcere na construção de suas identidades individuais e sociais.

### **EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO PRISIONAL: CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE ANITA WILSON**

Anita Wilson (2000) investiga os letramentos em ambiente prisional. O resultado de sua pesquisa aponta para a ideia de que a leitura e a escrita no cárcere não acontecem apenas em ambientes auto-

---

5 Todos os textos são multimodais (KRESS; van LEEUWEN, 2006), mesmo que sejam compostos apenas por meio do sistema da escrita. Nos gêneros situados investigados na prisão, a presença de desenhos como flores, arma, sol, estrela e diversas reproduções de emojis evidenciam o quanto as produtoras investiram na acentuação de alguns sentidos. Pelas limitações desta pesquisa, esses aspectos semióticos não foram explorados.

rizados e sob o comando de agentes externos como professores/as. Diferentemente, seu trabalho etnográfico identifica muito mais letramentos nas prisões do que as avaliações externas de leitura e escrita são capazes de capturar com seus métodos e instrumentos.

Uma importante contribuição dessa pesquisa é a recontextualização do conceito de terceiro espaço<sup>6</sup>, que passa a ser tomado como metáfora para compreender o modo como as pessoas em situação de cárcere constroem a si mesmas, contestando identificações atribuídas pelo outro e criando um espaço híbrido, que nem pode ser identificado como o espaço prisional nem como espaço não prisional. Nessa fusão, que não corresponde à soma de duas culturas diferentes, mas à criação de algo inédito e irreconhecível, o/a detento/a vivencia sua experiência de autonomia. Nessa perspectiva criativa, homens e mulheres privadas de liberdade podem forjar-se como escritores/as e estudantes, ultrapassando o lugar socialmente reservado a eles e elas, que é o de detento/a, mas também de criminoso/a e de ser abjeto.

Pessoas privadas de liberdade têm, na prisão, um *terceiro espaço* porque não podem acessar seus vários mundos sociais e também não querem ser arrastadas para o aprisionamento. Nesse sentido, o terceiro espaço passa a colonizar os espaços prisionais, trazendo para essas instituições elementos que identificam as relações mantidas pelos/as detentos/as em ambiente prisional. O terceiro espa-

---

6 Wilson constroi suas reflexões sobre a escrita em um presídio tomando como ponto de partida o conceito de *terceiro espaço* proposto por Bhabha. Em sua análise, o autor concebe o terceiro espaço em termos de hibridização: resultado da articulação entre culturas, que nunca estão completas ou plenas. O terceiro espaço identifica, portanto, o confronto de dois ou mais sistemas culturais, produzindo não uma terceira cultura, mas algo inédito, deslizante, diferente, irreconhecível, capaz de deslocar “as histórias que o constituem e gerar novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido” (BHABHA, 1996, p. 37).

ço ocupa a mente dessas pessoas com atividades não institucionais, como escrita de bilhetes, poemas, músicas. Dessa forma, torna-se um modo de sobreviver à prisão, nesse sentido, o espaço físico e metafórico é transformado em domínios sociais não institucionais, em espaços criativos que produzem um tempo criativo e ajudam a resistir ao encarceramento.

A presença do terceiro espaço indica que, na prisão, os letramentos são múltiplos e não podem ser investigados de modo separado das circunstâncias sociais e dos discursos de que fazem parte. É importante ressaltar que a leitura na prisão é uma experiência pessoal particular e não relacionada a qualquer prestação formal. As atividades autogeradas de leitura e de escrita transformam os espaços físicos de uma cela e os constrangimentos metafóricos de tempo de prisão em espaço/tempo de autonomia e criatividade. Nesse sentido, o institucional torna-se criativo e a monotonia e o tédio da vida na prisão são transformados pelas práticas autogeradas.

Na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), a escrita também desempenha a função de transformar a experiência prisional, no sentido de construir espaços-tempos subjetividade de autonomia, como tenho defendido ao longo deste trabalho. Para além dessa função mais genérica, os discursos veiculados nos eventos de letramento do mundo da vida da PFDF permitem identificar outras funções, ligadas aos processos de resistência e reexistência. A seguir, apresento exemplos de instâncias discursivas que instanciam tais funções.



Quadro 2 - Funções do Letramento do mundo da vida na PFDF<sup>7</sup>

1. Reexistir diante de processos de desempoderamento
2. Dar conselhos e orientações de caráter moral.
3. Oferecer e receber conforto emocional e espiritual.
4. Estabelecer e manter vínculos de amizade e de namoro.
5. Manter contato com o ambiente externo à prisão sem o monitoramento institucional.
6. Preservar identidades construídas antes do encarceramento.
7. Falar sobre questões que envolvem o cotidiano da prisão.
8. Desabafar, trocar segredos e fazer confissões.
9. Motivar outras internas, criando um ambiente de esperança.

Fonte: elaboração da autora.

Os textos que apresento a seguir instanciam discursos que remetem às funções desempenhadas pela escrita na PFDF.

#### Motivar outras internas, criando um ambiente de esperança

[3.8] Nunca se intristessa se seus sacrifícios não forem notados com diferença, e quando vc acordar, olhe pro céu e veja que o sol da um espetáculo todos os dias, enquanto a maioria da platéia continua dormindo. E mais uma vez eu te falo, apesar das circunstâncias em que nós nos encontramos nessa babilônia, não (?) jamais na nossa convivência, pois você é uma mulher companheira pra todas as horas, e pra qualquer situação [...].

[3.9] Meu amor, quando tudo parece está perdido, Deus está sempre do nosso lado para demonstrar que podemos nos reerguer.

7 As funções do letramento coincidem, em alguns casos, com o propósito do gênero e/ou as atividades com as quais o texto equivale. Os conceitos não são intercambiáveis, mas estão em diálogo, pois se ancoram no conceito de linguagem como elemento da prática social.

bém desse cativoiro, iremos comemorar nossa vitória.

### Trocar informações sobre questões que envolvem o cotidiano da prisão

[3.11] Amiga quinta feira fiquei muito feliz quando minha mãe falou que seus filhos e sua irmã estavam lá fora. Graças a deus eles vinheram para acalmar seu coração. Estou morrendo de saudades, faz o corre daí para vim pra cá, aqui tem uma cela de provisória que só tem 4 [...] Estou louca pra você vim pra cá cumadre estou fazendo o corre também manda um requerimento pra chefe de Pátio da mole não, que aqui e noiscabulozo sempre.

[3.12] [...] eu estou só amando casada com a Kely ela ta mandando um salve você conhece ela me manda um BO me falando como esta esse lado daí. Um grande abraço fica com Deus... Anita Taguá

### Estabelecer e manter vínculos de amizade e de namoro.

[3.13] Escolhi vc pra ser minha mulher, porque o nosso santo bateu. Saiba que vc ganhou acima de tudo uma amiga e no que precisar eu estarei ao seu lado, vamos dominar o mundo!

[3.14] Palavras não bastam para descrever a pessoa especial que você tem sido e é... Eu crêio que está chegando o grande dia de sair dessa cadeia, estou para ir embora, mas eu creio também que Deus! Vai te honrar com sua saída mais uma vez desse lugar. E eu vou estar lá fora torcendo e te esperando este dia chegar. Quero poder ter a honra de poder te dar aquele abraço e juntas com a permissão do Senhor! Vamos poder explorar e apreciar o momento e a beleza por este mundo à fora [...]

### Desabafar, trocar segredos e confissões

[3.15] Só eu e Deus sabemos como me sinto agora. Por fora tento não demonstrar, mas por dentro... tudo parece desmoronar. Más se estas são as tamanhas aprovações e tribulações, estou pronta

para desafiá-las, pois não tenho medo de lutar pelo que eu quero. Ainda mais sabendo que não estou só. É nois aqui dentro, e lá fora e vc não vai se arrepender. pelo contrário vai é se surpreender.

[3.16] [...] essa foi minha primeira cadeia e eu creio que vai ser última, pois não pretendo voltar para esse inferno. De tudo que já vivi em minha vida, eu jamais poderia imaginar que vinha parar nesse lugar de tanto sofrimento.

### Dar conselhos e orientações de caráter moral.

[3.17] Amiga pesso pra Deus que em nome do filho dele, ele ti der (+) essa chance de ir embora, na moral quero que vc vai logo logo embora, (+) não vou menti vou fica muito triste longe de vc! Amiga sinto um grande carinho por vc, amiga te pesso que em nome de Jesus de (+) valor nu mundão da (+) valor na sua família essa ã e a nossa vida sabe qual e a nossa vida e ser feliz então te pesso ã voute (+) pelo amor de Deus.

### Oferecer e receber conforto emocional e espiritual

[3.18] Vou falar pra minha mãe levar seu nome pra igreja e fazer uma campanha por você. Confie em Deus, tudo vai dar certo.

[3.19] Tchau viu Jesus te Ama e eu também. Antes de você ir pra audiência ora o Saumo 91 viu to orando por você e vai na fé que vai da tudo certo

Nos eventos de letramento analisados, os valores de solidariedade, afetividade, lealdade estão na base da organização de pequenos grupos ou pares que interagem por meio da escrita. Os letramentos, nesse sentido, desempenham um importante papel nos processos de resistência aos constrangimentos de uma instituição total, mas também nos processos de reexistência, já que, por meio da escrita (em conjunto com outras semioses), as mulheres

encarceradas conseguem elaborar novos projetos de vida e resgatar dimensões silenciadas de sua existência. Finalizo este artigo afirmando que os letramentos e os discursos produzidos por mulheres reclusas na Penitenciária Feminina do Distrito Federal revelam uma face muito mais complexa e humana do que uma sociedade punitivista gostaria de reconhecer.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. A base social do letramento. In: BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, D. Vernacular Writing on the Web. In: BARTON, David; PAPAN, Uta. *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*. London: Continuum, 2010. p. 109-125.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in once community*. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; PAPAN, U. *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*. London: Continuum, 2010. p. 109-125.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. *The future of literacy studies*. England: PalgraveMacmillan, 2009.

BHABHA, H. O Terceiro Espaço - uma entrevista com HomiBhabha (Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 24, p. 34-41, 1996.

## CAPÍTULO 9

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DINIZ, D. *Cadeia*, relato sobre mulheres. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2015.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*, Irracionalidad de la acción racionalización social. Terralaguna, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, 1999.

JOCENIR. *Diário de um detento*: o livro. São Paulo: Labortexto Editorial, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento e identidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Portugal. *Anais [...]* Portugal: Universidade de Coimbra, 2004. Painel organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ).

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 201-235.

RIOS, G. V. Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. *Cadernos Linguagem e Sociedade*, v. 8, 2006. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1246>. Acesso em: 29 out. 2015.

RIOS, G. V. *Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. V. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília*, v. 11, n. 2, 2010a. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/2835/2447>. Acesso em: 12 out. 2014.

RIOS, G. V. Linguagem e alfabetização de adultos: uma perspectiva crítico-ideológica. *Covilhã, Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Universidade de Covilhã*, 2010b. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme->

linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

RIOS, G. V. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisando os letramentos dominantes. *Signótica, Goiânia*, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003a.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*, 2003b.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

KRESS, G.; van LEEWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

WILSON, A. There is no scape from third-space theory: borderland discourse and the 'in-between' literacies of prisons. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routled, 2000.

## **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 9**

- 1) No texto, a autora traz diferentes conceitos de letramento para explicar a “escrita no cárcere”. Com base nessa realidade, defina:
  - a) Letramento de sistema:
  - b) Letramento do mundo da vida:
  
- 2) Ao investigar a “escrita no cárcere”, a autora traz dois conceitos fundamentais oriundos do campo dos Novos Estudos do Letramento/NEL: práticas e eventos de letramento. Defina e exemplifique esses conceitos.





## **CAPÍTULO 10**

# A escrita de pessoas privadas de liberdade: o letramento como reexistência

AMANDA MOREIRA TAVARES  
UFG

TÂNIA FERREIRA REZENDE  
UFG

## **INTRODUÇÃO**

No contexto do colonialismo, o Brasil foi o último dos países escravizadores a abolir a escravatura, depois de mais de três séculos de exploração do africano, sem planejamento socioeconômico para a integração da população liberta. A política governamental de higienização étnica, por meio da imigração europeia (BRASIL, 1911), visando à substituição do trabalho escravizado pelo trabalho estrangeiro branco, diminuiu as chances dos negros libertos de conseguirem ocupação remunerada. A política do Estado brasileiro de embranquecimento da nação foi, portanto, uma política também de negação de direitos ao povo negro.

Embora o ensino público tenha sido implementado no Brasil com a reforma pombalina, nos anos 1770, e, mais tarde, a Constituição imperial tenha garantido a instrução pública a todos, o estabelecimento de uma renda mínima manteve a exclusão e, até o final do período escravista, os “cativos” eram proibidos de frequentar as escolas (BRASIL, 1854). Depois de 1888, os negros livres e libertos poderiam frequentar a escola, desde que custeassem as despesas com uniformes e materiais. Somava-se às impossibilidades financeiras o fato de que as crianças, os jovens e os adultos negros precisavam trabalhar para sobreviver, não lhes sobrando tempo para estudar. Além do mais, em muitas escolas, as pessoas brancas não aceitavam as pessoas negras ao seu lado. Foi reafirmada, dessa maneira, nessa época, a negação de direitos à população negra.

A Lei 4.024 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição de 1934 e aprovada em 1961, garantiu à população negra, independente de renda, o direito de estudar na escola pública. Dado que o Estado não previu orçamento para as despesas com materiais e uniformes, o acesso à escola continuou inacessível à população brasileira despossuída financeiramente. Continuou, nesse momento, a negação de direitos à população negra, uma negação que reverbera nos dias atuais, apesar das conquistas.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a taxa de analfabetismo estimada em 2019, entre as pessoas de 15 anos e acima, foi de 6,6%, correspondente a 11 milhões de analfabetos, uma queda de 0,2 percentuais em relação a 2018. Na mesma faixa etária, para os homens, essa taxa é 6,9% e para as mulheres é 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas é 8,9%, mais do dobro da taxa para as pessoas brancas, que é 3,6%. A média de anos de estudos da população brasileira com 25 anos de idade e mais, em 2019, é de 9,4 anos. Entre as mulheres essa média é de 9,6

anos e entre os homens é de 9,2 anos. “Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos para as de cor preta ou parda” (PNAD, 2019, p. 4), uma diferença que se mantém desde 2016. A população brasileira negra (preta ou parda) é a de menor poder aquisitivo, logo, a relação entre classe socioeconômica e anos de estudos se estabelece e é considerada (MEC, 2017).

Soma-se ao exposto anteriormente o fato de o Código Penal brasileiro de 1890, logo após a abolição da escravatura, criminalizar as práticas sagradas do povo negro recém-liberto, substituindo, depois de 1888, o pelourinho e a força pelas prisões, transformando, gradativamente, a população carcerária brasileira, desde então, na terceira maior do mundo, depois dos EUA e da China, segundo dados da ONU. Destacamos também que a população carcerária, no Brasil, é maximamente negra e pobre, que as taxas de homicídio apontam a maioria de vítimas negras, e, dentre as vítimas do gênero feminino, as mulheres negras são as maiores taxas (IPEA, 2018). Esse é o legado, para o povo negro, dos mais de três séculos de escravização no Brasil.

Mais de um século depois da abolição da escravatura, a falta de planejamento, no século XIX, e a posterior falta de políticas públicas eficazes para a educação demonstram como o Estado sustenta a injustiça social dessa camada da população brasileira. A maior taxa de analfabetismo, o menor tempo de estudo e a criminalização sumária das pessoas negras (pretas e pardas) correspondem à menor chance de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e a menor chance de ocupação de vagas com melhores salários, impedindo uma melhor qualidade de vida para os descendentes dos africanos escravizados no Brasil. Avançamos nas conquistas, sem dúvida, mas da perspectiva racial, os brasileiros ainda caminham juntos.

Espoliadas de seus conhecimentos, de suas línguas e de suas espiritualidades, sem acesso aos saberes escolares coloniais, in-

cluindo a língua de prestígio da sociedade hegemônica, sem trabalho remunerado e sem condições de sobrevivência, tendo criminalizadas suas práticas socioculturais e sagradas, as pessoas negras, no Brasil, as descendentes dos africanos sequestrados, traficados e escravizados, passaram por diversos processos de violências e saques/pilhagens: de memória (memoricídio), de corpo-alma-espiritualidade e saberes (*ontopistemicídio*), de linguagens (*linguicídio*), além de outros.

Algumas dessas pessoas, apesar de tudo, aprenderam em casa ou em irmandades a tecnologia da leitura e da escrita eurocêntricas, e desenvolveram práticas de letramento em português, que lhes serviram em suas ações políticas e sociais específicas, as quais lhes garantiram uma suficiente apropriação da língua para a participação política pela liberdade. Houve, por parte do povo negro, mesmo no cativo, muitas ações de *sobrevivência*, de *resistência*, de *resiliência* e de *existência*, que entendemos como *quilombismo*, “uma *ideia-força* que movimenta para agir, para enfrentar e garantir a vida”, nos termos de Abdias do Nascimento (1980).

Da mesma forma que, por um lado, a negação de direitos, do acesso a bens e serviços, e a criminalização do corpo negro construíram uma representação social ruim do negro, por outro lado, o *quilombismo* conferiu ao negro coragem e confiança para lutar e garantir a continuidade da vida e da sobrevivência. Nos dias atuais, a sociedade e o Estado continuam a negar à população negra, apesar das leis, o acesso ao conhecimento escolar, como mostram os dados do IBGE. A sociedade e o Estado continuam a lhes tirar a liberdade e a lhes negar o direito epistêmico, desqualificando e deslegitimando seu conhecimento e sua espiritualidade. Mesmo assim, esse povo fura os cercos, se liberta e promove justiça epistêmica. É isso que entendemos por *letramento de reexistência*. O letramento que nasce da necessidade e da força pela sobrevivência, por meio da desobediência epistêmica (escolar, institucional).

Neste artigo, discutimos sobre as estratégias emancipadoras de letramento de pessoas/grupos subalternizadas/os, em situação de violência física, simbólica e moral, na qual é produzida sua não-existência (SANTOS, 2006). As situações de tensão entre *não-existir-resistir-reexistir* (WALSH, 2009), em espaços sociais e culturais de travessia, prenes de atravessamentos, de conflitos e de confrontos, dadas as relações assimétricas de poder, geradoras de resistências e enfrentamentos, que os envolvem: *o exercício do direito da pessoa privada de liberdade de escrever ao magistrado*.

O direito da pessoa privada de liberdade de escrever ao magistrado é garantido pela Constituição Federativa do Brasil, no Art. 5º, Inciso XXXIV, Alínea “A”. Considerando que a grande maioria das pessoas presas no Brasil, já o dissemos, frequentou pouco a escola, garantir-lhe o direito de escrever ao magistrado poderia significar a continuidade de seu silenciamento. Nem sempre isso é o que acontece. O que constatamos com a pesquisa é o *potencial aquilombador* desse grupo, a *ideia-força* que os leva a promover seu letramento e, por meio da escrita, a lutar por sua liberdade. No Brasil, devido às codificações dos corpos que são privados de liberdade e devido às razões sociais e históricas que motivam o encarceramento desses corpos, a prisão, contrariamente ao que se espera, favorece o *quilombismo* e o *aquilombamento*.

O objetivo desta discussão é mostrar que os processos de *letramento de reexistência*, construídos e vividos por pessoas privadas de liberdade na Unidade Prisional de São Luís de Montes Belos, em Goiás, estão a serviço de sua sobrevivência e da busca de restituição de sua liberdade. Muitas dessas pessoas, redatoras de petições, se consideram analfabetas ou pouco competentes para escrever, devido a sua pouca frequência à escola ou a seu pouco aproveitamento dos conteúdos escolares. Contudo, escrevem ao juiz, se e quando precisam, evidenciando a importância da educa-

ção básica da escola pública para essas pessoas, por mínima que seja sua vivência na escola.

A evidenciação empírica desta discussão são as petições escritas por pessoas privadas de liberdade, dirigidas ao magistrado, solicitando benefícios para o próprio emissor. Na leitura e interpretação das petições, levamos em consideração a *situação de enunciação*, as *condições de produção* dos textos, o *gênero discursivo* 'petição' e sua *função comunicativa*, de acordo com Bakhtin (2016). O *Paradigma Indiciário Semiótico*, de Carlo Ginzburg (2016), é adotado para a leitura e interpretação das petições.

### **COMPARTILHAMENTO DE SABERES: POSTURAS POLÍTICO-TEÓRICAS**

Este trabalho se insere ao campo da Sociolinguística, cujo princípio básico é o indissociável vínculo entre *linguagem* e *sociedade*. Uma opção política que fazemos frente às pesquisas e aos estudos sociolinguísticos que realizamos, inspiradas na socióloga e advogada Margaret Abraham<sup>1</sup>, é pelo ativismo acadêmico. Portanto, não desvinculamos a militância social e política do trabalho científico. Nossos estudos acadêmicos são assumidamente políticos, pois visam à defesa dos grupos subalternizados e à transformação da realidade social.

Neste tipo de estudo, primamos pelo *diálogo* e pelo *compartilhamento* entre os diferentes *saberes*, e articulamos diferentes procedimentos na busca e na construção dos saberes. Evitamos os modelos *apriorísticos* e recusamos a visão universalista que prioriza

---

1 Para informações sobre M. Abraham: <<http://www.margaretabrahamonline.com/grtyb1w22admzvioxwxwrhv9dwj2t>>.

a totalização de uma das partes como um todo. Cada estudo, em particular, exige seus próprios caminhos de construção, pois cada um deles informa suas demandas. Em suma, a Sociolinguística é *transdisciplinar*, dialoga com as diferentes áreas do conhecimento, dentro do grande campo da Linguística e nos outros campos das ciências humanas e das ciências naturais. O que em muitas áreas é considerada mistura teórica, nesta área, é bem-vindo e contribui para o entendimento da complexa perspectiva de abordagem à linguagem.

Essa vertente da Sociolinguística é *decolonial*, outra postura político-acadêmica que adotamos na construção de conhecimento. A decolonialidade é o enfrentamento do padrão de poder construído e mantido pelo colonialismo. Para Restrepo e Rojas (2010, p. 15), “o colonialismo diz respeito ao processo e aos aparatos de domínio político e militar implementados para garantir a exploração do trabalho e as riquezas das colônias em benefício do colonizador”. Assim, nesse “processo” e com esse “aparato”, o colonialismo criou um padrão de distinção, a “diferença colonial” (KILOMBA, 2019), estabelecendo que o dominador, a quem tudo passa a pertencer, por direito natural, era/é superior ao povo dominado, que por ser inferior deve servir e obedecer ao seu superior. A colonialidade é a manutenção dessa matriz de poder.

Há estratégias, por um lado, de manutenção e de sustentação, e, por outro lado, de resistência e de enfrentamento, à colonialidade. A *decolonialidade* é, antes de tudo, uma postura diante do mundo, dentro da academia e frente à construção do conhecimento. Com essa postura política, a decolonialidade fundamenta os projetos político-epistêmico-acadêmicos, expressando uma manifestação concreta no meio acadêmico das construções sociais, dos projetos políticos dos movimentos sociais marginalizados. Não há decolonialidade sem uma atuação política concreta de transforma-

ção social. Uma pesquisa acadêmica que se proponha a ser decolonial é uma pesquisa de impacto sócio-político e ontoepistêmico. É importante esclarecer que a transformação social que se pretende tem por meta as demandas dos grupos sociais e não os modelos euroeuacentrados secularizados, herdados ao colonialismo.

## **METODOLOGIAS**

Em Ginzburg (2016, p. 150), encontramos esse verso de Virgílio: *Flectere si ne queo Superior, Acheronta movebo* (“Se não posso dobrar os poderes superiores, moverei o Aqueronte”). A interpretação que E. Simon faz do verso, citado por Ginzburg, é que “a parte oculta, invisível da realidade não é menos importante do que a visível”. Entendemos, que todos os detalhes da vida e do real são igualmente importantes. Logo, todos os grupos sociais são igualmente importantes. Assim, a estratificação de valores que orienta nossa visão social e nossa visão sobre as pessoas é uma herança colonial agravada pela estrutura de competição do capitalismo contemporâneo neoliberal.

Para a realização da pesquisa na qual se apoia esta discussão, foi convidado a participar um grupo subalternizado pela “diferença colonial” (KILOMBA, 2019), considerado não condizente com os valores do sistema social e econômico contemporâneo: pessoas encarceradas na Unidade Prisional de São Luís dos Montes Belos, um sistema prisional municipal do interior de Goiás, um estado periférico do Brasil. Concebe-se esse lugar como *lôcus* de construção de conhecimento por um *corpo-geo-político* marcado pela *ferida colonial escravagista* (MIGNOLO, 2009). Uma das feridas coloniais escravagistas que faz sangrar os corpos subalternizados pela diferença colonial é a *língua*. É disso que tratamos.



A pesquisa foi realizada durante o mestrado em Estudos Linguísticos da estudante Amanda Moreira Tavares, sob orientação da professora Tânia Ferreira Rezende, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Desse lado, o conhecimento é marcado *corpo-geo-politicamente* pelo feminino, branca, a primeira, afro-indígena-descendente, a segunda, situadas ambas num lugar de prestígio e poder, a universidade. Para todas essas pessoas, de diferentes maneiras e por diferentes razões, a *língua* é uma questão a ser tratada.

Adotamos como procedimentos metodológicos, neste estudo, para a abordagem e interação com o grupo, a Etnografia Multissituada (REZENDE; SILVA JR., 2018). Considerando que a decolonialidade não é a negação nem o esquecimento do colonialismo, ao contrário, é o reconhecimento da força da existência ainda vigente do padrão colonial de poder, entendido como *colonialidade* (RESTREPO; ROJAS, 2010), essa proposta representa, para além da negação dos conflitos, um enfrentamento metodológico e epistêmico ao pensamento e ao conhecimento hegemônicos.

Na América Latina, afirma Mignolo (2003), independentemente da quantidade de anos de frequência à escola e da apropriação dos conhecimentos escolares, fomos formados pelo pensamento hegemônico, de base cristã eurocêntrica, que permanece sustentando a colonialidade. Por isso, afirmamos, é importante a “opção decolonial” (MIGNOLO, 2009) nos estudos sociolinguísticos, frente à impossibilidade da negação da colonialidade.

Em resumo, de modo a não negarmos o conhecimento acumulado pela Humanidade, seja de onde for, nem os que vieram antes de nós, a nossa ancestralidade, e de modo a estabelecermos diálogos, ainda que conflituosos, entre o conhecimento euroeuacentrado e os conhecimentos não-hegemônicos, adotamos a *etnografia mul-*

*tissituada*, uma metodologia hegemônica, com o compromisso de lhe darmos um tratamento contra-hegemônico, decolonial.

É importante atentar para o fato que as pesquisadoras nunca estiveram presas e que sua permanência no espaço da pesquisa não foi prolongada, isto é, foram realizados 7 (sete) encontros, combinados entre as pesquisadoras e os responsáveis pela Unidade Prisional. Cada encontro durou em torno de duas horas, tempo suficiente para possibilitar interações para a construção da situação de comunicação da pesquisa. Os encontros realizados ocorreram em celas com trancas, sem janela; são celas adaptadas para parecerem com uma sala de aula. Dentro dessa cela ficaram apenas os *coparticipantes da pesquisa* (os presos e a estudante pesquisadora), sem a presença de agentes prisionais para não haver intimidações que pudessem inviabilizar as discussões.

O espaço da pesquisa, como um todo, para além da cela, era o que consideramos *espaço multissituado* por ser constituído por pessoas (os coparticipantes da pesquisa), com seus corpos, suas percepções do mundo, suas memórias e suas trajetórias de vida. Os espaços “são construídos, desconstruídos e reconstruídos na aproximação e no distanciamento dos corpos” (TAVARES, 2019). Nesse tipo de espaço, cada pessoa, com seu corpo e sua alma, traz sua espacialidade/trajetória e espiritualidade, e se encontra na cela, um espaço físico, com suas diferenças/multissituações com os outros. A cela se constitui de distintos espaços dentro de um espaço, entendendo-se que as pessoas, com suas memórias e trajetórias, dores e alegrias, se movem e se aquietam, silenciam... e seu silêncio grita. As pessoas fazem os lugares e vice-versa.

O tratamento contra-hegemônico, que se dá à abordagem etnográfica multissituada, nesta pesquisa, é a consideração da *pluralidade* e da *mobilidade* que envolvem os *corpos geo-politicamente* marcados pelo espaço histórico marcado, porque o corpo marca/

faz o espaço e o espaço marca/faz o corpo (MIGNOLO, 2003). A multissituação, diferentemente da etnografia multissituada convencional, está nas espacialidades distintas e móveis, que os corpos constituem na construção do conhecimento, nas interações, a partir das quais é construído o espaço da pesquisa.

Para a interpretação e discussão das petições, adotamos o Paradigma Indiciário Semiótico, conforme Carlo Ginzburg (2016), com base no *método morelliano*, de Giovanni Morelli, que prioriza os detalhes ao conjunto da obra. Ginzburg estabelece uma comparação entre o método morelliano, baseado na anatomia médica, ao método dos detetives e dos investigadores criminais, como, por exemplo, Sherlock Holmes, personagem criada pelo médico Arthur Conan Doyle, e de Freud, médico, psicanalista, também apreciador do método morelliano. Ginzburg relaciona os métodos de trabalho do historiador de artes, do detetive e do psicanalista para formalizar seu raciocínio. O Paradigma Indiciário, assim, é “um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2016, p. 149).

No modelo epistemológico “indiciário”, de Ginzburg, há um modelo “anatômico” e há um modelo “semiótico”. Nos estudos sobre a linguagem, com textos e discursos, prevalece o *Paradigma Indiciário Semiótico*, que é a busca perspicaz pelos signos involuntários que escaparam ao policiamento do rigor e da norma; é a busca pelo dizer, através dos “resíduos deixados pelo descuido do cochilo e do cansaço, dos detalhes esquecidos ou escapados pelas sutilezas da fina ironia e das metáforas”. A conclusão que se pode tirar, com base em Ginzburg, é que importantes evidências se encontram em pequenos detalhes e que para encontrar essas evidências, percebendo os pequenos detalhes, deve-se contar com a “alta intuição”.

Neste trabalho, os textos e os discursos são lidos/interpretados, em detalhes, seguindo as pistas contextuais e as informa-

ções fornecidas pelos autores, entendendo o que seriam resíduos de “descuidos ou de cochilos” como estilos de suas construções, traços de resistência e de existência, que marcam e caracterizam suas autorias.

## LETRAMENTO

Na perspectiva desta discussão, as práticas de *letramento* são concebidas como um dos importantes *lóci* políticos de enfrentamento da colonialidade. Para isso, é necessário descolonizar a noção de letramento, desvinculando-a do *escolarismo*, do *grafologocentrismo* e da noção de *norma culta única* de escrita na língua portuguesa e no português brasileiro hegemônico, que são estratégias de manutenção e de sustentação da colonialidade do poder pela linguagem.

A apropriação da *escrita alfanumérica* e da *língua hegemônica escrita*, em conformidade com o *padrão culto*, formam um capital cultural reservado a uma selecionada parcela da sociedade, e somente é possível por meio da escolarização, em “escolas de excelência”. Os critérios de seleção para o acesso à escola, à língua e aos conhecimentos hegemônicos são históricos e são os mesmos que estruturaram, de forma binária e hierarquizada, a sociedade colonial: *raça/cor/etnia*, *sexo/gênero/sexualidade* e *classe* (KILOMBA, 2019). Mesmo com a democratização da educação escolar, a permanência na escola não é facilitada e o acesso ao espaço escolar não significa acesso aos conhecimentos hegemônicos, porque as práticas de ensino são modos de produção de ausências (SANTOS, 2006), de exclusão e de inexistências.

A escola é uma importante agência de letramento, mas não é a única (KLEIMAN, 1995) nem a mais importante, embora tenha sido bem-sucedida em seus objetivos básicos. Por ser o lugar pri-

vilegiado do início e, para muitos grupos, o fundamento básico único do letramento, a escola monopoliza e segrega a promoção do letramento, decidindo quem é/pode ser e quem não é/não pode ser letrado.

A língua hegemônica é a principal barreira à promoção e democratização às/das práticas de letramento. Concordamos que a tecnologia da escrita é importante e deve ser aprendida e dominada, entretanto, considerando que letramento não se restringe às habilidades de ler e escrever, e que leitura é muito mais que de(s)codificação de letras e consumo de informações, há muitas formas de promoção do letramento, e é possível “ensinar a ler com sabedoria na arte de aprender a ler” (LARIWANA-KARAJÁ, 2015, p. 317), para além e apesar da escola, apesar e além do que se considera “norma culta” do português hegemônico e além da escrita alfanumérica (FREITAS, 2016; SOUZA, 2011). Reconhecendo-se e considerando-se os demais sistemas de escrita, uma pessoa *letrada* não é apenas a que lê as letras do alfabeto e não é *não-letrada* a que não frequentou a escola e não lê as letras do alfabeto.

Na trilha do “quilombismo”, seguindo Abdias do Nascimento (1980, pp. 5 e 6), já mencionado, para quem os quilombos sempre foram

genuínos focos de resistência física e cultural. [...] Porém tanto os [quilombos] permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo. [...] O modelo quilombista vem atuando como ideia-força, energia que inspira modelos de organização dinâmica desde o século XV. [...] Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade.

Nesse sentido, entendemos as práticas de letramentos dos grupos subalternizados como práticas de resistência pela linguagem, na articulação entre oralidade e escrita, concebendo a escrita como grafias plurais, que transcendem a escrita alfabética, tendo o corpo como inscrição, leitura e força-ação. “Quilombismo” é um “complexo de significações”, representa a “práxis afro-brasileira” e, como “ideia-força” e “energia”, significa resistência e ação que move para continuar existindo. Assim, ao empregarmos letramento de resistência, estamos remetendo ao sentido de prática coletiva de letramento, a uma ideia-força, uma energia, com atuação política, que é resistência, ação e enfrentamento para seguir adiante na existência.

Afirma ainda Nascimento (1980, p. 6) que “durante séculos temos carregado o peso dos crimes e dos erros do eurocentrismo ‘científico’, os seus dogmas impostos em nossa carne como marcas ígneas da verdade definitiva.” A verdade universal do eurocentrismo, instaurada pelo “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*), de Descartes, impõe, em contrapartida, que os demais, o *outro*, o *diferente colonial* (KILOMBA, 2019), não pensa, logo, não existe. Se o ser não pensante é o não ser, a declaração de Descartes é uma declaração de não existência do *outro*, convertendo-se, portanto, em um ato de *ontopistemicídio*, que perdura para os povos subalternizados pela diferença colonial até a atualidade.

Boaventura de Sousa Santos, em *Sociologia das ausências*, critica a “razão metonímica”, que é a obsessão pela “totalidade sob a forma de ordem”, a imposição de uma das partes como todo. Para o autor, “a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, simetria com hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical” (SANTOS, 2006, p. 91). Ou seja, todas as dicotomias que estruturam o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1974), apesar de serem horizontais, são hierarquias

zadas, e têm uma parte que se impõe como todo, isto é, como superior a outra, e, assim, invisibiliza a outra parte, que é sua contraparte inferior: Europa/América, branco/negro, homem/mulher, conhecimento científico/conhecimento tradicional etc.

De acordo com a *Sociologia das ausências*, o que não existe é, na realidade, *invisibilizado*, por ser, cuidadosamente, produzido como inexistente. Se assim é, pode-se transformar o que é impossível em possível, o que é ausente em presente e o que é inexistente em existente. Não é simples nem fácil, pois

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (SANTOS, 2006, p. 95)

Diante da complexidade dessa problemática, Santos (2006, 95ss.) propõe cinco modos de produção da não-existência, que adaptamos para a realidade em estudo: (1) Monocultura do saber: (a) Centro do saber: somente a escola, com primazia da universidade, produz/constrói conhecimento; e (b) Rigor do saber: as disciplinas e as normas escolares (normas de produção linguística, norma culta, ABNT etc.) e a metodologia do trabalho científico são os únicos caminhos e as únicas formas válidas e legítimas de produção/construção do conhecimento (mecanismo de controle da produção e da distribuição do conhecimento); esse é o modo de produção de não-existência mais poderoso; consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente; tanto a *verdade* (critério de

validade científica) quanto a *estética* (critério de validade artística) somente podem ser expressas por uma *língua de cultura legítima*, em sua *norma culta escrita*, produzindo, assim, os cânones de (a) produção do conhecimento científico e (b) da criação artística; o que o cânone não legitima nem reconhece é declarado inexistente (ou inferior); a “não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura”; quem não se apropria dos cânones torna-se inexistente; (2) Monocultura do tempo linear: a história tem sentido e direção únicos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. O tempo é linear, à frente estão os países e os povos mais desenvolvidos e, atrás, os povos e países menos desenvolvidos, que dependem da tutela dos primeiros para se desenvolver ou simplesmente subsistir; (3) Classificação social: naturalização das diferenças, que consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A *classificação racial* e a *classificação sexual* são as mais salientes manifestações desta lógica de acordo com a qual a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável, por ser natural. Quem é inferior o é, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior; (4) Escala dominante: universal – escala das entidades ou realidades independentemente de contextos específicos. A não-existência é produzida sob a forma do particular e do local; (5) Produtivismo: está assentado na monocultura dos critérios da produtividade capitalista. A não-existência é produzida sob a forma do improdutivo, que, aplicada à natureza, é esterilidade, e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

Se aplicados às pessoas privadas de liberdade os cinco modos de produção da não-existência, da ausência chegam à inexistência, pois ao serem colocadas na prisão, são retiradas de circulação, são colocadas na ausência até serem dadas, socialmente, como inexistentes. Tudo o que lhes diz respeito é desqualificado até a mais



completa abjeção: são desprovidas de moral, de ética, de valores, de conhecimento, de competência, de habilidades, de vida. Não são humanas, não são seres.

O trabalho da Sociolinguística, ancorado na Sociologia das ausências, acreditando no potencial herdado ao *quilombismo* das pessoas privadas de liberdade, é tornar o impossível em possível, trazer a ausência para a presença e potencializar a existência da inexistência, pela apropriação da linguagem. Assim, o letramento de resistência se apoia no potencial de *quilombismo* que as pessoas têm e que só precisa ser visibilizado e estimulado; e, a partir da resistência, o letramento de existência se constrói trazendo à visibilidade e à presença os saberes e os potenciais que foram invisibilizados pelo Estado brasileiro, desde sua fundação.

### **CORPOS E VOZES ENCARCERADOS: DA INEXISTÊNCIA À EXISTÊNCIA PELA LINGUAGEM**

Para dar início à pesquisa, o então coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, emitiu uma carta, apresentando a estudante pesquisadora e solicitando ao diretor da Unidade Prisional (UP) e do Juiz de Direito da Comarca de São Luís de Montes Belos, Goiás, autorização para realização da pesquisa. A autorização incluiu o contato com os presidiários, a realização de rodas de conversas com eles no presídio e a consulta a seus respectivos processos judiciais. Com as devidas permissões, foi possível ter acesso e contato com as pessoas e com seus processos judiciais para consultas e fotocópias.

De início, a proposta era contatar todos os presos em suas celas, expor os objetivos e os procedimentos da pesquisa, e aguardar o consentimento de participação dos interessados. Essa foi a soli-

citação feita ao diretor da UP. Entretanto, a autorização obtida foi restritiva, devido à organização interna da UP. O diretor selecionou quem deveria participar da pesquisa e decidiu que, após a seleção dos participantes, o encontro entre a estudante e os presos ocorreria em uma das celas adaptadas para salas de aula do presídio.

Apesar de a grande maioria da população carcerária do Brasil ser negra (INFOPEN, 2018), a seleção feita pelo Diretor do presídio resultou em um grupo de homens brancos, com apenas um negro e nenhuma mulher, embora na UP haja mulheres e muitas pessoas negras. A seleção feita pelo diretor da UP reflete sua preocupação em editar os corpos visíveis para manter a “higienização” do presídio: as paredes são pintadas de branco ou de outras cores claras e os presos selecionados para participar de projetos, que podem, inclusive, favorecer a remissão de pena, são os de corpos tão “higienizados” quanto as paredes do local: no fim, a depender da participação em projetos, “brancos saem, pretos ficam”.

A diretoria da UP não autorizou que fosse registrado nenhum tipo de imagem ou som (fotos, gravações de áudio ou audiovisual). A única possibilidade, de acordo com a permissão dada, foi a cessão de textos escritos. Após autorização do diretor da UP e do Juiz diretor do Foro da cidade e do consentimento de cada pessoa em participar, iniciou-se a pesquisa, por meio de rodas de conversa com os “selecionados”. Essa proposta metodológica situa os presos como autores e protagonistas da pesquisa, de modo que suas vozes, através da escrita, são conhecimentos que constituem o cerne da discussão. Trata-se de um corpo que se inscreve na história em um *locus* de enunciação politicamente marcado (MIGNOLO, 2009). “Nesse sentido, a voz não é física, é política!” (TAVARES, 2019).

## LETRAMENTO DE EXISTÊNCIA PELA ESCRITA DE PETIÇÕES

Na área do Direito, *petição* é um documento, através do qual advogados ou partes interessadas no processo (as pessoas privadas de liberdade, no caso em questão, nesta discussão), redigem pedidos ao magistrado sobre uma situação processual. A estrutura de uma petição, seguindo os padrões estabelecidos no âmbito jurídico, deve apresentar os *fatos*, o *direito* e os *pedidos*, conforme modelo apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Estrutura de petição simples

<p><b>ENDEREÇAMENTO - em regra:</b>                  EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA __ VARA CRIMINAL DA                  COMARCA DE____</p> <p>Identificação do processo (se for o caso)</p> <p>Identificação da parte, qualificação completa/resumida, vem a Vossa Excelência, por seu(s) advogado(s), com fulcro/base no(s) art(s). ....., do Código de Processo Penal (se possível), propor/requerer/interpor/impetrar</p> <p style="text-align: center;"><b>IDENTIFICAÇÃO DA PEÇA</b> (Se necessário)</p> <p>Em razão dos fatos que passa a dispor (ou seguem/abaixo descritos/descritos a seguir).</p> <p><b>FATOS</b>                  Fazer um resumo ou descrição - observando-se os critérios básicos de uma boa redação, respeitada a cronologia dos acontecimentos: princípio, meio e fim.</p>
--

**DIREITO**

Apresentar todos os argumentos jurídicos possíveis – observando-se os critérios básicos de uma boa redação, e respeitando a ordem de relevância dos argumentos.

**PEDIDO**

Ordenar os pedidos a serem formulados, de forma clara e objetiva, porém minuciosa, se necessário em tópicos.

**Fechamento**

Nestes termos  
Espera deferimento

Local e data.  
Advogado/OAB

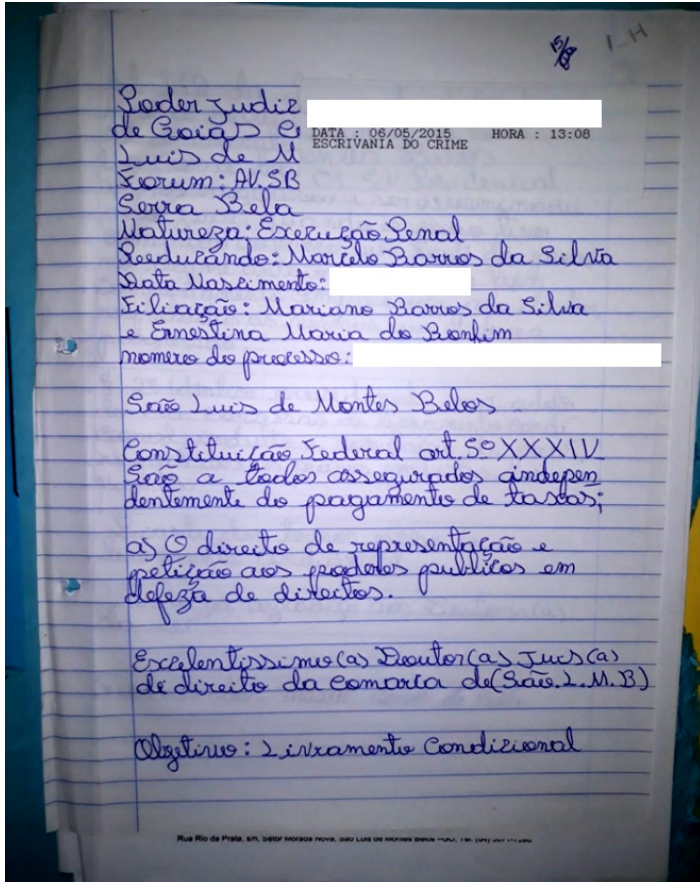
Fonte: DUPRET; MENDONÇA (2018, p. 421 e 422)

Nesta discussão, *petição* é concebida e tratada como um *gênero do discurso*. Nos termos de Bakhtin (2016), é um gênero *secundário* e um tipo *especializado* de gênero discursivo. Há uma *situação de comunicação* – a vida cotidiana de pessoas privadas de liberdade, sua situação prisional, processual e sua condição socioeconômica – que, muitas vezes, impede que elas contratem um advogado, e a espera pela defensoria pública pode fazer com que alguns detentos permaneçam presos mais que o necessário.

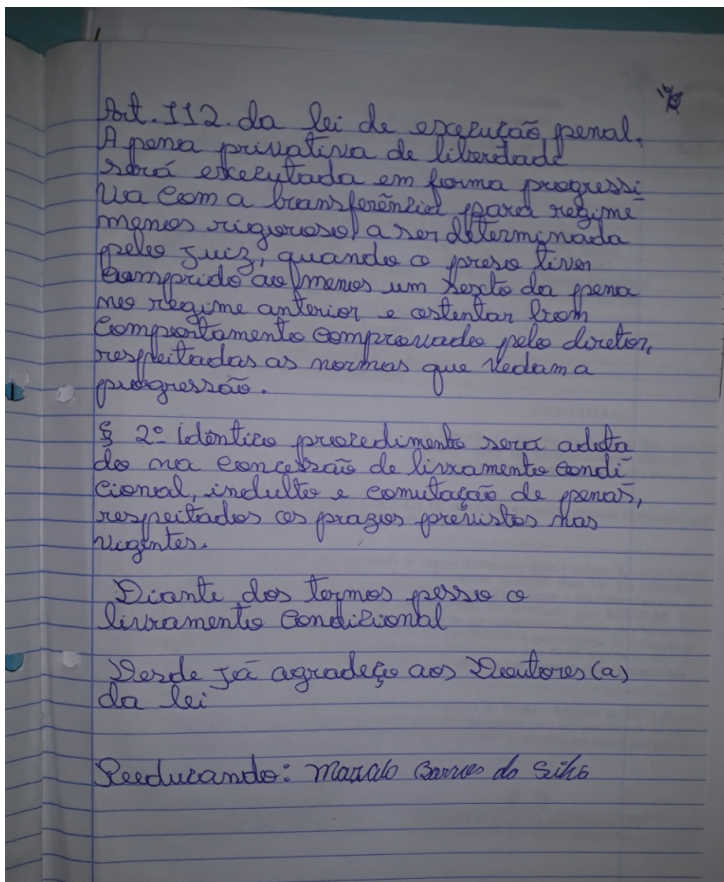
A Constituição brasileira garante o direito de o próprio interessado escrever ao magistrado ou o de proceder à sua defesa oral perante o juiz. Na UP de São Luís de Montes Belos, em Goiás, as pessoas privadas de liberdade estão usando do direito de escrever ao magistrado. Essa decisão é um ato político de emancipação, de

resistência e de enfrentamento. Ao todo, na pesquisa, foram estudadas 15 peças. Nesta discussão, dada a exiguidade do espaço, interpretamos e discutimos 6 peças.

**Figura 1: Pedido de Livramento Condicional**



Continua...



Fonte: TAVARES (2019, p. 81-82)

A primeira petição (Fig. 1) é assinada por Marcelo Barros da Silva, mas quem a redigiu foi André, o Escrevente da cela. Nos lugares, onde a escolarização é pouca e, mesmo quando há escolarização suficiente, mas há “insegurança, por autodesvalia sociolinguística”

(REZENDE, 2015), é costume eleger-se um *Escrevente*, como no filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, em que *Dora*, personagem vivida por Fernanda Montenegro, na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, escrevia cartas pelas pessoas que não podiam fazê-lo. O mesmo ocorre na UP de São Luís.

A frequência de André à escola foi pouca, segundo ele mesmo, mas seu nível de letramento é alto e sua apropriação do letramento jurídico é suficiente para atender, satisfatoriamente, às suas demandas e às do grupo à sua volta. André está se apropriando do gênero e da linguagem da petição pelo convívio e pela prática, por meio do “aprender fazendo” de Paulo Freire (1992). Tanto a estrutura quanto a linguagem empregadas no texto são muito próximas do modelo canônico de petições. Há argumento sem preocupação com estratégias de persuasão. A estratégia argumentativa mobilizada pelo autor para convencer o magistrado é o discurso de autoridade, representado pelo texto da lei, isto é, os artigos e os parágrafos da Constituição federal brasileira. Ele se ampara no direito garantido por lei.

Na sequência, as duas petições (Fig. 2 e Fig. 3) são assinadas por José Carlos Alves dos Santos. Ele redigiu a primeira petição em um formulário do Tribunal de Juitiça, em janeiro de 2018. Sua redação demonstra consciência de seus direitos e sua escrita reflete esforço para apropriação do gênero e da linguagem de petição judicial. Seu pedido foi indeferido. Ele insistiu e reapresentou o pedido em outra petição em setembro do mesmo ano. Dessa vez, o requerente pediu a um *Escrevente*, um colega de cela, para redigir a peça, por acreditar que, talvez, tenha sido sua escrita que o desfavorecera no primeiro pedido.

Figura 2: Pedido de Progressão de Regime

418  
n. J.

**tribunal de justiça**  
do estado de goiás

PODER JUDICIÁRIO  
Comarca de São Luis de Montes Belos  
Atermação de requerimento – Unidade Prisional

PROTÓCOLO: \_\_\_\_\_/2018

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA EXECUÇÃO PENAL DA  
COMARCA DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GO.

Dados do requerente:

Nome: \_\_\_\_\_

Provisório     Condenado     Fechado     Semiaberto

Assunto

<input checked="" type="checkbox"/> Progressão de regime	<input type="checkbox"/> Transferência de Unidade Prisional
<input type="checkbox"/> Saída temporária (apenas p/ semiaberto)	<input type="checkbox"/> Estrutura da Unidade Prisional
<input type="checkbox"/> Solicitação de defensor	<input type="checkbox"/> Negativa de atendimento médico
<input type="checkbox"/> Pena vencida / Término de pena	<input type="checkbox"/> Desrespeito a direito do reeducando
<input type="checkbox"/> Remição	<input type="checkbox"/> Outros (descrever abaixo)

Observações (descrever resumidamente o requerimento pretendido):

*Porém através desta faço um pedido de progressão de regime, eu estava no regime aberto quando fui requeirido por um fato novo para o regime semiaberto devido esse fato novo foi enviado o mandado de prisão oti que se concluiu o processo no qual fui requeirido. No fato novo foi condenado de três anos e seis meses (3 anos e seis) inicialmente fechado, e foi caturado três meses no regime fechado cerca de que foi caturado direito de voltar para o regime semiaberto necessariamente devido a pena atenuada.*

Pede deferimento.

São Luis de Montes Belos (GO), 16/10/2016.

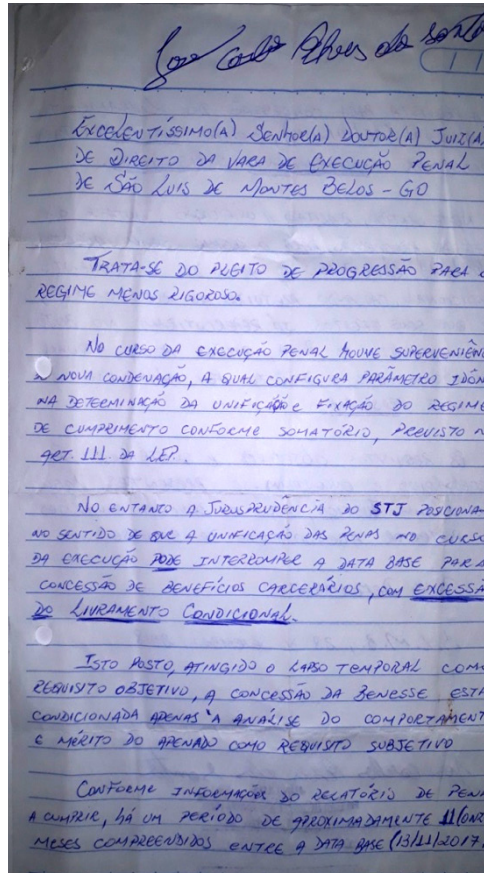
\_\_\_\_\_

438975-86-2011-43 15 102/18 177-48 1.000 5/18

Fonte: TAVARES (2019, p. 84)



Figura 3: Pedido de Livramento Condicional



Excepcioníssima(s) Senhora(s) Doutor(a) Juiz(a)  
 DE DIREITO DA VARA DE EXECUÇÃO PENAL  
 DE SÃO LUIS DE MONTES BELOS - GO

TRATA-SE DO PEDIDO DE PROGRESSÃO PARA O  
 REGIME MENOS RIGOROSO

NO CURSO DA EXECUÇÃO PENAL ACORRE SUPERVENIÊNCIA  
 A NOVA CONDENACÃO, A QUAL CONFIGURA PARÂMETRO JÚDICE  
 NA DETERMINAÇÃO DA UNIFICAÇÃO E FIXAÇÃO DO REGIME  
 DE CUMPRIMENTO CONFORME SOMATÓRIO, PREVISTO NO  
 ART. III DA LEP.

NO ENTANTO A JURISPRUDÊNCIA DO STJ POSICIONA-  
 NO SENTIDO DE QUE A UNIFICAÇÃO DAS PENAS NO CURSO  
 DA EXECUÇÃO PODE INTERROMPER A DATA BASE PARA A  
 CONCESSÃO DE BENEFÍCIOS CARCERÁRIOS, COM ENCESSÃO  
 DO LIVRAMENTO CONDICIONAL.

ISTO POSTO, ATINGIDO O LAPSO TEMPORAL COMO  
 REQUISITO OBJETIVO, A CONCESSÃO DA BENEFESSE ESTÁ  
 CONDICIONADA APENAS À ANÁLISE DO COMPORTAMENTO  
 E MÉRITO DO APENADO COMO REQUISITO SUBJETIVO

CONFORME INFORMAÇÃO DO RECATÓRIO DE PENAS  
 A CUMPRIR, HÁ UM PERÍODO DE APROXIMADAMENTE 11 (ONZE)  
 MESES COMPREENDIDOS ENTRE A DATA BASE (13/11/2017)

Continua...

11

E A PREVISTA PARA CONCESSÃO DO LIVRAMENTO  
CONDICIONAL (05/10/2018), TEMPO SUFICIENTE  
COEDUCAR COMPORTAMENTO SATISFATORIO.

NESTE SENTIDO, REALIZADA A UNIFICAÇÃO, NOTA-SE  
A DATA DE PROGRESSÃO PARA O REGIME SEMI ABERTO  
07/04/2019, ESTRABOU O MARCO DO LIVRAMENTO  
CONDICIONAL, CAUSANDO PREJUÍZO AO REEDUCAN-  
DO QUE SEUS EFEITOS JÁ REPERCUTIRAM NO  
CUMPRIMENTO DE PENA, RAZÕES PELAS QUAIS  
ENTENDE-SE QUE O DIREITO FOI ALCANÇADO  
E DEVE PROSPERAR.

OS REQUISITOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS  
NECESSÁRIOS E ENCONTRAM-SE PRESENTES, E  
POR LÍQUIDA JUSTIÇA, PELO AS DEVIDAS ANÁLISE  
E POSTERIOR AGENDAMENTO DA BENEFICÊNCIA.

PELO DEFERIMENTO

S. L. M. B., 28 DE SETEMBRO, 2018


Fonte: TAVARES (2019, pp. 85 e 86)

A segunda petição (Fig. 3) está estruturada de forma mais próxima ao modelo canônico, com emprego de termos do meio judicial e citação de artigos de lei. A estratégia de persuasão e o argumento mobilizado para convencimento do magistrado são o discurso de autoridade, com argumentos legais. O pedido foi novamente indeferido, deixando explícito que as razões do impedimento eram ou-

tras. José não desistiu. Em 5 de outubro de 2018, voltou a escrever ao juiz e, dessa vez, ele mesmo redigiu sua petição, novamente, no formulário do Tribunal de Justiça (Fig. 4).

**Figura 4: Pedido de Progressão de Regime**

435  
2



**tribunal  
de justiça**  
do estado de goiás

**PODER JUDICIÁRIO**  
Comarca de São Luís de Montes Belos  
Atermação de requerimento – Unidade Prisional

PROTOCOLO: \_\_\_\_\_/2018

**EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA EXECUÇÃO PENAL DA  
COMARCA DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GO.**

Dados do requerente:

Nome: \_\_\_\_\_ Processo n. \_\_\_\_\_

Provisório     Condenado     Fechado     Semiaberto

**Assunto**

<input checked="" type="checkbox"/> Progressão de regime	<input type="checkbox"/> Transferência de Unidade Prisional
<input type="checkbox"/> Saída temporária (apenas p/ semiaberto)	<input type="checkbox"/> Estrutura da Unidade Prisional
<input type="checkbox"/> Solicitação de defensor	<input type="checkbox"/> Negativa de atendimento médico
<input type="checkbox"/> Pena vencida / Término de pena	<input type="checkbox"/> Desrespeito a direito do reeducando
<input type="checkbox"/> Remição	<input type="checkbox"/> Outros (descrever abaixo)

**Observações (descrever resumidamente o requerimento pretendido):**

*Senhor juiz (a) Venhor Respeitosamente e de pedir um analis dos meus processo tendo alcançado o direito de progressão para condicional no dia 5 de 10 de 2018, pelo o merito de ter obigido a subgratificação na execução do direito de progressão aguardo indeferimento obrigado*

**Pede deferimento.**  
São Luís de Montes Belos (GO), 05/10/2018.

PRESÍDIO REGIONAL DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS - GO  
Rua São do Brasil, 100 - Fátima - Montes Belos, GO - CEP: 76.600-000 - Fone: (62) 3421.7300

Fonte: TAVARES (2019, p. 87)

Nesse pedido, o autor se vale da peça anterior, redigida pelo colega, e emprega termos e expressões formulaicas, típicas dos protocolos notariais, tais como: “Venho Respeitosamente”, “mérito de ter objetivo e subjetivo”, os quais não foram utilizados em sua primeira petição. Nesta peça, está refletido seu esforço pela apropriação da escrita, com base na observação e na prática, no “aprender a fazer, fazendo” (FREIRE, 1992). Em suas tentativas, José se confunde e se equivoca, como ao usar “aguardo indeferimento” por “aguardo deferimento”, mostrando que ainda está tateando na estrutura e no funcionamento da língua. Da mesma forma que os *escreventes* de cela, que têm experiência com a escrita e com o gênero, se apropriaram com a prática, pelo sufoco, do letramento jurídico, José já começa a caminhar na promoção de seu letramento pela apropriação da estrutura e da linguagem do gênero *petição* para sua sobrevivência, em busca da liberdade e da existência.

Os presos já perceberam que independentemente da norma e do estilo em que está redigido o texto, o judiciário se movimenta em torno de seus pedidos, tomando decisões e despachando. As decisões do magistrado, que podem ou não agradar ao peticionário, não são influenciadas pela norma da escrita e isso está explícito nos pedidos deferidos e indeferidos. O que embasa a decisão do juiz são outros critérios e estes constam do texto da lei, que está citado na primeira petição (Fig. 1), mostrando que os presos o conhecem, pois é um dos argumentos mais mobilizados para convencer o magistrado, conforme mostra a próxima petição (Fig. 5).

A petição (Fig. 5) está redigida no formulário do Tribunal de Justiça, que, além de limitar o espaço do pedido, contém uma observação, orientando para “descrever resumidamente o requerimento pretendido”. O autor ignora a observação e, como o espaço é pequeno, ele acrescenta outro papel ao formulário e continua. Além do argumento de autoridade, com termos legais e citações de

trechos da Constituição, para convencer o magistrado, essa petição traz como estratégia de persuasão o discurso religioso: “Deus ama a justiça, mais não desampara os seus filhos. Salmos 37 v 25”.

Figura 5: Pedido de Progressão de Regime

86  
2  
31  
20

**tribunal de justiça**  
do estado de goiás

**PODER JUDICIÁRIO**  
Comarca de São Luis de Montes Belos  
Afermação de requerimento – Unidade Prisional

PROTOCOLO: \_\_\_\_\_/2018

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA EXECUÇÃO PENAL DA COMARCA DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS – GO.

**Dados do reeducando**

Nome: \_\_\_\_\_ Processo n. \_\_\_\_\_

Provisório  Condenado  Fechado  Semiaberto

**Assunto**

Progressão de regime  Transferência de Unidade Prisional  
 Saída temporária (apenas p/ semiaberto)  Estrutura da Unidade Prisional  
 Solicitação de defensor  Negativa de atendimento médico  
 Pena vencida / Término de pena  Desrespeito a direito do reeducando  
 Remição  Outros (descrever abaixo)

**Observações (descrever resumidamente o requerimento pretendido):**

EU  
 venho pedir aos nobres doutores da Lei  
 minha progressão de regime do fechado para  
 o regime Seme - Aberto ART. 112 LEP  
 A pena privativa de liberdade ser executada  
 em forma progressiva com a transferência para  
 regime menos oneroso a ser determinado pelo  
 juiz quando o preso tiver cumprido ao  
 menos um sexto da pena no regime anterior  
 e estiver em bom comportamento carcerário.  
 Pode deferimento.  
 São Luis de Montes Belos (GO), 22/04/2018

[Redacted Signature]

PRISÃO REGIONAL DE SÃO LUÍS DE MONTES BELOS - GO  
 Rua Rio de Prata, s/n, Setor Alvorada Nova, São Luis de Montes Belos - GO, Tel. (64) 3471-7358

Continua...

comprovado pelo Diretor do estabelecimento  
 respeitadas as normas que vedam a progressão  
 já tendo cumprido mais de 2/3 dos requisitos  
 da norma contida no item (Bom) comporta-  
 mento. Comprovado pelo Diretor desta  
 unidade ter concluído todos os estudos e já traba-  
 lho a (em) ano na função de professor e  
 assim preencho os requisitos objetivos e  
 subjetivos e assim respeitadas as normas  
 que vedam a progressão de regime desde  
 já aguardo aos nobres Doutores da UEL  
 a espera (deferimento) em caráter de  
 urgência)  
 Deus ama a justiça mas não desampara os  
 seus filhos SPMos 37V28

Fonte: TAVARES (2019, pp.91 e 92)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo podemos constatar, por um lado, que a escola básica cumpre um papel fundamental para a aprendizagem da tecnologia da escrita. Sem um mínimo de escolarização, é impossível caminhar nas práticas sociais de letramento. Os anos iniciais de escola são de suma importância na vida das pessoas, sobretudo das crianças das minorias subalternizadas, que podem ter poucas chances de seguir nos estudos. Com uma base sólida, bem feita, essas crianças, quando adultas, qualquer que seja sua condição e situação, poderão fazer dessa base um instrumento poderoso de luta social. Por isso, ensinar bem a tecnologia da escrita, nos anos iniciais de escolarização, é uma forma de luta e de resistência, num país em que as oportunidades são poucas e para poucos; uma forma de rasurar o sistema é dar condições para as pessoas das minorias subalternizadas, no futuro, desobedecerem às estruturas de opressão.

Por outro lado, foi possível perceber que a *ideia-força* que sustenta as minorias subalternizadas, seu *quilombismo* histórico, ainda que inconscientemente, as leva a mover e a construir estratégias de letramento, como instrumento de luta. Ou seja, numa situação de comunicação, em que o silêncio é a norma, e a escrita, uma habilidade distante da maioria, é a comunicação autorizada, as pessoas entendem a oportunidade, desobedecem às regras e promovem seu letramento, pela *práxis*, a prática que é ação (FREIRE, 1992), e fazem valer o direito que a Lei Magna do país lhes garante. Além de letramento de *resistência*, isso é letramento de e para a *existência*.

O magistrado, independentemente da forma, considera o conteúdo da escrita e respeita o direito à linguagem e o direito de escrever como um direito à cidadania, lendo e respondendo ao pedido – deferindo ou não o requerimento feito. Dessa maneira, essas pessoas, com seus corpos e suas vozes privadas de liberdade, com

suas mentes livres e ativas, estão provocando brechas e fissuras no sistema conservador da norma culta única da língua portuguesa e no sistema conservador judiciário. Essa é uma das importantes constatações da pesquisa, da qual tratamos nesta discussão.

Se, por um lado, o domínio da escrita hegemônica da língua portuguesa das pesquisadoras não foi necessário para que os presos escrevessem petições ao magistrado, pois quando as pesquisadoras chegaram ao presídio eles já tinham essa prática, por outro lado, os conhecimentos dos presos sobre o funcionamento social e pragmático no presídio, com suas práticas escritas, na produção das petições, apresentaram às pesquisadoras outro entendimento sobre as práticas sociais da escrita e sobre o que seja letramento. Para os presos, participar de uma pesquisa da Universidade Federal de Goiás foi motivo de orgulho e de prestígio. Houve trocas, compartilhamento de conhecimentos, de experiências e de vivências. Todos nós ganhamos.

Nem todos escrevem sua própria petição. Na UP de São Luís dos Montes Belos, há *escreventes*, aqueles que escrevem para si e para os outros. É o espírito de irmandade do *quilombismo*: solidariedade, compartilhamento de saberes e coletividade. Isso é compartilhamento de saberes e de fazeres, é letramento de resistência e de/para existência, porque “ninguém ensina a ninguém, ninguém aprende com ninguém. As pessoas aprendem em comumhão” (PAULO FREIRE).



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Org. Trad. Paulo Bezerra). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Resolução Imperial nº 382, de 1º de julho de 1854*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114739/Res%20382%20de%201854.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto Nº 9.081, de 3 de novembro de 1911*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. IBGE/PNAD *Contínua* 2019. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. IPEA. *Atlas da violência 2018 – Junho de 2018*. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em: julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. DEPEN. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN/2017 – Junho de 2016*. Disponível em: <[http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf)>. Acesso em: agosto de 2017.

DUPRET, C; MENDONÇA, A. C. *Prática Penal*. Salvador: Editora Juspodivm. 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, H. *O arco e a arkhé*– ensaios sobre literatura e cultura (Parte II – Letramento de rua: exercícios de crítica cultural). Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

GINZBURG, C. *Mitos emblemas sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*. São Paulo: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento* – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008 [1995].

LARIWANA-KARAJÁ, L. Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas práticas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso. (Orgs.). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: UFG, 2015.

MEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobediense, independent thoughtand de-colonial freedom. *Theory, culture&society*. Vol. 26, N. 7 - 8,pp. 1 - 23, 2009.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*. (Trad. Solange Ribeiro de Oliveira). Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte - MG: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade* – uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa, V. 4, 1980. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf>>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84 -144.

## CAPÍTULO 10

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán – Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M. de; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes, 2015, pp. 63-77.

REZENDE, T. F.; SILVA JR., W. D. *Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico*. Projeto de pesquisa. Laboratório de Políticas e Promoção da Diversidade Linguística e Cultural. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2018.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política, para um novo senso comum*. Porto: Afrontamentos, 2006.

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

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiá: Paco editorial, 2011.

TAVARES, A. M. *O (des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos na Unidade Prisional de São Luís dos Montes Belos-GO*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2019, 160 pp.

WALLERSTEIN, I. *The modern world-system*. San Diego/New York: Academic Press, Tomo I, 1974.

WALSH, Catherine. *interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582>>.

### **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 10**

1. Inspirado nas ideias apresentadas no texto, defina letramentos de resistência/reexistência?
2. Em que medida as noções de *decolonialidade* e *quilombismo* podem contribuir para a compreensão das práticas de letramento de grupos historicamente subalternizados?

## **CAPÍTULO 11**

# Letramentos de resistência em contexto de luta por terra e território na chapada do apodi norte-rio-grandense

GLÍCIA AZEVEDO TINOCO  
UFRN

ADRIANA VIEIRA DAS GRAÇAS  
CENTRO FEMINISTA 8 DE MARÇO

### **INTRODUÇÃO**

Práticas de letramento de resistência desenvolvidas no processo de luta por terra e território na Chapada do Apodi norte-rio-grandense durante os meses de junho a dezembro de 2011 constituem o objeto de estudo deste capítulo. Para efeito de recorte de dados, focalizamos as práticas que foram experienciadas em quatro eventos de letramento coordenados pela Comissão de Mulheres do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais (STTR) de Apodi, no Rio Grande do Norte, em contraposição ao Decreto de 10 de junho de 2011<sup>1</sup>.

---

1 O Decreto de 10 de junho de 2011 foi publicado no Diário Oficial da União de 13 de junho de 2011. De acordo com o Manual de redação da Presidência da República (2002), decretos que contêm regras singulares (desapropriações, por exemplo) não recebem número de identificação. Eles são identificados por tema e data de publicação. Esse é o caso do decreto a que nos referimos.

Esse documento decreta de utilidade pública, para fins de desapropriação pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), aproximadamente 13.855,13 hectares de terras da agricultura familiar de 31 assentamentos da reforma agrária e comunidades rurais do município de Apodi em benefício da instalação do Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi. Na área dessas desapropriações, porém, há mais de 500 famílias, segundo o relatório Conflitos no Campo Brasil (CPT, 2013).

Desse cenário em disputa, visando à compreensão do potencial das práticas de letramento de resistência das trabalhadoras rurais de Apodi, destacaremos, neste capítulo, os seguintes aspectos: contextualização sócio-histórica da luta em defesa da Chapada do Apodi; explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos centrais para este estudo; análise de um recorte de dados; exposição das considerações finais.

Salientamos ainda que, embora possa parecer datada a luta inicialmente travada em 2011, ela continua viva e precisa se fortalecer ainda mais. É nesse sentido que a análise dessas práticas de letramento encontra relevância entre as investigações da área da Linguística Aplicada, mas sobretudo recobre-se de um ato de solidariedade para com a luta camponesa.

**CONTEXTUALIZANDO A LUTA EM DEFESA DA CHAPADA DO APODI**

A Chapada do Apodi abrange os Estados do Rio Grande do Norte (RN) e do Ceará (CE). Essa área, desde os anos 1980, sofre com um processo de desapropriação, expropriação e desterritorialização<sup>2</sup> para atender aos interesses do agro e hidronegócio nacional e internacional. Nosso estudo se restringe ao lado potiguar da Chapada do Apodi, especificamente à área rural do município de Apodi, tendo em vista que é dessa região que trata o Decreto de 10 de junho de 2011.

Com uma população de 34.763 habitantes, sendo que 17.232 residem na área rural (IBGE, 2010), Apodi é um dos poucos municípios brasileiros em que cerca de metade da população continua a viver na área rural. Esse contexto é resultado de um processo de luta, nas décadas de 1980 e 1990, que garantiu uma reforma agrária nessa região de solos férteis e água abundante. Assim, a conquista da terra, aliada à abundância de água e às condições de solo e clima favoráveis à agricultura, contribuiu para o desenvolvimento de um modelo de agricultura familiar de base agroecológica na Chapada do Apodi norte-rio-grandense, transformando-a em uma das maiores cadeias agroecológicas do Brasil.

O município de Apodi se caracteriza ainda por ser o principal produtor de caprinovinocultura do RN e o segundo maior produtor de mel do país (Caderno de participantes da Caravana Agroecológica e Cultural da Chapada do Apodi, 2013). Seu território também protagoniza reconhecidas experiências sustentáveis de convivência com o semiárido, de economia feminista e solidária e de organização social.

---

2 Segundo o Dicionário da Educação do Campo (2012), “desapropriação” é a perda do direito à posse da terra e suas benfeitorias mediante o pagamento de indenizações. Já “expropriação” e “desterritorialização” são processos interligados e correspondem às pressões que sofrem as(os) trabalhadoras(es) para abandonarem suas terras, plantações, práticas culturais, território, sejam resultados das desapropriações em si ou da negação tanto do direito ao trabalho autônomo quanto à prática da agricultura camponesa.

O potencial hídrico e de solos agricultáveis tem despertado o interesse de multinacionais do agro e hidronegócio. Desde 2011, a exploração realizada por essas empresas vem se intensificando por meio da desapropriação de terras, coordenada pelo DNOCS, para a instalação do Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi. Mentor dos perímetros irrigados no Nordeste, o DNOCS se utiliza de um discurso de prosperidade econômica para o Nordeste, mas, por trás desse discurso, há, na verdade, grande interesse do neoliberalismo no campo, o que gera um processo de exclusão, desrespeito e violência. De fato, muitas famílias que resistiram às desapropriações na Chapada do Apodi se sentiram coagidas pelo DNOCS, durante visitas intimidatórias, para que aceitassem as indenizações propostas. Além disso, houve casos em que representantes do DNOCS adentraram, com tratores e máquinas de escavação, em terras cujas(os) proprietárias(os) não haviam assinado qualquer documento de autorização para isso. Frente a isso, a reação da comunidade, em diálogo com o STTR, foi formalizar denúncia por meio do registro de um boletim de ocorrência (BO) na delegacia local.

Nesse contexto, a luta por terra e território é uma constante, e ela passa, necessariamente, pela leitura e pela escrita como práticas sociais que podem fazer grande diferença em uma sociedade em que não vale a palavra dada (marca de oralidade que, há alguns anos, bastava, especialmente em comunidades rurais), mas a força documental da escrita. Nesse sentido, contrapor-se à instalação do Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi é parte dessa luta; lidar com textos escritos que (re)constroem essa luta a cada interação entre os grupos interessados é a outra parte.

O que fundamenta a contraposição a algo que pode superficialmente parecer um universal positivo – irrigação no sertão nordestino – é a análise das consequências dos perímetros irrigados no Nordeste, a exemplo do Jaguaribe-Apodi, na porção cearense da



Chapada do Apodi. Nessa área, comunidades que viviam da agricultura familiar assinaram acordos de desapropriação de suas terras e, por isso, sequer podem entrar mais nas terras em que, por gerações, suas famílias viveram. Com o dinheiro dessas desapropriações, muitas famílias não conseguem comprar outro imóvel no campo nem mesmo nas áreas urbanas. Logo, além de “sem terra”, muitos passam a ser “sem teto”. Desterritorializados, são coagidos a produzir e a consumir alimento contaminado com agrotóxico, trabalhando para grandes empresas de agro e hidronegócio instaladas nessas terras.

Não basta, porém, ter conhecimento e saber falar sobre essa situação sócio-histórica e econômica da Chapada do Apodi. É preciso agir coletiva e colaborativamente, sobretudo, por meio da escrita. Cientes disso, trabalhadoras e trabalhadores, associações comunitárias, grupos de mulheres, movimentos sociais, tais como a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e a Via campesina; pastorais sociais, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT); instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), sendo uma delas o Centro Feminista 8 de Março (CF8); organizações de direitos humanos, uma dessas de atuação nacional, a Rede Nacional de Advogados Populares; grupos de universidades cearenses e potiguares (TRAMAS/UFC<sup>3</sup>, Ser-Tão/GEDIC/UFERSA/UERN<sup>4</sup>) e outras organizações de âmbito nacional (ASA, CUT, CONTAG, FETRAF<sup>5</sup>),

---

3 O Núcleo “Trabalho, Meio Ambiente e Saúde” (TRAMAS) é um grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra Raquel Rigotto, da Universidade Federal do Ceará.

4 “Ser-Tão” é um projeto de extensão de assessoria jurídica, vinculado ao Grupo de Estudos em Direito Crítico, Marxismo e América Latina (GEDIC), coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Araújo Valença, da Universidade Federal Rural do Semiárido, no Rio Grande do Norte.

5 Siglas relacionadas às organizações de âmbito nacional: “ASA” é Articulação Semiárido Brasileiro; “CUT”, Central Única dos Trabalhadores; “CONTAG”, Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares; “FETRAF”, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar.

em aliança com o STTR de Apodi, construíram diversas estratégias de resistência e frentes de luta em defesa da Chapada do Apodi.

Organizados, esses grupos realizaram diferentes ações: interdição de estradas de acesso aos canteiros de obras, fechamento de portões da entrada das propriedades familiares, formalização de denúncia na delegacia de polícia de Apodi, produção do documentário-denúncia “Reverso” sobre as desapropriações, elaboração e entrega de um dossiê-denúncia ao Ministério da Integração Nacional, escrita e envio de cartas de reivindicação à então Presidenta da República Dilma Rousseff, participação em audiências com órgãos do poder público municipal, estadual e federal, mobilização local, nacional e internacional de atos de apoio e solidariedade à Chapada do Apodi, com manifestações de rua e também em redes sociais (tuitaço, postagens em Facebook). Em significativa parte dessas ações, a escrita exerce tanto papel documental quanto garante visibilidade às ações e favorece novas adesões à luta.

Desse conjunto de agentes políticos na Chapada, o STTR de Apodi, fundado em 1963, é uma importante força local que vem se consolidando politicamente desde o final da década de 1980, período em que protagonizou, juntamente com a CPT, a luta por reforma agrária na região. Com as ameaças das desapropriações na Chapada, o STTR assume o papel de protagonizar a luta em defesa das trabalhadoras e dos trabalhadores e, com isso, ganha ainda mais relevância, transformando esse território em uma referência de luta contra o agro e hidronegócio no Brasil.

Merece destaque também a instância de organização feminista desse sindicato – a Comissão de Mulheres do STTR. Em razão de ações coordenadas em defesa da Chapada do Apodi, essa Comissão obteve repercussão internacional ao tornar “Somos Todas Apodi” o lema do Brasil na ação de “24 horas de solidariedade feminista pelo mundo”, da Marcha Mundial das Mulheres, em dezembro de 2012.

**Figura 1** – 24 horas de solidariedade feminista pelo mundo (MMM/dezembro/2012)



Fonte: *Blog da Marcha Mundial das Mulheres* <<https://marchamulheres.wordpress.com/>> (fotos 1, 2 e 3) Portal do AD <[portaldoad.blogspot.com](http://portaldoad.blogspot.com)> (foto 4)

Conforme destaca a figura 1, cada uma das ações em defesa do território demandou diferentes práticas de letramento tanto das e dos agentes em defesa da Chapada quanto das e dos representantes do poder público. Foi em decorrência desse processo de luta em defesa da Chapada e do poder de mobilização e interlocução política dos movimentos sociais e do STTR de Apodi que o Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi não foi implementado<sup>6</sup>.

6 O Perímetro Irrigado Santa Cruz do Apodi não foi implementado até a data desta publicação (primeiro semestre de 2021). Porém, tendo em vista que o atual governo federal se pauta por ideais neoliberais, a luta das famílias do campo tem sido ainda mais desigual desde janeiro de 2019, e nossas forças precisam estar redobradas para defender as terras norte-rio-grandenses da Chapada do Apodi da ganância do agro e hidronegócio.

Interessa-nos, pois, neste capítulo, suscitar a seguinte reflexão: que práticas foram desenvolvidas, como se organizam em função de um projeto coletivo de dizer e que potencial de resistência e de luta social elas representam?

Para responder a essas três questões centrais, explicitaremos inicialmente alguns construtos que fundamentam a análise aqui empreendida.

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

As reflexões construídas ao longo deste capítulo estão amparadas em três vértices centrais: (i) a concepção dialógica da língua(gem) do círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929] 2009); (ii) os estudos de letramento de vertente etnográfica (KLEIMAN, 1995; 2006; STREET, 1993; TINOCO, 2008); (iii) a metodologia da pesquisa da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006).

O primeiro vértice parte da compreensão da língua(gem) como um processo de interação em que ações de leitura, escrita e oralidade são desenvolvidas porque respondem a outras ações de linguagem e, assim, interferem nas vidas das pessoas. É essa compreensão que nos faz entender o Decreto de 10 de junho de 2011, por exemplo, como um documento legal que, aliado a um discurso de favorecimento do agro e do hidronegócio, os quais, em tese, trariam mais riquezas à região, pode, na verdade, “expulsar” camponeses da terra em que sempre viveram, trabalharam e dela se beneficiam por gerações. De fato, a experiência cearense evidencia que não há “distribuição”, mas “concentração” de riquezas nas mãos dos empresários dos citados ramos. Consequentemente, o Decreto de 10 de junho de 2011 não apenas institui a “força legal” da desapropriação, ele também mobiliza “forças contrárias” nas famílias campesinas, que

demonstram diferentes reações: medo, indignação, resignação, resistência e luta.

Esse processo mobiliza, portanto, forças opostas, o que Bakhtin ([1975] 2002, p. 82) caracteriza como forças centrípetas (unificação) e forças centrífugas (dispersão):

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. [...] Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).

Tal conjunto de forças pode ser demonstrado no Decreto de 10 de junho de 2011, que, inicialmente, cumprindo função coercitiva, enuncia a desapropriação de terras da Chapada do Apodi, mas gera, do ponto de vista da recepção, como contrapalavra<sup>7</sup> a carta reivindicatória encaminhada à então Presidenta Dilma Rousseff. Logo, contra a força de unificação do referido decreto, erguem-se outras vozes que buscam se contrapor a esse discurso único, hegemônico e homogeneizante. De um lado, há as forças centrípetas que compelem para a homogeneização de um modelo de agricultura capita-

---

7 Estamos tomando “contrapalavra” na concepção do círculo bakhtiniano, segundo o qual: “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está) para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929] 2009, p. 137).

lista, tais como o DNOCS, empresas nacionais e multinacionais do agro e hidronegócio, setores do poder executivo de Apodi, alguns representantes do poder legislativo local; de outro, há as forças centrífugas, tais como o STTR de Apodi, a MMM, a CPT, entre outras forças contra-hegemônicas que resistem ao modelo de agricultura capitalista e investem em uma dispersão desses discursos hegemônicos em favor dos modelos de produção do campo.

Assim, há sempre uma relação dialógica entre a palavra enunciada e a contrapalavra que ela gera. Com efeito, a linguagem provoca tensões (a luta em si) e contradições: para o mencionado decreto, “desapropriar” é ação necessária para que o desenvolvimento chegue a Chapada do Apodi, mas, para a maioria das famílias camponesas dessa mesma região, “desapropriar” significa expulsar o povo do campo, o qual já desenvolve um modelo de agricultura exitoso. É, portanto, esse confronto que gera as ações de resistência, corporificadas por diferentes gêneros discursivos: a carta reivindicatória, o BO, o documentário-denúncia “Reverso”, o tuitaço “Somos Todas Apodi”.

Disso decorre a compreensão de que, a cada reação, novas ações de linguagem podem corresponder, e a rede de linguagens, assim como a da vida, continua seu curso a depender das (re)ações de cada lado. Com efeito, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov ([1929] 2009, p. 117):

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor.

O vértice da concepção dialógica da língua(gem) nos oferece dois aportes basilares. Em primeiro lugar, ele se contrapõe à ideia da verdade absoluta e acabada, ou seja, aquela que poderia consi-

derar o Decreto de 10 de junho de 2011 uma ordem inabalável que levaria a apenas uma reação possível: “cumpra-se”. Em segundo, ele se coaduna bem com a perspectiva freireana de que “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2000, n.p.). Isso significa que, na interação, as disputas entre o discurso da desapropriação de terras da Chapada do Apodi e o conseqüente avanço do agro e do hidronegócio, de um lado, e o da luta por terra e território em favor da agricultura familiar, por outro, embora tenham forças sociopolíticas desiguais porque representam sujeitos de grupos diferentes, podem alterar o curso do inicialmente planejado. Isso é possível exatamente por causa da força das palavras lançadas entre esses grupos, as quais vão construindo outras verdades e, ao mesmo tempo, o mundo.

Em consonância com esse primeiro vértice conceitual, o segundo se faz na estreita relação entre as práticas dialógicas de linguagem, o mundo social e a perspectiva etnográfica dos estudos de letramento (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995; 2006). Essa perspectiva considera que os letramentos se configuram como práticas sociais situadas, que respondem a contextos específicos para atender a objetivos também específicos nos quais a linguagem tenha papel central.

Tal perspectiva é especialmente importante para este trabalho porque ela alarga a esfera de ação dos estudos de letramento, conforme salienta Tinoco (2008, p. 106):

[...] ao focalizar as “práticas sociais” ou, em outras palavras, “o processo de letramento”, alarga-se o raio de ação do letramento em tempo e espaço. Passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola) com os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade.

Compreendemos, então, que admitir os letramentos como uma ação plural implica assumir que a vida social é permeada por múltiplas linguagens com diferentes funções sociais. Nesse sentido, vemos que as ações de resistência e de luta na Chapada do Apodi se concretizam pela combinação de várias linguagens (cinematográficas, cênicas, musicais, publicitárias) que entrelaçam leitura, escrita e oralidade com vistas à transformação social. Essa transformação, por sua vez, que teve início em uma pequena sala de sindicato de área rural de um município do interior do semiárido nordestino pode ter reverberação nacional e até internacional, conforme demonstram os dados deste capítulo. Tudo depende da rede de linguagens a ser entrelaçada pelos sujeitos em interação.

Desse segundo vértice, três conceitos nos são especialmente importantes: práticas, eventos e agentes de letramento. Segundo Heath (1982, p. 50), eventos de letramento são “[...] ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”<sup>8</sup>. Em cada evento (unidade concreta, que pode ser fotografada, gravada em áudio e em vídeo), podemos observar diferentes práticas de letramento, as quais estão relacionadas às estruturas culturais e de poder de determinada sociedade (STREET, 1993). Isso significa que as práticas de letramento são determinadas por aspectos culturais, sociais e derivam também das relações de poder instauradas nas diferentes situações de comunicação. Já agente de letramento, conceito desenvolvido por Kleiman (2006, p. 84), refere-se a “[...] um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências”. Portanto, ser agente de letramento

---

8 “[...] literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies.”



é agir no mundo, no processo vivenciado e contribuir para a construção e o engajamento de outros agentes. Podemos considerar assim que não há “[...] como pensar na questão da resistência sem pensar na posição do agente, na sua própria agência” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 204).

Seguindo essa mesma direção teórica, algumas pesquisas no Brasil (SOUZA, 2009; SITO, 2010, por exemplo) tomam as práticas de letramento de ativistas/lideranças de movimentos sociais como objeto de estudo, e isso tem contribuído tanto para dar visibilidade a letramentos que, em geral, não são reconhecidos pela escola/universidade quanto para a circulação de um conceito dessas pesquisas derivado: letramento de resistência ou letramento de reexistência.

Contextualizada em ambiente urbano da capital paulista, a pesquisa de Souza (2009) salienta que as práticas de letramento desenvolvidas por ativistas do movimento *hip hop* conseguem dialogar mais com a realidade sócio-histórica de suas comunidades do que as práticas que, em geral, são desenvolvidas no ambiente escolar. Os dados da citada pesquisadora demonstram que, ao valorizar as experiências culturais do lugar, o movimento *hip hop* contribui também para o reposicionamento de suas identidades de negros, ativistas e educadores.

Já o estudo realizado por Sito (2010), na comunidade quilombola de Casca, área rural do município de Mostardas, no Rio Grande do Sul, trata de práticas de letramento desenvolvidas por lideranças quilombolas durante o processo de titulação para reconhecimento do território quilombola. A apropriação das práticas de letramento por essa comunidade, requeridas na luta pela titulação da terra, contribuiu para produzir condições para que os indivíduos da comunidade construíssem um processo de reposicionamento identitário, ou seja, de “tornarem-se quilombolas”. Os letramentos de resistência nessa comunidade foram capazes, pois, de construir a

reexistência de cada indivíduo e da coletividade. Mais uma vez, as linguagens constroem e são construídas pelo mundo que não “é”, porque está constantemente “sendo”, de acordo com Freire (2000).

Da leitura desses dois trabalhos acadêmicos, compreendemos que os letramentos de resistência (ou de reexistência) estão ligados a processos de disputa de poder. Assim sendo, também se trata de um processo de invenção e de reinvenção de práticas e de agentes – a depender de cada evento vivenciado. E isso não se aprende na escola, importante agência de letramento, conforme salienta Kleiman (1995), mas que, na maioria das vezes, focaliza a leitura e a escrita como processos cognitivos (não como práticas sociais) e busca a homogeneização de saberes e fazeres como se não vivenciasse lutas de diferentes naturezas.

Com efeito, uma das convergências entre os dados de Sousa (2009) em comunidade urbana paulistana, os de Sito (2010) em área rural do sul-rio-grandense e os de Graças (2019) na Chapada do Apodi norte-rio-grandense é que os letramentos de resistência são eminentemente vivenciais. Logo, reinventar práticas implica que os indivíduos na e pela linguagem se reposicionam identitariamente e se constituem em agentes de suas próprias vidas e das transformações sociais de suas comunidades. Com isso, constroem-se referências culturais e relações de poder contra-hegemônicas de modo que diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade possam ser vivenciadas e reconhecidas.

Para chegarmos a essa compreensão, um terceiro vértice nos oferece forte amparo: a Linguística Aplicada (LA). Pesquisar sobre práticas de letramento de resistência é, metodologicamente, possível por nos afiliarmos à LA, área de conhecimento que é transdisciplinar, transgressora, intercultural e, especialmente quanto à ética na pesquisa, segundo Moita Lopes (2006, p. 104), a LA se posiciona como representante de:

[...] uma ordem mais sensível às realidades humanas, especialmente ao sofrimento humano do que aquela representada por valores modernistas, ocidentalizados, liberais e universais, apoiados por uma comunidade epistêmica universalista, alimentada pelo mercado livre transnacional em um mundo novo globalizado e liberal. É assim que entendo que a LA contemporânea pode colaborar na construção de “um novo paradigma social e político” e “epistemológico”.

Essa preocupação da LA com a linguagem em uso e, mais, levando em consideração o sofrimento humano permite que, na condição de pesquisadoras(es), atuem de maneira situada e nos vinculemos aos interesses das(os) colaboradoras(es) que conosco repensam o mundo social. Entendemos que essa é uma das grandes contribuições que a LA oferece à consolidação dos paradigmas social, político e epistemológico de suas pesquisas. Em consonância com essa área de conhecimento estão os estudos de letramento de vertente etnográfica, cuja concepção de língua(gem) é do círculo bakhtiniano. Em suma, são esses os vértices que ancoram o olhar investigativo deste capítulo.

## **ANÁLISE DE PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NA CHAPADA DO APODI**

Resistir às desapropriações de terras na Chapada do Apodi norte-rio-grandense requereu das trabalhadoras rurais diversas práticas de letramento no sindicato, nas ruas, nos canteiros de obras e nas rodovias. Entre as práticas vivenciadas nesse processo, destacamos as de quatro eventos<sup>9</sup> específicos: (i) escrita da carta assinada

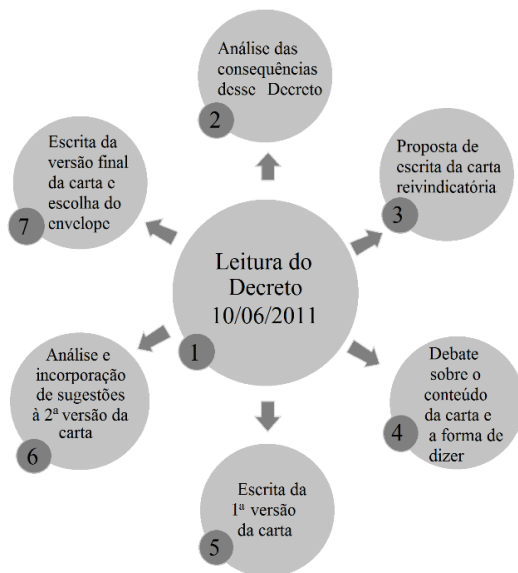
---

9 Para efeito de organização dos dados, estamos tomando quatro eventos distintos. Salientamos, porém, que essa organização não corresponde, necessariamente, à quantidade de dias de trabalho que cada evento exigiu.

pela Comissão de Mulheres do STTR de Apodi; (ii) escrita de cartas assinadas individualmente por trabalhadoras de assentamentos e comunidades de Apodi e envio dessas cartas à então Presidenta da República; (iii) mobilização nas ruas de Apodi e de outros municípios brasileiros bem como nas redes sociais; (iv) recepção e divulgação da carta-resposta da Secretaria da Presidência da República.

Desde o primeiro evento de letramento, cujo objetivo era reivindicar, à então Presidenta da República Dilma Rousseff, a revogação do Decreto de 10 de junho de 2011, as trabalhadoras se envolveram – sempre coletiva e colaborativamente – em diversas práticas de letramento. Vejamos algumas delas.

**Figura 2** – Práticas de letramento do evento 1



**Fonte:** acervo de Graças (2019)

No evento 1, leitura, escrita e oralidade se conjugam em favor de uma meta coletiva: a produção de uma carta que reivindique a revogação do Decreto de 10 de junho de 2011. Essa carta (ver anexo), ancorada no ponto de vista da Comissão de Mulheres do STTR de Apodi, trata das consequências desse decreto para as famílias que podem ser expulsas da terra e para as experiências agroecológicas que, em desenvolvimento há mais de 20 anos na região, são majoritariamente construídas pelas mulheres em quintais produtivos<sup>10</sup>.

A exemplo do trabalho nos quintais produtivos, também a construção dessa carta seguiu a metodologia da ação coletiva, conforme salienta o depoimento de Mastruz<sup>11</sup>, moradora de um assentamento da reforma agrária na porção norte-rio-grandense da Chapada do Apodi:

Foi reunida uma turma... Vieram pra cá, pro sindicato... A gente foi dizendo o que queria, o que não queria... A gente foi fazendo a carta aqui, no sindicato [...] a gente conversou mais ou menos o que queria – e todo mundo queria a mesma coisa, né, contra esse projeto.

Nesse evento, a escrita é processual e se constrói como resultado de interações. Não se trata de uma ação individual, pensada hierarquicamente por alguém que ocupa uma posição de poder na Comissão de Mulheres. Essa prática colaborativa de ler o decreto, analisar as consequências dele para a vida das comunidades a se-

---

10 No semiárido nordestino, “quintal produtivo” é uma área ao redor da casa onde há uma produção diversificada. Nela, há o cultivo de plantas fitoterápicas, frutíferas e hortaliças, a criação de pequenos animais (aves, caprinos, ovinos, suínos) e o beneficiamento da produção, gerando renda para a família e fazendo girar a economia local. É também um importante espaço de preservação de sementes crioulas, ou seja, sementes adaptadas à região e conservadas pela família. Esse quintal é ainda utilizado para momentos de organização de ações coletivas na comunidade.

11 Mastruz é o pseudônimo escolhido por essa trabalhadora que participou ativamente das ações dos eventos 1 e 2. Ela nos concedeu entrevista em 30 de abril de 2018.

rem atingidas, propor a escrita de uma carta reivindicatória assinada pela Comissão, ouvir cada uma das participantes e escrever, naquele momento de efervescência de ideias, uma versão inicial da carta que, depois de lida, foi reescrita algumas vezes para incorporar sugestões das participantes responde às demandas do grupo de forma coletiva e solidária, maximizando o caráter social da linguagem. Tal processo de compartilhamento de saberes e experiências de vida favorece a produção do texto colaborativo e fortalece as próprias mulheres que, independentemente da escolaridade, tornam-se autoras de um dizer coletivo.

Conforme demonstra a figura 2, sete práticas são desenvolvidas por mulheres com diferentes escolaridades (algumas sabem apenas escrever o próprio nome) que trabalham juntas, utilizando a escrita como uma tecnologia a favor de uma demanda situada. O produto dessas práticas – a carta de reivindicação – é de responsabilidade coletiva, e isso fortalece tanto o documento quanto o grupo.

Outro dado a se ressaltar é que a carta é manuscrita. Isso sinaliza as condições de trabalho do grupo: não há computador nem impressora, mas isso não as impede de agir. A tecnologia que interessa é a própria escrita e ela é dominada por parte do grupo. A outra parte contribui com o aprimoramento do dizer a partir de seus saberes experienciais. Temos aqui letramentos de resistência operacionalizados com as potencialidades e os recursos do grupo.

Cientes da disputa ideológica que essa reivindicação representa, as mulheres discutem o conteúdo da carta e o modo de dizer pensando tanto na interlocutora direta (Dilma Rousseff) quanto na audiência mais ampla – agentes interessados no agro e hidronegócio. Afinal, contrapondo-se ao decreto, a carta reivindicatória instaura enunciados que oferecem concretude a uma intensa disputa de poder.

Para tanto, nessa carta, as escreventes constroem diferentes movimentos. Um deles é de aproximação da Presidenta Dilma Rousseff, conforme vemos no trecho<sup>12</sup> a seguir:

Presidenta Dilma, é com enorme prazer e confiança que nós, representantes da Comissão de Mulheres do STTR de Apodi e militantes da Marcha Mundial das Mulheres, moradoras de diversas comunidades de Apodi, escrevemos para pedir encarecidamente que você RETIRE de nossa terra – que com feijão, arroz, pão e esperança alimenta o nosso povo – o decreto DE No 0-001, DE 10 DE JUNHO DE 2011.

O parágrafo introdutório do corpo da carta apresenta escolhas lexicais que cumprem o propósito de explicitar à interlocutora que, embora a carta seja de reivindicação, ela é também revestida de “enorme prazer e confiança”. Afinal, sendo as remetentes mulheres trabalhadoras e militantes, a destinatária, também mulher e alçada à posição máxima do poder executivo, inspira confiança, e não apenas por uma questão de gênero, mas pela militância de sua história política. Consequentemente, temos, nesse enunciado, uma tentativa de posicionar a interlocutora ao lado da luta camponesa.

Possivelmente devido a essa aproximação, as escreventes tenham se sentido à vontade para utilizar o pronome “você” (não o pronome adequado ao cargo de Presidenta da República: Vossa Excelência), seguido do verbo “RETIRE” que, em caixa alta, é como se representasse a voz dessas mulheres a “gritar uma palavra de ordem”. Porém, antes mesmo da inserção do objeto direto “o decreto”, elas caracterizaram a própria terra, utilizando, inicialmente, um pronome na primeira pessoa do plural “nossa”, o que reforça tanto

---

12 Para melhor legibilidade, digitamos os trechos da carta reivindicatória que utilizamos neste capítulo. Salientamos, porém, que, no original, essa carta é manuscrita (ver anexo), bem como as outras 1.999 enviadas à então Presidenta Dilma Rousseff.

a coletividade das escreventes quanto a aproximação entre as interlocutoras da carta; em seguida, há uma oração adjetiva que explicita ser a terra daquela região produtora de alimentos e de “esperança” para o “nosso” povo. Com essa estratégia, controlam a subjetividade, posto que o uso de “nossa terra” e “nosso povo” inclui também a Presidenta como representante da Chapada do Apodi, e isso se reforça ao colocar a “esperança” como item produzido nessa terra, a exemplo de “feijão”, “pão” e “arroz”. Essa escolha abre um estreito diálogo com o discurso assumido pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cujo lema, especialmente no período histórico em que essa carta foi escrita, evocava a esperança de um Brasil mais justo e igualitário.

É interessante observar, ainda nesse primeiro parágrafo, que, conquanto originalmente o documento que querem ver revogado não tenha numeração, as escreventes alteram isso: “[...] o decreto DE No 0-001, DE 10 DE JUNHO DE 2011”. Nas entrevistas realizadas, não houve consenso acerca do motivo que as levou a inserir um número a um decreto sobre o qual não tinham controle de registro. Inferimos, porém, que a prática de lidar com documentos numerados no STTR tenha sido o esteio para essa decisão.

No segundo parágrafo da carta, o movimento de aproximação com a interlocutora continua a ser construído habilmente. Vejamos:

A região do Apodi é a mesma que LULA veio em 2005 e nos encheu de esperança, assinou o primeiro contrato PRONAF MULHER do país. Nela, há muitas experiências de organização de mulheres. É também uma região com muitas experiências de convivência com o semiárido, pois aqui criamos abelhas, galinhas, caprinos e plantamos de forma agroecológica. Apodi é um dos poucos municípios que a população rural é maior que a urbana.

Compreendendo a conjuntura nacional, o alinhamento político entre o governo anterior (“LULA”) e o governo da Presidenta Dilma,



as escreventes caracterizam como positivas as ações desenvolvidas, desde os anos 1990, nessas terras de reforma agrária, salientando a assinatura do “primeiro contrato PRONAF MULHER do país”, as “muitas experiências de convivência com o semiárido” e o fato de a população rural de Apodi ser maior que a urbana como causas plausíveis para demonstrar o segundo movimento, que é de dispersão do discurso contrário a partir da explicitação de uma contradição do referido decreto. Sob o ponto de vista dessas escreventes, as desapropriações não trariam desenvolvimento para a região, elas destruiriam um projeto que vem sendo construído há décadas, com investimento de dinheiro público e resultados positivos, para abrir espaço aos interesses de grandes empresas nacionais e internacionais do hidro e do agronegócio.

Nessa mesma carta, também há interlocução com agentes contrários à resistência das escreventes (DNOCS e empresários), conforme se pode inferir no trecho a seguir.

Nas nossas comunidades [...] plantamos feijão, arroz, batata, macaxeira, frutas, verduras e criamos pequenos animais para a nossa alimentação diária. A chegada desse decreto nos expulsará de nossas terras, nos distanciará de nossos laços de amizade e, inclusive, de nossas famílias. Com esse decreto, nós deixaremos de produzir para o próprio sustento e seremos obrigadas a vender nosso trabalho para poluir nossas águas e nosso chão e colocar em nossas mesas comida envenenada ao invés do arroz e do feijão agroecológico que nós mesmas produzimos.

O “decreto” a que as escreventes se referem foi publicado pela Presidência da República como resultado de uma demanda do DNOCS, que desconsiderou todas as atividades de produção já desenvolvidas na região em favor de um outro projeto de economia: o das grandes empresas interessadas nessas terras. Além disso, ao mencionarem que a descontinuidade desse modelo de trabalho as obrigaria a “vender nosso trabalho para poluir nossas águas e nosso

chão e colocar comida envenenada em nossas mesas ao invés do arroz e do feijão agroecológico”, elas fazem referência às empresas de agro e hidronegócio para as quais, por uma questão de sobrevivência, teriam de trabalhar. No Brasil, essas empresas são responsáveis pelo uso de diversos agrotóxicos, alguns deles proibidos há anos em outros países. Assim, essas mulheres demonstram que não querem apenas permanecer na terra. Querem também contribuir para a não contaminação das terras da Chapada do Apodi e para o incentivo ao trabalho livre e autônomo, com soberania alimentar.

Salientamos ainda, por relevante, o quarto parágrafo da carta. Vejamos.

ESTE DECRETO Nº 0-001 DE 10 DE JUNHO DE 2011 AMEAÇA A VIDA NO CAMPO, ENVENENA NOSSA TERRA E TRAZ AGRICULTURA EMPRESARIAL IRRIGADA, SUBSTITUINDO A AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA. ISSO NÃO NOS INTERESSA, NÃO SERVE PARA NOSSAS VIDAS, NOSSAS FAMÍLIAS NEM PARA O NOSSO FUTURO.

O uso de um recurso semiótico<sup>13</sup> de destaque – a caixa alta – para um parágrafo inteiro da carta parece atender a duas funções: ratificar os argumentos já utilizados em parágrafos anteriores e frisar o que mais interessa com vistas a, possivelmente, levar a Presidenta da República a uma reação: revogar o decreto. Em uma analogia, podemos considerar que o quarto parágrafo se assemelha a uma mobilização de rua em que, juntas, as mulheres gritam palavras de ordem. Feito isso, nada mais resta a não ser despedirem-se (5º parágrafo) e assinarem.

---

13 Outro recurso semiótico utilizado pela Comissão de Mulheres da STTR se refere à escolha do envelope. Essa escolha foi feita no primeiro evento, mas nos ateremos a ela no segundo porque é nele que a simbologia do envelopamento se faz junto às mulheres das comunidades e dos assentamentos.

Em suma, os trechos analisados demonstram que letramentos de resistência se vinculam a forças centrípetas e centrífugas que exigem (re)ações de agentes que estão em diferentes lados. Cientes disso, as trabalhadoras parecem ter percebido, no processo, que escrever uma carta coletiva não era suficiente. Elas decidiram fazer um mutirão de escrita de cartas individuais nas comunidades e nos assentamentos de Apodi, conforme Mastruz relata:

[...] depois levamos ((refere-se à carta escrita pela Comissão de Mulheres do STTR)) pros assentamentos, pra outras mulheres escreverem e umas assinarem [...] pras que não sabiam escrever, a gente lia a carta, escrevia pra elas e elas assinavam.

Esse relato nos remete ao segundo evento de letramento, cujo objetivo era replicar a carta de reivindicação nas comunidades e nos assentamentos. Porém, essa prática não se configurava como um simples exercício de cópia da carta da Comissão de Mulheres do STTR. Em reunião com as representantes das comunidades e dos assentamentos, houve discussões sobre a proposta do decreto, as desapropriações, os riscos do agro e hidronegócio na região e a importância de se dialogar com o governo federal, reivindicando a revogação do referido decreto. Para subsidiar essas discussões, novas práticas foram desenvolvidas. Vejamos.

**Figura 4** – Práticas de letramento do evento 2



**Fonte:** acervo de Graças (2019)

Diante da disputa instaurada, a Comissão de Mulheres do STTR de Apodi pensou, estrategicamente, na escrita e no envio não de apenas uma carta, mas de duas mil cartas assinadas individualmente por trabalhadoras rurais da região. Essa estratégia recobria um objetivo central: (im)pressionar a Presidenta da República e, com isso, levá-la a revogar o Decreto de 10 de junho de 2011. Porém, ao mesmo tempo, essa estratégia se recobre de simbologias especiais: as trabalhadoras não desconsideravam a importância de uma carta

coletiva assinada pela Comissão, mas pensaram no impacto visual de um grande número de cartas chegando todos os dias na Secretaria da Presidência da República, como se fosse uma mobilização de rua com duas mil mulheres revozeando os dizeres da Comissão de Mulheres do STTR. Além disso, por não chegarem todas as cartas juntas, era como se, a cada dia, várias vozes chegassem à Secretaria para lembrar e reforçar a reivindicação da Chapada do Apodi.

Para tornar essa simbologia ainda mais vigorosa, outra escolha semiótica foi agregada à linguagem escrita: a cor roxa do envelope. Essa cor representa o movimento feminista em diversos países do mundo. Além disso, ela também geraria destaque às cartas das trabalhadoras de Apodi em meio às inúmeras correspondências que, possivelmente, a Secretaria da Presidência da República recebe todos os dias. Assim, foram distribuídos os dois mil envelopes roxos para garantir que todas as cartas seriam enviadas com esse envelope específico e, sistematicamente, as coordenadoras passaram a visitar cada comunidade, a fim de explicar o decreto, as consequências das desapropriações e do agro e hidronegócio na Chapada e, depois, subsidiar a escrita das cartas individuais.

O sucesso desse evento está atrelado à participação de agentes de letramento que, a exemplo de Mastruz, (re)conhecem as forças organizativas dos grupos de mulheres das diferentes comunidades e assentamentos. Uma dessas forças é o potencial de mobilização das trabalhadoras. Para o mutirão de escrita da carta, elas foram chamadas via anúncio na rádio local, telefonemas e visitas casa a casa. Esse chamamento foi necessário para que o número inicialmente planejado (2 mil cartas) fosse atingido. Nessa atividade de mobilização, não era necessário que todas soubessem ler ou escrever. Imprescindível era compartilhar a compreensão das ameaças do decreto e, conseqüentemente, mobilizar outras mulheres para fortalecer a luta. Assim, tanto as coordenadoras da Comissão

de Mulheres do STTR quanto as lideranças locais se constituíam igualmente como agentes no processo de mobilização, mas cada uma oferece sua contribuição de acordo com suas competências e habilidades. É na coletividade que se tornam plenas.

Para apresentar o Decreto de 10 de junho de 2011 e coordenar o debate das consequências dele na vida das comunidades e dos assentamentos, as coordenadoras da Comissão de Mulheres assumiram a liderança, tendo em vista que são elas que participam de espaços mais amplos para levar as pautas das(os) trabalhadoras(es) para fora da comunidade e trazer informações para as comunidades, subsidiando as discussões locais.

Um instrumento utilizado para a análise das consequências do decreto foi o documentário “O veneno está na mesa”, que mostra os índices de contaminação dos alimentos no Brasil e as consequências disso para a saúde. Após a exibição, todas debatiam o vídeo e estabeleciam relações entre ele, a vida de cada uma e de suas comunidades.

Feito isso, as coordenadoras da oficina socializam a proposta da carta coletiva e do envio de 2000 cartas para pressionar a Presidente Dilma a revogar o decreto de desapropriações. Nessa oficina, havia a preocupação também com as mulheres que tinham pouca ou nenhuma escolaridade. Para que todas pudessem participar, foram constituídas escribas que liam a carta da comissão, ouviam os detalhes que cada mulher solicitava que fossem inseridos em sua própria carta, registravam-nos e, depois, orientavam a escrita da assinatura. Esse procedimento demonstra que a “replicação” da carta acabou por se constituir como uma oportunidade de escrita de cartas individuais, haja vista que, embora houvesse um projeto coletivo de dizer, cada mulher exercia o direito de fazer inserções em sua própria carta de modo a tornar singular o texto que, tratando da vida de todas, trazia a coloração de cada uma. Nessa construção coletiva, as mulheres que sabiam ler e escrever ajudavam as

que não tiveram acesso à escolarização e todas, simbolicamente, construíram uma forma de ter acesso à Presidenta da República.

A finalização desse processo – terceiro evento, em 18 de novembro de 2011 – contou com uma comitiva de cinco mulheres que, empunhando a bandeira da MMM e entoando palavras de ordem com *slogans* da luta pela Chapada, foram postar a última remessa de cartas na agência dos Correios de Apodi. Para viabilizar o envio das duas mil cartas, as trabalhadoras rurais fizeram uso do serviço de Carta Social<sup>14</sup>.

Em um projeto coletivo para rechaçar ameaças à vida no campo em favor da manutenção do direito de escolher o que plantar e o que comer, diversas ações de linguagem, em diferentes semioses, foram desenvolvidas. Assim, todas foram se construindo como agentes de letramento.

Um dos resultados dessas ações foi o envio da carta-resposta da Secretaria da Presidência da República à Comissão de Mulheres do STTR. Isso gerou o quarto evento de letramento cujas práticas se vinculavam ao objetivo de refletir sobre a posição da então Presidenta: haveria disposição do governo federal para dispersar as forças neoliberais do decreto e unificar-se aos interesses das trabalhadoras e trabalhadores da Chapada do Apodi?

A carta-resposta sinaliza uma possibilidade de flexibilizar o discurso de desapropriação. Na breve carta encaminhada pela Secretaria da Presidência da República, especificamente no segundo parágrafo do corpo da carta, explicita-se uma abertura para o diálogo com o povo da Chapada, conforme podemos observar no trecho reproduzido a seguir:

---

14 Segundo a Portaria nº 245, de 09 de outubro de 1995, a carta social é remetida por pessoa física, tendo limite máximo de peso igual a 10 gramas; endereçamento manuscrito, com a indicação “carta social”; franqueamento por meio de selo postal adesivo. No período, o valor da Carta Social custava dois centavos.

Pela natureza do assunto, informo que cópia da correspondência foi encaminhada ao Gabinete-Adjunto de Informações em Apoio a Decisão da Presidência da República.

Com essa resposta, a luta das mulheres se renova. A posição da Presidenta poderia, ao mesmo tempo, dispersar as forças do decreto e unificar-se às forças da Chapada. Diante disso, a coordenadora da Comissão de Mulheres escaneou e divulgou uma cópia da carta no *website* do STTR. Divulgou a notícia no programa de rádio semanal do STTR e a leitura da carta fez parte da pauta de reuniões das comunidades e dos assentamentos que se mobilizaram anteriormente para a escrita das duas mil cartas. A intenção da Comissão de Mulheres era dizer às outras trabalhadoras que todo aquele processo no qual se engajaram foi considerado porque a carta delas havia se transformado em um dos documentos de apoio à posterior decisão da Presidência da República. E essa decisão, por ora, preserva pelo menos em parte a Chapada do Apodi dos interesses do agro e hidronegócio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que significa, enfim, pesquisar sobre letramentos de resistência? Para responder a essa pergunta, tentaremos responder, inicialmente, a outra: o que é resistência, afinal? No Brasil, resistência não é apenas uma palavra. É, sobretudo, uma prática. E bastante experienciada. Os povos indígenas resistem há mais de cinco séculos contra a invasão e a expropriação de suas terras, o extermínio de suas práticas culturais e lutam em defesa de suas próprias vidas. Os povos negros resistiram à escravidão, à negação de suas culturas, à perseguição das religiões de matriz africana e ainda resistem a preconceitos e ao extermínio da juventude negra nas periferias do



país. Os povos do campo, a exemplo das comunidades e dos assentamentos da Chapada do Apodi, resistem pela mãe terra, pela reforma agrária, pela produção do alimento para subsistência, pela prática da agroecologia, pela economia solidária.

De igual forma, tratar de resistência é também focalizar as mulheres que resistem contra o patriarcado e o machismo, os quais em pleno século XXI ainda tentam dominar social, cultural, econômica e fisicamente as mulheres. Porém, a história do Brasil (e do mundo) nos mostra que sejam índias, negras, camponesas, mulheres sempre estiveram ombro a ombro com homens na resistência e na luta pela vida e pela sobrevivência. A história do povo brasileiro é, em suma, uma história de resistências.

Em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita exerce importância e poder, essa resistência, em especial no que tange às mobilizações de luta por terra e território, requer mais do que ocupações de terras, bloqueio de rodovias, fechamento de portões. É necessário também a utilização da leitura e da escrita como estratégias de diálogo com o poder público, na tentativa de se ter um acordo, e com a sociedade, na perspectiva de receber o apoio necessário para a luta, que também pode, em solidariedade, atuar na pressão do governo. Nesse processo, a escrita ultrapassa os meios físicos de divulgação, tendo importância as mídias digitais e redes sociais, que também passam a ser espaço de luta e resistência, conforme demonstram nossos dados.

Os dados trazidos à análise apontam que as práticas de letramento de resistência em torno da carta para a Presidenta Dilma Rousseff, mobilizados em âmbito local e aliados a outras práticas de letramento e mobilização popular, fortaleceram a organização e o empoderamento das trabalhadoras rurais da Chapada do Apodi. Isso contribuiu para transformar um problema local em uma luta coletiva internacional. Independentemente da escolaridade, as

trabalhadoras rurais da Comissão de Mulheres do STTR de Apodi atuaram como importantes agentes de letramento.

Para responder à ação de linguagem do governo federal (o decreto) que decretava a desapropriação de terras pertencentes por gerações a centenas de famílias na Chapada do Apodi, as trabalhadoras rurais de Apodi mobilizavam práticas de letramento que, ao mesmo tempo em que questionavam a postura do governo federal, também reivindicavam a revogação do decreto de desapropriação. De fato, as práticas desenvolvidas pelas trabalhadoras rurais na Chapada do Apodi cumprem o propósito de informar ao governo federal e às empresas do agro e hidronegócio que o povo apodiense não está disposto a se entregar sem luta e, por isso, segue resistindo e lutando na e pela Chapada.

Nesse contexto, nossa contribuição foi a de dar visibilidade a práticas de letramento de resistência desenvolvidas por mulheres do STTR de Apodi em defesa e em proteção de si mesmas, da terra e do território. Assim, os usos da escrita em panfletos, faixas, cartazes, bandeiras e na própria carta de reivindicação cumprem o propósito de informar a decisão de não aceitarem sair do território, abrir mão das suas culturas, produzir e nem consumir alimentos envenenados. Em outras palavras, isso significa manter-se firme e lutar pela própria vida e pela vida da coletividade: resistir e, ao mesmo tempo, reexistir.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 6a ed. São Paulo: Hucitec. 2009.

BAKHTIN, M [1975]. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5a ed. São Paulo: Hucitec. 2002.

BRASIL. *Decreto de 10 de junho de 2011*. Brasília-DF: Diário Oficial da União. Ano CXLVIII N. 112, p. 1-2. 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Brasil, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/apodi/panorama>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

CALDART, R. S. et al (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CARAVANA AGROECOLÓGICA E CULTURAL DA CHAPADA DO APODI, 2013, Apodi. *Caderno de participantes*. Apodi: Articulação Semiárido Brasileiro; Articulação Nacional de Agroecologia. 2013.

CONFLITOS NO CAMPO: Brasil 2012 [Coordenado por Antonio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Flávio Lazzarin do Centro de Documentação Dom Tomás Bauduino]. Goiânia: CPT Nacional, 2013. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1a Ed. UNESP: São Paulo. 2000. Não paginado.

GRAÇAS, M. A. V. *Letramentos de resistência: mulheres na luta por terra e território na Chapada do Apodi*. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, *Language in Society*. 1982. p. 49-76.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel; Boch, Françoise. (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília. UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002. p. 203-220.

SITO, L. R. S. *Ali está a palavra deles*. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

TINOCO, G. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

**ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 11**

Tendo como pando de fundo os letramentos no contexto de luta por terra e território na Chapada do Apodi Norte-Rio-Grandense, reflita.

1. Que práticas de letramento as mulheres da Chapada do Apodi mobilizaram nos diferentes eventos que desenvolveram em defesa de suas terras e territórios?
2. Por que essas práticas mobilizadas pelas mulheres da Chapada do Apodi podem ser consideradas letramentos de resistência/reexistência?
3. Qual é o potencial desse trabalho com a língua(gem), a leitura e a escrita para a mudança social?

ANEXO

/ /

Apodi/PN, 18 de novembro de 2011.

Saudações de uma terra de pau firme e mulheres de luta!

Presidente Dilma é com enorme prazer e confiança que nós representantes da Comissão de Mulheres do SIFR de Apodi e militantes de jornada mundial das mulheres, moradores de diversas comunidades de Apodi, escrevemos para pedir encorajadamente que você RETIRE de nossa terra - que com feijão, arroz, feijão e esperanças alimenta o nosso povo - o decreto de N.º 0.001, DE 30 DE JUNHO DE 2011.

A região de Apodi é a mesma que LULA veio em 2005 e nos enchera de esperança, assinou o primeiro PRONAF MULHER do país. Nela há muitos exemplos de organização de mulheres. É também uma região com muitos exemplos de convivência com o semiárido pois aqui criamos ovelhas, ovelhas, caprinos e plantamos de forma agroecológica. Apodi é um dos poucos municípios que a população rural é maior que a urbana.

Nas nossas comunidades somos mais de 800 famílias, que há anos cuidamos desse terra e de água com muito respeito. Aqui plantamos feijão, arroz, batata, morango, frutas, verduras e criamos pequenos animais para a nossa alimentação diária. Chegamos desse decreto nos expulsamos de nos bos terras, nos distanciamos de nossas lojas de amizade, indústria, de nossas famílias. Com esse decreto nós deixamos de produzir para o próprio sustento e seremos obrigados a vender nosso trabalho para pagar nossas águas e nosso café e colar comida enlatada em nossos pratos de insetos do milho e do feijão agroecológicos que nós mesmos produzimos. Esse decreto ameaça nossa soberania alimentar, nossa saúde e até mesmo nossas vidas.

ESTE DECRETO N.º 0.001 DE 30 DE JUNHO DE 2011 AMEAÇA A VIDA NO CAMPO, ENVENENA NOSSA TERRA E TERCEIRA AGRICULTURA EMPRESARIAL IRRIGADA, SUBSTITUINDO A AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA, ISSO NÃO NOS INTERESSA, NÃO SERVE PARA NOSSAS VIDAS, NOSSAS FAMÍLIAS, NEM PARA O NOSSO FUTURO.

Chegou a hora de firmarmos esta carta, enviando neste endereço

com o desejo que este a encontre bem e que continue firme e forte.  
 Esperamos também que sua luta para acabar com a fome e a miséria  
 tenha reflexo aqui em nosso terra e assim nos permita con-  
 tinuar nos elementando de nosso próprio trabalho, de comido vindo  
 de nosso próprio chão sem depender de nenhum outro país.

Aguardo sua resposta, na esperança que você vai atender nosso pedido.

Comissão de Mulheres do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e Agrícolas.

com o desejo que este se encontre bem e que contorne firme e forte.  
Esperamos também que sua luta para acabar com a fome e a miséria  
seja sempre referida aqui em nossa terra e assim nos permita con-  
tinuar nos momentos de nosso próprio trabalho, de comê-lo vindo  
de nosso próprio chão sem depender de ummo nem pedrão.

Aguardo sua resposta, me encoraje que não vai abandonar nosso povo.

Comissão de Mulheres do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Páris e Paris.

11/03/2011



## **CAPÍTULO 12**

# Letramentos e variação linguística em contexto cigano

MARIA MARLENE RODRIGUES DA SILVA  
UNB

ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA  
UNB

### **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada durante cinco anos em duas comunidades ciganas localizadas no Distrito Federal, nos acampamentos CALON do Córrego do Arrozal, em Planaltina e na Rota do Cavalo, em Sobradinho.

Neste capítulo, mostramos o letramento de resistência das comunidades ciganas e a rotina deles em relação aos letramentos oficiais, que compreendem a escrita dos papéis tão importantes para o exercício da cidadania como, por exemplo, saber escrever um ofício para acessar determinadas políticas públicas. Percebemos que

nestas comunidades é necessário um trabalho de interface entre os letramentos e a variação linguística. Isso é percebido como um letramento de resistência.

Segundo o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, no entanto, esta é uma realidade ainda bem distante em nosso país. É um verdadeiro descompasso entre o que recomenda a lei e a realidade que se apresenta diariamente.

No contexto da educação brasileira, há muitas lacunas que precisam ser preenchidas: falta de professores, ensino precário, escolas sem estrutura física para atender adequadamente os estudantes. Este é um cenário bastante comum para os estudantes de comunidades tradicionais e itinerantes como é o caso dos ciganos<sup>1</sup>.

## **LETRAMENTOS NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE CIGANA**

Nesta pesquisa, consideramos bastante relevantes os estudos que enfocam os letramentos, pois é a partir deles que chegamos ao conceito de letramento como resistência. De maneira geral, pode-se afirmar que a preocupação fundamental dos estudos sobre o letramento decorre das investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. No entanto, conceituar letramento tem se mostrado uma tarefa difícil no decorrer dos anos.

---

1 Optamos pela denominação ciganos, no sentido de pluralidade de identidades étnicas não homogêneas.

Tal dificuldade se dá por diferentes posicionamentos teórico-metodológicos de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política, e, portanto, ideológica. Adeptos desta posição estão Gee (2000), Kleiman, (1995), Rojo (2009), Scribner & Cole (1981), Street (2003), Soares (2003) entre outros. No entanto, outros, embora admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos no letramento, acreditam se tratar de um fenômeno linguístico.

Essa controvérsia dicotômica considera, basicamente, o letramento escolar e, assim, classifica os sujeitos como letrados e não-letrados ou ainda como alfabetizados e não alfabetizados. De acordo com Scribner & Cole (1981), o letramento não consiste unicamente em dominar as regras da leitura e da escrita, ou seja, em saber ler e escrever, mas sobretudo, em fazer uso desse conhecimento para aplicá-lo em situações específicas.

A experiência de Brian Street, no trabalho etnográfico, realizado em aldeias iranianas nos idos de 1970, apontou para um olhar diferenciado sobre as práticas letradas locais, que eram desconsideradas e até depreciadas por muitos pesquisadores na época. Street (2014) apoia-se, então, nos estudos de Richard Hoggart e em sua obra *The Uses of Literacy* (1957), pois via em sua pesquisa elementos importantes que se aproximavam em muitos pontos de sua linha de pensamento.

Entretanto, uma literatura que parece oferecer um tratamento mais culturalmente sensível e afinado de como as pessoas usavam o letramento e o que ele significava para elas em suas vidas diárias e relações sociais poderia ser encontrada na tradução dos “estudos culturais”, ela mesma influenciada pela antropologia, minha disciplina, mas também mais consciente das tradições textuais e de seus encaixamentos sociais. O trabalho de Hoggart, Williams e outros nesse campo, embora concentrado primordialmente na vida operária britânica, sugeria insights e questões que podiam

ajudar a iluminar a rica experiência de práticas letradas que eu estava encontrando nas aldeias iranianas. (STREET, 2014, p. 71)

No início da década de 1980, surgem Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies*), movimento que marca uma mudança no foco de estudos da língua escrita rompendo com a visão tradicional de linguagem, centrada na escrita como prática individual para uma visão interativa, centrada na prática social. Nessa nova perspectiva, Street elabora dois construtos importantes: o conceito de práticas e eventos de letramento e a definição dos modelos autônomo e ideológico de letramento.

O termo ‘evento de letramento’ foi cunhado por Heath (1992) para designar momentos em que a leitura e a escrita são utilizadas de maneira interativa pelos participantes. De acordo com o Glossário CEALE, evento de letramento, indica:

qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. [...]. Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. [...] As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego.

Soares (2003, p. 105) define ‘práticas de letramento’ como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, em que as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”.

Nesse sentido, as práticas de letramento compreendem os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em diversos momentos de seu viver. Assim, podemos afirmar que tais práticas implicam diretamente sobre os usos sociais que se faz da escrita. Isso significa dizer que as práticas de letramento são situadas nas relações sociais dos sujeitos em sua rotina diária.

De acordo com Street (2014), as práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que eventos de letramento. As práticas englobam os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e também as suas concepções sociais e culturais.

Outro construto elaborado por Street foi o de modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo considera o letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais. De acordo com este modelo, o indivíduo deve se adaptar à sociedade.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento concebe as formas que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais, bem como formam estruturas de poder em uma sociedade. Nesse modelo, o letramento aumenta a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões e, dessa forma, pode conscientizar-se da sua realidade a até transformá-la.

No entanto, a realidade é bastante complexa. Conforme o depoimento da cigana DR, é muito complicado para os ciganos arranjar trabalho formal devido à imagem estereotipada que as pessoas, em geral, têm acerca deles. Ela conta que foi procurar emprego e realmente conseguiu, mas precisou omitir sua condição de cigana, pois se falasse sobre sua origem, certamente não conseguiria o trabalho, o que foi revelado tempos depois. Sua chefe e dona da empresa, explicou que, se na época ela tivesse falado de sua etnia cigana, muito provavelmente ela lhe teria negado a oportunidade.

Sobre este problema, Street (2014, p. 34) apoiando-se em estudos realizados por Graff (1979) e Levine (1986) explica que:

Estudos recentes têm mostrado que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que de uma causa (GRAFF, 1979). Pesquisadores (cf. Levine, 1986) também apontam que os testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter com as habilidades letradas exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas.

Este fato é tão evidente que já se tornou uma realidade para os povos ciganos. No depoimento do cigano ES, pode-se perceber isso.

### **Excerto 1**

**ES:** *Nós tamo lutando aí para sobreviver. Levando ao conhecimento das autoridade, tentando levar, né? É uma luta, o cigano [...] não só nós aqui de Brasília, mas todo cigano aqui no Brasil sofre preconceito e tá uma luta pela sobrevivência no Brasil.*

Esta é uma luta constante para que possam ser ouvidos. Na fala de ES, ele diz “Levando ao conhecimento das autoridade, tentando levar, né?”. Muitas vezes, os ciganos acham que devido ao baixo letramento escrito, que no caso seria a escrita de ofícios ou relatórios, eles dificilmente conseguem acesso às políticas públicas para o acampamento. Em outros momentos, acreditam que não são atendidos por

não terem um letramento oral mais específico para lidar com as instituições. Vejamos o depoimento da cigana VM:

### **Excerto 2**

**VM:** Professora, a gente vai lá no CRAS [(ela se refere ao Centro de Referência em Assistência Social)] e eles não quer atender a gente. A gente vai pedi o cartão da bolsa família, mas tá difícil. Eles olha para nós e tem má vontade de ajudar nós. A gente não sabe falá com eles.

O que, na verdade, a cigana VM se refere é a falta de um letramento oral mais formal para entender o vocabulário bem específico usados pelos funcionários do CRAS. Esta era uma preocupação constante desta cigana. Notei em vários momentos de conversa, informal inclusive, que ela já tinha sofrido preconceito linguístico em várias ocasiões, por isso se sentia tão necessitada de “aprender a falar como os não-ciganos”, conforme ela me relatou em variados momentos. Street (2014, p. 37) explica que “os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais”.

E esse problema tem sido sentido também nas escolas, onde os estudantes, muitas vezes, apresentam sérias dificuldades em acompanhar as aulas ministradas por seus professores, pois não compreendem o que eles dizem. Observemos o depoimento da cigana DR:

**Excerto 3**

**DR:** ... somos um povo muito inteligente, só que, muitas das vezes, a gente se sente menos do que os outros que tá lá, tá tudo entretido no professor, entendendo, e a gente fala “poxa, mas por que eles tão entendendo?”, eles entende o palavreado do professor, nós sempre viveu à margem da sociedade, tem palavra que os professores de hoje ... muitas pessoas não ciganas gajon reclama **que as palavras são muito difíceis, eles faz questão de falar um palavreado muito além que o português normal** (grifo nosso), muita das vezes usa até a nova ortografia brasileira, que é o novo português, as palavras que mudou agora, se o próprio não cigano, às vezes, se perde, imagina nós .

Em todos esses excertos, é possível observar que há uma ligação bastante forte entre a fala dos ciganos com as dificuldades de compreensão em ouvir, entender e se fazer entender. Nesse sentido, cabe ao professor, como mediador, o papel de agente de letramento dos seus alunos inserindo-os nas práticas de letramento que caracterizam os saberes escolares, de modo que promova uma hibridização entre as práticas de letramento dominantes e as práticas de letramento vernaculares (STREET, 2003). De igual modo, Kleiman (2016, p. 83) expõe que “um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola”.

Endossando as falas de Street e Kleiman, Bortoni-Ricardo (2005) expõe que é imprescindível a utilização de uma pedagogia culturalmente sensível de forma a dialogar com os alunos. Mas o que vem a ser esta pedagogia?



É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 120).

Nas comunidades ciganas, observamos que as habilidades retóricas são bastante desenvolvidas, assim como o letramento matemático. Não é raro ver um cigano deixando de utilizar uma calculadora para fazer os cálculos da venda de seus produtos, para “fazer as contas de cabeça”, como eles mesmos dizem. Street (2014) nos explica que o letramento varia com o contexto social, pois em algumas sociedades como na Inglaterra medieval, era considerado letrado o sujeito que soubesse ler uma oração religiosa em latim; em outras sociedades, até bem recentemente, considerava-se letrado aquele que conseguia assinar o próprio nome em uma certidão de casamento.

Para Street, existe uma grande variedade de letramentos quando se trata das dificuldades que as pessoas sofrem com relação a letramentos. Ele nos assegura que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41). Pessoas da classe média brasileira, por exemplo, todos os anos, sofrem com o preenchimento do formulário para o imposto de renda. De igual modo, muitos adultos têm dificuldades de letramento digital, algo tão simples para algumas crianças.

Para Magda Soares, o letramento tem um enfoque de funcionalidade, que implica em adaptação dos indivíduos. “O letramento é, assim, considerado como responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania”. (SOARES, 2003, p. 74).

Esta autora aponta dois modelos de letramentos definidos a partir do desenvolvimento de habilidades: a perspectiva liberal e perspectiva revolucionária de letramento. A primeira é definida por meio das habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em seu contexto social. Surge daí o termo letramento funcional, definido como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que tornam uma pessoa capaz de desenvolver atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em seu contexto social.

Quanto à concepção liberal, o letramento é visto como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2003, p. 75)

No Brasil, a palavra “letramento” surge pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado no ano de 1986. Nesta obra, não há uma definição sobre o termo. Depois, aparece no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso* (1988). Nesta obra, a autora busca definir o termo letramento, assim como diferenciar letramento de alfabetização.

Em 1995, o termo letramento, já bastante corrente, foi utilizado nos livros de Ângela Kleiman: *Os significados do letramento* (1995) e em *Letramento e Alfabetização* (2010), de Leda Verdiani Tfouni.

Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Roxane Rojo e Magda Soares foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a se interessarem pelo estudo do letramento. Uma das preocupações das pesquisadoras era descobrir o impacto da escrita em países nos quais um grande segmento da sociedade não sabia ler nem escrever.

Kleiman (1995) chama a atenção para o conceito de esfera discursiva de Bakhtin (2003) e a teoria sociocultural dos estudos de letramento. Considera-se esfera como um campo de atividade hu-

mana. Segundo Kleiman (2016), ao se adotar o conceito de esferas discursivas, há de se considerar o tempo e o lugar histórico onde são produzidos os enunciados, assim como os participantes e as relações sociais que tais elementos mantêm entre si.

Segundo Rojo (2009), na vida cotidiana, circulamos pelas mais variadas esferas de atividades, assim como adotamos diferentes posições sociais. Para uma melhor compreensão sobre esta relação, podemos tomar como exemplo a citação de Rojo (2009, p. 109) para demonstrar a estreita relação que há entre as diversas esferas discursivas e as atividades que são desenvolvidas em cada uma dessas esferas.

O dia da professora D. Naná mostra bem isso: ele se inicia para ela, como dona de casa, na esfera doméstica ou cotidiana, deixando bilhete para sua diarista e telefonando à oficina autorizada; neste meio tempo, ela liga a tv e toma contato com a esfera jornalística, como consumidora de notícias, e com a publicitária, como consumidora de produtos; em seguida, como consumidora, se desloca para a esfera burocrática do comércio, fazendo um depósito bancário pelo computador e deslocando-se por meio de transporte público, para adentrar, em seguida, como professora, a esfera escolar. Retornando a sua casa, embora cansada, ainda tem energia para assumir o papel de expectadora de produtos da esfera do entretenimento (midiático), vendo a novela televisiva, para, depois, como namorada, dialogar com seu parceiro pelo MSN na esfera íntima e, finalmente, voltar à esfera escolar, dessa vez como aluna, para fazer atividades online de seu curso semi-presencial.

Kleiman, em sua obra *Os significados do letramento* (1995), já chamava a atenção para o impacto da escrita em países nos quais grande parte da população não podia ler ou escrever e apontava três temas que muita relevância tiveram para os estudos sobre letramento: a relação entre práticas de oralidade e de letramento; a maneira como as pessoas não escolarizadas pudessem lidar com as demandas da escrita em uma sociedade letrada e, ainda, a rela-

ção entre a escolarização, analfabetismo e letramento. Uma grande preocupação estava relacionada com os índices de reprovação, que eram bastante altos, assim também como eram altos os índices de analfabetismo no Brasil.

Por se tratar de contextos em que as desigualdades são características marcantes, foi criada a expressão *Letramentos Múltiplos*. Essa abordagem fomenta que “os Estudos de Letramento se pautam em uma abordagem socio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas de modo situado em instituições e práticas sociais” (KLEIMAN & ASSIS, 2016). Desse modo, houve uma explosão de novos termos, que têm por núcleo o termo letramento: letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário, letramento multimodal, entre outros.

É importante citar ainda, outra nomenclatura: a de Multiletramentos, conceituada por Rojo (2012, p. 13) como aquela que apresenta grande “diversidade cultural de produção e circulação de textos, além da diversidade de linguagens que eles constituem”.

Para finalizar, apresentamos aqui a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo a qual é preciso “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (ROJO, 2012, p. 26)

De fato, não se pode negar que as novas maneiras de se comunicar têm provocado grandes mudanças em toda a sociedade afetando os hábitos e valores e apontando novos meios de interação. É neste contexto que se situa a teoria dos multiletramentos. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), os novos meios de comunicação têm remodelado a forma como usamos a linguagem, que é cada vez mais multimodal.

Rojo (2012) aponta dois sentidos para a palavra multiletramentos: diversidade cultural de produção e circulação dos textos e

diversidade de linguagens que constituem os textos. Como características dos multiletramento, os textos são interativos e colaborativos, eles transgridem as relações de poder estabelecidas como as relações de propriedade (das ideias, dos textos, das ferramentas), além de constituírem textos híbridos seja de linguagens, modos, mídias e culturas.

Com relação aos ciganos, foi observado em campo que, além dos letramentos orais de uso mais formal para se comunicar com os funcionários das instituições públicas, eles precisam desenvolver os letramentos digitais, pois, como eles são exímios negociantes, precisam atualizar suas práticas negociais com o uso de mídias digitais. Esse fato é importante uma vez que, na atualidade, compra-se pela internet. Hoje, não é comum abrir portas para vendedores como se fazia no século passado. Então, eles ficam restritos a abrir, nas vias públicas, o porta-mala do carro e colocar tapetes, panos de prato, roupas de cama e mesa à disposição dos clientes.

O comerciante cigano está consciente de que as transações comerciais mudaram bastante. Sabe que é importante saber contas, se informatizar, enfim, entrar nesse outro universo de um tipo de letramento que não é só o que se ensina na escola. Tem que saber sobre nota fiscal, REFIS, palavras do universo contábil.

Ao frequentar as aulas de alfabetização disponível no acampamento do Córrego do Arrozal, os estudantes ciganos tinham em mente conseguir melhores oportunidades de emprego, mobilidade social, forma de vida melhor. Retomando o construto de modelos de letramentos proposto por Street e as palavras dos ciganos participantes desta pesquisa, é necessário ir além de um letramento de adaptação aos usos de leitura e escrita para cumprir determinadas exigências sociais. É preciso promover “o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valo-

rizada, na contra hegemonia global” (ROJO, 2009, p. 100). E isso é o que denominamos como os letramentos de resistência.

Nesse contexto, não podemos esquecer da questão da variação linguística, fenômeno muito relevante para os povos ciganos, que buscam diariamente tornarem-se agentes em uma sociedade que resiste em ouvi-los, muitas vezes, em razão de sua variedade dialetal. Não foram raras as vezes em que os ciganos se sentiam diminuídos socialmente por não falar a mesma “língua” dos gajons.

Embora a variação linguística constitua um fenômeno natural em qualquer língua, a grande maioria da população brasileira acredita ser a língua do Brasil homogênea e inflexível. Este fato muitas vezes é reproduzido nas escolas, o que tem gerado muitas situações confusas. No entanto, a linguagem é, por natureza, um objeto sujeito a alterações, por ser uma parte constitutiva do ser humano e da cultura na qual este se insere. Ora, se a sociedade está sempre evoluindo, é natural que a linguagem também sofra o mesmo processo de mudanças e variações linguísticas.

De acordo com Labov (2008), a variação linguística é natural, é essencial à linguagem humana; desta forma, o que exigiria explicação seria a ausência da variação na linguagem e não a sua presença.

Bortoni-Ricardo, no capítulo “Diversidade Linguística e Pluralidade Cultural no Brasil”, de seu livro *Educação em Língua Materna* (2004), explica acerca dos ambientes sociais em que os seres humanos desenvolvem seu processo de socialização. A autora utiliza uma terminologia da tradição sociológica e substitui o termo “ambientes sociais” por “domínio social”. Desse modo, os ambientes (ou domínios sociais) entre os quais uma criança desenvolve sua sociabilização estão a família, a escola e seu grupo de amigos.

Para Bortoni-Ricardo (2004),

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando papéis sociais próprios de cada domínio.

Isso reforça a ideia de que, ao participar ora de um domínio social, ora de outro, estamos fazendo transições, como forma de adequar a linguagem a este ou aquele contexto social. Na situação dos ciganos do Córrego do Arrozal, eles passavam do domínio social da barraca para o domínio da tenda-escola e, assim, passavam de uma cultura essencialmente oral para uma cultura escrita, denominada cultura de letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2004).

É interessante notar como, ao passar de um domínio para outro, os estudantes ciganos, também mudavam de comportamento. O momento anterior, que antes era de conversa e risadas, passa a ser agora no interior da tenda-classe um ambiente mais sério, mais formal, o lugar de aprendizado, o que, para eles, era muito importante. Aliás, todo o ambiente escolar, representava a oportunidade de mudanças, de melhoria de vida.

Desse modo, os cadernos, as canetas e, sobretudo, a figura da professora, tudo era amplamente respeitado. A professora também assume um papel social mais formal e, desse modo, sua fala passa a ser mais monitorada. Para exemplificar este comportamento, vejamos as anotações do Diário de campo de uma de nossas aulas, ocorrida no dia 14/09/2015.

**Excerto 4**

*Diário de campo – 14/09/2015*

*Hoje, tarde do dia 14/09/2015, segunda-feira, chegamos ao acampamento por volta de 14h15. Como sempre, entramos e estacionamos o carro debaixo de uma árvore e nos dirigimos para a tenda onde acontecia as aulas, observamos que o chão tinha sido lavado, pois ainda estava um pouco úmido, mas não tinha nenhuma carteira, nem mesinha para colocarmos nosso material. Foi daí que ouvimos o grito de uma das ciganas: “- As professoras chegaram”. Não demorou muito para que fossem chegando um a um dos alunos com as mesinhas e cadeiras que estavam dentro de suas barracas. Em pouco tempo já havia estudantes, crianças e bebês, que vinham acompanhando suas mães e até alguns cachorros aproveitavam a sombra da barraca para tirar um cochilo. Depois de um pouco de conversa, algumas risadas entre professora e estudantes, a aula começou. Hoje estudamos a palavra geradora “Trabalho”. Os estudantes explicaram o sentido do trabalho para eles. Falaram sobre as atividades desenvolvidas. As mulheres vendem panos de prato, enquanto os homens vendem tapetes, roupas de cama, negociam carros usados. Depois fizeram uma atividade de escrita acompanhados pela professora I.S. e por mim. Terminamos a atividade, conversamos mais um pouco e fomos embora.*

**A VARIAÇÃO DIALETAL E A VARIAÇÃO DE REGISTROS**

De acordo com Marinho e Costa Val (2006), a variação linguística pode ser de dois tipos: a dialetal e a de registros. A primeira inclui as variações decorrentes da região, dos grupos e da classe social dos usuários da língua, assim como do sexo, do nível de escolaridade



e da função exercida pelo usuário na sociedade da qual participa. As variedades geográficas dizem respeito às diversas comunidades linguísticas que fazem parte de uma comunidade mais extensa, nesse caso, toda uma nação de falantes da língua. Assim, os falantes de uma determinada região adotam comportamentos linguísticos que podem ser bastante diferentes devido a questões culturais que lhes são próprias.

As variedades sociais, por sua vez, dizem respeito a existência de classes e grupos sociais distintos, nos quais há normas de conduta, padrões culturais e linguísticos próprios de uma comunidade específica. Neste caso, podem ser citados como exemplos, os jargões profissionais (a linguagem dos médicos, dos economistas, dos juristas, dos professores etc), as gírias entre outros; as variedades de faixa etária dizem respeito às diferenças nos falares de adultos, jovens e crianças. Sobre este modo específico de fala, Marinho e Costa Val (2006, p.33) explicam que:

Muitas vezes, os usos da língua feitos pelos adolescentes são vistos como deturpações do idioma. Na verdade, o que ocorre é o desejo que esses falantes têm de se afastar do dialeto padrão como forma de buscar sua identidade pela linguagem. Ao final da adolescência, observa-se que os jovens adultos tendem a adotar outras formas de expressão, as que são vigentes no grupo ao qual passam a pertencer.

O nível de escolaridade do falante é outro exemplo de variação dialetal. Este consiste na experiência que o falante tem das normas escritas e orais valorizadas pela sociedade. Tal nível de letramento possibilita ao falante da língua expressar-se por meio de sentenças mais longas, sintaxe elaborada, uso de termos e orações intercalados, assim como o uso de inversões na ordem mais usual das palavras na frase.

A variação de registro ocorre em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações sociais nas quais produz uma atividade verbal. Este tipo de variação se dá em duas modalidades, a formal e a informal e varia de acordo com as circunstâncias em que se dá a interação verbal. O registro formal “caracteriza-se pela escolha de expressões e/ou construções próximas da variedade padrão escrita, de informações que resultam de maior elaboração intelectual, de conteúdo considerado rico e complexo” (MARINHO; COSTA VAL, 2006, P.38). Como exemplos podem ser citadas as reuniões formais como é o caso das reuniões de negócios, de celebrações especiais, de momentos formais em sala de aula, entre outros.

Por outro lado, o registro informal caracteriza-se pela escolha de formas de linguagem que atendam às necessidades comunicativas cotidianas, sem necessariamente, estar atrelada à preocupação com o refinamento ou a precisão na maneira de se expressar. Nesse sentido, as expressões são simples e bastante próximas de situações interacionais bem coloquiais, sem muita cerimônia tal qual ocorre nas conversas familiares ou em roda de amigos, ou ainda, em momentos descontraídos em ambientes mais formais como é o caso da sala de aula.

O português falado no Brasil é bastante variado. Bortoni-Ricardo (2004) propõe a sistematização desta variação em três linhas, denominadas contínuos: o contínuo da urbanização, o contínuo da oralidade-letramento e o contínuo da monitoração estilística, os quais serão explicados a partir de agora.

## A VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO – A PROPOSTA DOS CONTÍNUOS

### A) O CONTÍNUO DA URBANIZAÇÃO

O contínuo da urbanização, segundo a autora, poderia ser exemplificado por meio de uma linha reta na qual em uma das extremidades situam-se os falares rurais mais isolados. Na outra extremidade, encontram-se os falares urbanos, que sofreram influência dos processos de padronização da língua, e entre esses dois polos, encontra-se a zona rurbana, caracterizada pela presença de migrantes que preservam repertório linguístico rural, trazendo-o para a zona urbana onde passam a residir, e com isso, sofre forte influência de culturas de letramento.

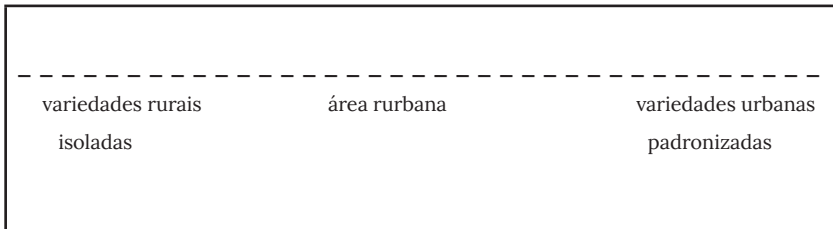


Figura 4: Representação do contínuo da urbanização  
(adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52))

Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) chama a atenção quando diz que “No contínuo da urbanização, não existem fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”. De fato, conforme as observações realizadas nos dois campos de pesquisa, constatamos que os ciganos se concentram mais ou menos

na metade desta reta que representa o contínuo, uma vez que os falares de seus membros não são totalmente uma variedade rural, mas também não apresentam repertório linguístico da variedade urbana padronizada. Isso fica bem claro em seus discursos ao fazer referência à vontade de “aprender a língua portuguesa” para saber se expressar com as autoridades governamentais. Vejamos o excerto a seguir:

### Excerto 5

**Pesquisadora:** *Senhor E., aqui nesta tenda já foi formada uma turma de alfabetização, mas sei que aqui tem alunos que já têm o ensino médio, gostaria de saber do que vocês mais precisam ...aprender.*

**ES:** *Formou aqui a primeira turma. Agora precisamos de ajuda para escrever os documento para conseguí as política pública aqui pro acampamento.*

**Pesquisadora:** *O senhor quer dizer escrever ofícios para mandar para os órgãos do governo?*

**ES:** *É isso, professora. A senhora pode ajudar? O meu filho pode aprender...*

**Pesquisadora:** *Posso sim. Quando ele quiser começar, é só falá.*

Os ciganos tinham muita vontade de aprender a escrever e ler melhor para alcançar as políticas públicas, no entanto, não houve muito tempo depois dessa conversa. Eles precisaram partir novamente. De acordo com o excerto, os ciganos têm necessidade de conhecer e aplicar uma variedade mais padronizada da língua portuguesa, pois aprenderam que é assim que funciona no governo, caso precisem ter acesso às políticas públicas.

Em outro momento, Dona E., desabafa:

**Excerto 6**

**E.:** “Professora, a gente vai lá no CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) e eles não quer atender a gente. A gente vai pedi o cartão da bolsa família, mas tá difícil. Eles olha para nois e tem má vontade de ajudar. Nois precisamos saber falá com eles. Não entendemos o que eles fala”.

[(em outro momento da conversa, a senhora E. continua sua fala)].

**E.:** ... “Professora ... eu não quero professora cigana aqui no acampamento, porque ser cigana, eu já sei. Eu quero é aprender a falar como vocês fala”. [(Aqui, a cigana Dona E. fala da necessidade de saber se expressar bem em língua portuguesa mais formal, pois assim ela entende que será ouvida)].

**B) O CONTÍNUO DA ORALIDADE – LETRAMENTO**

O contínuo de oralidade – letramento – pode ser exemplificado também por meio de uma linha reta na qual em uma das extremidades situam-se as culturas de letramentos, enquanto no outro extremo predomina a cultura da oralidade. No entanto, isso não indica que ambos não possam aparecer juntos, uma vez que, tal qual o contínuo da urbanização, não há fronteiras bem marcadas entre oralidade e letramento, uma vez que há eventos de letramento em que se possa se valer de eventos de oralidade e vice-versa. Bortoni-Ricardo (2004) cita o exemplo de um evento de aula (que é um evento de letramento), que é permeado de minieventos de oralidade, quando os professores e alunos interagem. Do mesmo modo, em uma conversa em uma mesa de bar com os amigos (que é um evento de oralidade), se, de repente, alguém declama um poema

que ele conhece de suas leituras prévias, então este evento passa a ter influências de letramento. Eis a representação do contínuo de oralidade – letramento.

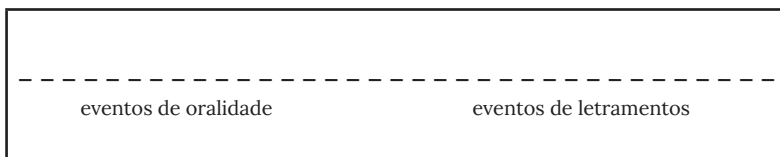


Figura 5: Representação do contínuo de oralidade - letramento  
(adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62))

### C) O CONTÍNUO DA MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA

O terceiro contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) é o de monitoração estilística em que estão situadas as interações totalmente espontâneas até as que são previamente planejadas e que exigem mais atenção do falante. Nesse sentido, os falantes alternam estilos mais monitorados, que exigem mais planejamento e estilo menos monitorado. De maneira geral, os fatores que levam a monitorar o estilo são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. O que determina se o estilo será mais ou menos monitorado é o alinhamento que assumimos em relação ao tópico da conversa e ao interlocutor. Um exemplo dessa mudança de monitoramento pode ser também o da sala de aula. A professora está diante de um quadro dando aulas para seus alunos em um estilo bastante monitorado quando ela resolve dar um exemplo que suscitou uma brincadeira na sala de aula e todos começaram a rir, saindo um pouco do enquadre do momento da aula para uma conversa mais descontraída, até o momento em que a professora retoma a aula e monitora sua fala para se adequar à seriedade que o momento exige.

Este exemplo pode servir para mostrar como a variação do contínuo de monitoração estilística pode situar a interação dentro de um enquadre, permitindo aos interagentes se situar no contexto e adotar comportamentos (alinhamentos) diferenciados. A figura a seguir, mostra a representação do contínuo de monitoração estilística.

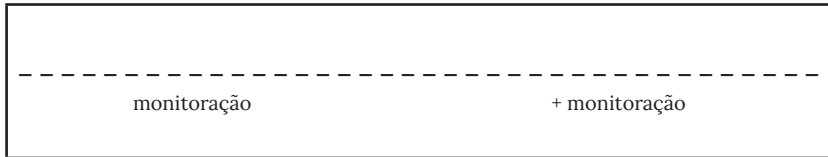


Figura 6: Representação do contínuo de monitoração estilística  
(adap. de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62))

Nas comunidades ciganas, podemos citar dois exemplos bem específicos de contextos mais monitorado e menos monitorado. A primeira situação ocorreu no acampamento do Córrego do Arrozal, citado no Diário de Campo do dia 14/09/2015. As conversas dos momentos anteriores às aulas eram bem descontraídas e o estilo menos monitorado. Observamos que os estudantes riam muito alto e algumas vezes surgia uma conversa mais acirrada. No momento em que a professora chamava a atenção para o início da aula, os estudantes cessavam a conversa e se realinhavam para participar do ambiente de aula e, assim, o estilo passava do menos monitorado para o mais monitorado, ou seja, ao mudar o enquadre, mudava-se o estilo dos interagentes.

O outro exemplo, decorre de momentos de interação com os ciganos do acampamento da Rota do Cavalo e a situação foi a de uma entrevista. O Sr. WR. adota uma postura mais descontraída antes de darmos início da entrevista, momento em que conversá-

vamos sobre as plantações dentro do acampamento. Quando eu começo a gravar a entrevista, o sr. WR. arruma a postura e em tom mais sério passa a responder as perguntas que faço monitorando mais a sua fala. Ao terminar a entrevista, observo que o colaborador passa a um estilo menos monitorado.

### **CIGANOS: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

A noção de competência comunicativa teve sua origem na dicotomia proposta de competência e desempenho de Chomsky. Para ele, a competência linguística implica no conhecimento da língua (de suas regras gramaticais) e no desempenho, no uso que o falante faz da língua. Desse modo, Chomsky não considera a função social da língua.

Partindo desse autor, outros pesquisadores ampliaram o alcance do termo competência, propondo reformulações ao termo. Dell Hymes, sociolinguista norte-americano, foi um deles. Para Dell Hymes, o grande problema é que o conceito de competência linguística não dá conta das questões relacionadas com a variação da língua. Assim, este autor propôs o conceito de competência comunicativa.

A competência comunicativa considera, além das regras da formação de sentenças, as normas sociais e culturais que se aplicam à adequação da fala em contextos e com interlocutores diversos. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 73):

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor



desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais.

Como a escola constitui o espaço no qual os estudantes buscam adquirir os recursos comunicativos para desempenhar de maneira competente determinadas práticas sociais especializadas, é fácil entender a força que emana da fala da cigana no ex-certo a seguir:

### Excerto 7

**E.:** ... “Professora ... eu não quero professora cigana aqui no acampamento, porque ser cigana, eu já sei. Eu quero é aprender a falar como vocês fala”. [(Aqui, a cigana Dona E. fala da necessidade de saber se expressar bem em língua portuguesa mais formal, pois assim ela entende que será ouvida)].

Os ciganos têm uma história repleta de discriminação de todas as formas: do seu vestir, do seu falar, do seu viver e até em ser. Ao conhecê-los mais de perto, compreende-se a fala de E. O que ela procura, antes que se pense se tratar da negação de sua identidade, é uma afirmação por meio do acesso ao conhecimento *dos usos especializados da língua*, no dizer de Bortoni-Ricardo, pois assim ela pode ser ouvida. No pensar da cigana E., ao dominar as estratégias de uma linguagem mais cuidada do ponto de vista formal mais apropriadas ao contexto e aos seus interlocutores, ela será melhor aceita por eles. Para desempenhar um papel social, os indivíduos precisam dominar certos usos especializados da língua e isso, a seu modo, a cigana E. já aprendeu.

## REFLEXÕES FINAIS

Finalizando este capítulo, transcrevemos uma importante citação de Bortoni-Ricardo (2004, p. 78):

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

Os ciganos sabem da importância de sua língua para a preservação de sua identidade étnica. Trata-se de uma língua que se encontra em avançado processo de deterioração, segundo as palavras do pesquisador Fábio Dantas Melo. Nas comunidades ciganas onde foram realizadas as pesquisas, observamos que há uma forte resistência dos ciganos mais velhos em deixar a língua morrer completamente. Mesmo deteriorado, ela é falada e ensinada para os mais jovens.

Sabemos que se uma língua morre, ela leva consigo aspectos culturais importantes de uma dada comunidade. Assim, os ciganos teimam em não deixar sua cultura morrer ao mesmo tempo que buscam aprender a transitar nas especificidades da língua portuguesa padrão, que é uma alternativa para alcançar as políticas públicas de que tanto necessitam. E isso constitui uma luta constante.

Voltando ao que afirmamos no início deste capítulo, para que haja o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania, se faz urgente ofertar letramentos sólidos em língua portuguesa “padrão”, respeitando, no entanto, a língua materna dos ciganos, de modo a promover o empoderamento do grupo.

É imprescindível, contribuir para a diminuição da invisibilidade e preconceitos por que passam os ciganos diariamente nas mais

diversas esferas sociais e também para contribuir para revelar um pouco de suas vivências, sentimentos, sonhos e desejos no sentido de lançar um olhar diferenciado sobre as especificidades desses grupos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua materna*. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.
- GEE, J. P. The New literacy studies. In: D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in contex*. London: Routledge, 2000.
- GLOSSÁRIO CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 20/01/2018.
- HEATH, S. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1992.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Â. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP Mercado de Letras, 2016.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, J. H. ; COSTA VAL, M. G. *Variação linguística e ensino: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Série estratégias de ensino. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press, 1981.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Coleção Linguagem/Perspectivas, São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

## **ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 12**

**ES.:** *Formou aqui a primeira turma. Agora precisamos de ajuda para escrever os documento para consegui as política pública aqui pro acampamento.*

A fala do cigano ES acima é bastante ilustrativa da variedade linguística do português falado no Brasil. Para explicar essa variedade, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a sistematização desta variação em três linhas, denominadas contínuos. Explique, trazendo exemplo do cotidiano, os três contínuos que ilustram a variedade do português brasileiro.

- 1) Contínuo da urbanização;
- 2) Contínuo da oralidade-letramento;
- 2) Contínuo da monitoração estilística.



## **CAPÍTULO 13**

# Práticas e eventos de letramentos em contextos de luta e resistência: uma experiência etnográfica no quilombomesquita-Goiás (GO)

EDINEI CARVALHO DOS SANTOS  
UNB

KLEBER APARECIDO DA SILVA  
UNB

“O letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”.  
(STREET, 2014, p. 41).

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos 30 anos, trabalhos vinculados a diferentes áreas de conhecimento (antropologia, educação, psicologia, linguística etc.) vêm repensando a forma de ver a leitura e escrita e contribuindo para análises mais precisas das práticas de letramento (Cf. BARTON; HAMILTON, 2004; SOARES, 2003a; STREET, 1984; ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995; ZAVALA, 2002; AMES, 2002). Os Es-

tudos do Letramento, por exemplo, representam uma tradição de pesquisa alinhada com essa mudança e, desde o início da década de 1980, vêm desenvolvendo um conjunto de ferramentas conceituais e de princípios teóricos fundamentais para o estudo da cultura escrita e das práticas letradas em contextos variados. Esses novos estudos, de natureza interdisciplinar e de vertente sociocultural, contestam a antiga ideia de letramento tradicionalmente concebido como um simples processo de codificação e decodificação do sistema linguístico-alfabético ou, ainda, como uma habilidade técnica e neutra restrita à mente do indivíduo. Em contraposição a essa definição, tais estudos procuram compreender as múltiplas dimensões do letramento, “sua relação com a oralidade e outras semioses; seus usos em diferentes contextos históricos e sociais; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos específicos”. Esses estudos reconhecem ainda a natureza social, heterogênea e ideológica da leitura e da escrita e deixam claro que essas atividades, historicamente situadas, variam de acordo com os diferentes contextos de cultura e conforme os distintos modos de comunicação humana.

Nessa perspectiva, a partir dessa “virada conceitual”, letramento passa a ser compreendido como sendo parte constitutiva de práticas sociais e culturais que se originam no seio de diferentes instituições, nas quais modos específicos de conceber e usar a leitura e escrita são visíveis. Dito de outro modo, como maneiras particulares de ler, escrever e usar textos, inscritas em práticas culturais e institucionais permeadas por diferentes visões de mundo, valores, crenças, expectativas e identidades. Isso implica em ver a leitura e escrita não como um produto individual, técnico e neutro, mas sim como construções socioculturais e práticas discursivas conectadas a relações ideológicas e estruturas de poder (STREET, 1984).



Filiado a essa visão sociocultural, neste capítulo, apresento recorte de uma etnografia sobre eventos e práticas de letramentos no Quilombo Mesquita, uma comunidade negra rural localizada no município de Cidade Ocidental, estado de Goiás (Cf. CARVALHO DOS SANTOS, 2020). Para alcançar esse objetivo, esta pesquisa tem como eixo norteador o letramento como um conjunto de práticas sociais que varia no tempo e espaço. Nesse sentido, ela se apoia nas concepções teórico-metodológicas dos Novos Estudos do Letramento/NEL. Ao adotar essa abordagem, parto do princípio de que os usos, as funções e o impacto do(s) letramento(s) na sociedade não são universais, e de que as práticas sociais letradas resultam de diferentes contextos e de distintas situações sociocomunicativas, além de considerar o letramento um fator fundamental na construção de identidades.

### **ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DA LEITURA E DA ESCRITA**

Os estudos seminais de Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984), publicados originalmente na década de 1980 – junto a uma série de outros ensaios acadêmicos – inauguraram uma nova corrente de pensamento em torno do campo de investigação da cultura escrita: os Novos Estudos do Letramento (NEL). Esse conjunto de estudos, de orientação interdisciplinar, contrapõe-se firmemente a ideia clássica de letramento de forte ênfase individual e técnica. Ou seja, concebem o letramento não como um conjunto de habilidades cognitivas (restrita à mente do indivíduo), mas, sim, como um conjunto de práticas sociais historicamente situadas e diretamente associadas a relações ideológicas e de poder. Esses estudos também sugerem, partindo de experiências empíricas em contextos diversos, que as consequências cognitivas, sociais e históricas do

processo de aquisição do letramento não são universais; pelo contrário: para tais estudos, práticas letradas têm efeitos diferentes em distintos contextos socioculturais, bem como variam conforme as diferentes situações comunicativas.

Nesse contexto, além de uma virada conceitual no estudo da cultura escrita, essa corrente de pesquisa contribuiu para a abertura de novos caminhos teórico metodológicos rumo à compreensão da natureza social do letramento. Uma contribuição importante dos Novos Estudos do Letramento (NEL), por exemplo, foi deslocar o foco das práticas dominantes (voltadas para o ensino de habilidades, como aquelas que ocorrem no processo de alfabetização nas escolas) para as práticas sociais relacionadas aos letramentos ditos múltiplos, vernaculares, marginalizados (ou de resistência), procurando examinar empiricamente os usos, as representações e as relações sociais resultantes dessas práticas.

## **NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO (NEL)**

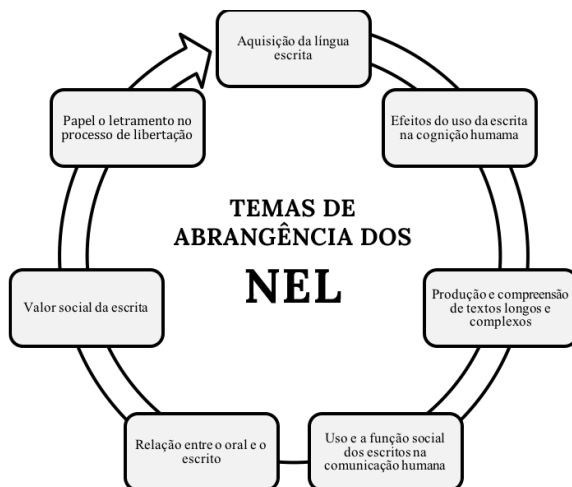
Os Novos Estudos do Letramento (NEL), como dito na introdução deste capítulo, representam abordagens interdisciplinares de estudo da cultura escrita que se consolidaram no campo das ciências sociais e humanas na década de 1980. Conforme observa Street (2004) representam uma nova visão da natureza do letramento que procura deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais (psicológica e histórica), para se concentrar no letramento como uma prática social. As ideias em torno dos NEL adquiriram notável projeção principalmente a partir da publicação de três obras de destaques: *Psychology of Literacy* (1981), de Silvia Scribner e Michael Cole, *Ways with Words* (1983) de Shirley Brice Heath e *Literacy in Theory and Practice* (1984), de

Brian Street. Essas obras, embora produzidas no âmbito de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, sociolinguística/educação e antropologia), compartilham uma série de pontos em comum. Entre eles, podemos destacar o foco na abordagem sociocultural e etnográfica do letramento.

Na abordagem sociocultural e etnográfica, diferentemente das abordagens psicológica e histórica predominantes nos estudos anteriores, a leitura e escrita são vistas como elementos enraizados no cultural e encaixados em relações políticas, ideológicas e de poder. De modo mais específico, os autores dos NEL, ao se associarem a essa perspectiva teórica, contestam fortemente a visão dominante de letramento concebida como uma habilidade individual, técnica e neutra. Eles defendem, em contrapartida, o letramento como um conjunto de práticas sociais e a ideia de que a leitura e a escrita estão sempre envolvidas “em relações de poder e incrustadas em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, 17). Nessa abordagem, portanto, o letramento tem um sentido mais amplo. Ou seja, ele assume um significado social que abrange, além de elementos individuais e técnicos, um conjunto de práticas discursivas, visões de mundo (crenças, valores) e identidades de determinados grupos sociais e culturais (GEE, 2004).

Ames (2002, p. 82), mando como base os estudos de Gee (1986) e Street (1995), destaca que estes estudos levantaram um conjunto de pontos críticos para o estudo do letramento, a saber: a) preocupação em relação à continuidade antes que a divisão entre oralidade e escrita; b) questiona a noção, ainda prevalecente, de que as sociedades progridem ao longo de uma sequência universal que vai da oralidade à escrita; c) enfatizam a existência de múltiplos letramentos, antes que um só letramento, os quais estariam associados com diferentes domínios; d) ênfase na necessidade de compreender cada letramento em seu próprio contexto (social, cultural, histórico

e político). Assim, pode-se afirmar que os NEL se configuram como um campo de estudos interdisciplinar que abrange temas diversos, como sinaliza Kalman (1993, p. 1):



Esquema 1: Fonte: Os autores, com base em Kalman (1993).

Para exemplificar aspectos fundamentais dessa abordagem, tomemos como exemplo o estudo pioneiro de Scribner e Col entre o povo “vai”, uma sociedade tradicional situada na Libéria, na África ocidental - experiência relatada em sua obra clássica *Psychology of Literacy* (1981). Partindo de uma abordagem etnográfica dentro da psicologia intercultural, Scribner e Cole estavam interessados em examinar os efeitos cognitivos e sociais da aquisição da leitura e da escrita para os indivíduos que viviam nesse ambiente cultural específico, tomando como base a totalidade da *prática social* da qual o povo “vai” fazia parte. Nessa experiência etnográfica, os pesqui-

sadores relatam que encontram dentro da cultura “vai” práticas de letramento particulares associadas a três tipos de escrita presentes na comunidade: 1) a escrita do inglês tradicional (realizada na escola); 2) a escrita árabe (realizada na comunidade); 3) a escrita indígena vai (realizada na comunidade, fora de um contexto institucional).

Na tradição letrada vai, o inglês é o alfabeto oficial das instituições políticas e econômicas que operam em âmbito nacional; a escrita árabe, por sua vez, é das práticas de ensino religiosas; e, finalmente, a escrita vai (indígena) serve a maior parte das necessidades pessoais e públicas nas aldeias para conservar a informação e comunicar-se entre indivíduos que vivem em diferentes localidades. Com base nessas evidências empíricas, eles concluíram que a forma monolítica e individual como a escrita é tratada na tradição de estudos psicológicos anteriores parece fracassar, uma vez que ela não é capaz de fazer justiça completa à multiplicidade de valores, usos e consequências que caracterizam a escrita como prática social, como evidenciam as diferentes práticas letradas do tradicional povo vai (SCRIBNER E COLE, 2004, GEE, 2004).

Em síntese, os Novos Estudos do Letramento representam a leitura e escrita como um conjunto de práticas sociais e culturais que se devolvem em diferentes contextos. De fato, uma característica fundamental dessa abordagem é o foco na natureza social e cultural do letramento e no caráter múltiplo e diversificado das práticas letradas. Sobre o assunto, Cassany (2009) discorre que uma abordagem sociocultural se preocupa, ante de tudo, com a presença da leitura e da escrita em espaços urbanos e sociais e dão conta dos usos e significados que essas práticas têm em nossas vidas e entorno. Portanto, no âmbito de estudo do NEL, a leitura e escrita abrange além de questões individuais (habilidades e competências) questões sociais mais amplas, isto é, são interpretadas como “acontecimentos comunicativos” que se alinham a papéis sociais, identi-

dades e valores de determinados grupos e comunidades.

### **MODELOS DE LETRAMENTO: AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO**

Na década de 1980, visando examinar e refutar os pressupostos teóricos da teoria da “grande divisão” e, ao mesmo tempo, oferecer uma alternativa mais detalhada para a compreensão dos diferentes usos e funções da escrita, e por extensão da leitura, em diferentes contextos, Street (1984) propôs dois modelos conceituais de letramento: autônomo e ideológico. O primeiro modelo, segundo o autor, opera com base na suposição de que a escrita seria um produto completo em si mesmo - restrito a um conjunto de habilidades individuais capaz de promover, de forma autônoma, o avanço cognitivo dos indivíduos, bem como de levá-los, independente do seu contexto histórico-cultural, a progressos sociais e a níveis universais de desenvolvimento. Já o segundo modelo, mais culturalmente sensível, “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Na sequência, veremos com mais detalhes a definição e como se caracterizam cada um desses modelos.

**MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO**

Os principais expoentes do modelo autônomo, ente eles Walter Ong (1998), Goody (1977) e Havelock (1998), sustentam que o letramento corresponde a uma série de competências e de habilidades individuais capazes de produzir efeitos cognitivos nos indivíduos independentemente dos contextos sociais e dos usos da leitura e da escrita materializados em uma determinada cultura. Em outras palavras, o letramento aparece nesse modelo como um conjunto de habilidades cognitivas abstraídas de seus contextos socioculturais e das instituições nas quais são originalmente geradas. Nessa linha, os representantes do enfoque autônomo conceituam letramento “[...] em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social: uma variedade autônoma cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivam de seu caráter intrínseco” (STREET, 2004, p. 96, tradução nossa).

Nessa perspectiva, percebe-se que a escrita é, por natureza, vista como uma tecnologia boa e considerada uma força autônoma fundamental para a formação do pensamento e da cultura e, em consequência, para o progresso, a mobilidade social e o êxito dos indivíduos na sociedade. Esse conjunto de consequências positivas do letramento - consideradas de caráter universal dentro do modelo autônomo - é denominado por Graff (1979) de “mitos de letramentos”, ou seja, um conjunto de “afirmações folclóricas” sobre as consequências cognitivas e sociais do processo de aquisição da leitura e da escrita, sem levar em conta (condicionantes) as variáveis políticas, sociais e culturais desse processo. Walter Ong (1998,

---

1 Kleiman, em seu livro *Os significados do letramento*, cita alguns desses mitos: manutenção das características da espécie, modernidade, ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, distribuição de riqueza, aumento de produtividade, emancipação da mulher, avanço espiritual (KLEIMAN, 1995, p.34-36).

p. 17), principal expoente do modelo autônomo de letramento, por exemplo, defende que

Ao isolar o pensamento em uma superfície escrita, separando-a de qualquer interlocutor, convertendo a expressão em algo autônomo e indiferente ao ataque, a escrita apresenta a expressão e o pensamento como algo sem relação com todos os demais, independentes e completos de alguma maneira.

Essa citação, ao conferir à escrita uma autonomia, ilustra bem os princípios do modelo autônomo. Nessa linha, nos estudos que integram esse enfoque, a escrita é, de fato, representada em termos de desenvolvimento e progressos sociais, assim como em termos de processos cognitivos individuais, geralmente alcançados pelo processo de escolarização. No modelo autônomo, portanto, o letramento é abordado numa perspectiva mais restrita, geralmente, visto sob um viés unicamente pedagógico e quantitativo, limitado ao arcabouço da educação. Nesse viés, “de um ponto de vista pedagógico, o processo é visto como a aquisição de específicas habilidades técnicas e o aprendizado das convenções e suposições sobre letramento sustentadas pelos professores” (STREET, 2007, p. 475). Nesse sentido, apenas práticas de letramentos dominantes (como aquelas que ocorrem no interior das escolas) são consideradas legítimas, enquanto outras práticas de letramento vernaculares (como aquelas que ocorrem no contexto comunitário) são marginalizadas e consideradas de menor status.

Cabe mencionar ainda que os estudos da tradição clássica ainda têm grande influência e dominam a abordagem do letramento nos círculos acadêmicos, nas agências de desenvolvimento e integra boa parte dos programas de escolarização e luta contra o “analfabetismo” (STREET, 2014). No entanto, com o surgimento do quadro epistemológico dos NEL, esse modelo tradicional de pensa-



mento vem sendo substituído, de modo alternativo, por uma perspectiva mais social e contextualizada da leitura e da escrita, isto é, pelo modelo ideológico de letramento.

## MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

No início da década de 1980, o antropólogo e linguista Brian Street publica sua obraseminal *Literacy in Theory and Practice* (1984). Nesse trabalho, o pesquisador questiona o modelo autônomo de letramento e propõe um modelo alternativo de análise das práticas letradas: o modelo ideológico. A proposta do modelo ideológico se concentra no caráter social da leitura e da escrita e concebe o letramento, como vimos anteriormente, como uma prática social situada e incrustada em relação ideológica e de poder. O modelo ideológico, nesse sentido, parte de premissas diferente do modelo autônomo (de caráter individualista), uma vez que tem um caráter social mais amplo e encara as práticas sociais sob um ponto de vista mais sensível e crítico. Tal modelo, de acordo com Street, “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (STREET, 2007, p. 466).

Ainda segundo Street, a perspectiva ideológica,

[...] postula que o letramento constitui uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra; além disso, sustenta que sempre está imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos. As formas em que as pessoas empreendem a leitura e a escritura estão enraizadas em concepções sobre o conhecimento, a identidade e o ser (STREET, 1984, p. 44).

Na visão ideológica, portanto, diferente do letramento visto em uma perspectiva individual e de aprendizagem, o letramento é visto como “essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p.74, grifos da autora). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Mortatti (2004) reforça que nas diferentes formas de abordagem desse modelo, leitura e escrita são consideradas atividades de natureza eminentemente social, isto é, são produtos sócio-históricos, “que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (MORTATTI, 2004, p. 104-105).

Ao analisar as premissas de tal modelo, Kleiman chama a atenção para o fato de que o modelo ideológico não nega os resultados específicos dos estudos realizados no modelo autônomo do letramento. Pelo contrário, de acordo com a autora, as consequências cognitivas da aquisição da escrita na escola, por exemplo, devem ser entendidas em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita nesta instituição representa (KLEIMAN, 1995, p. 39). Sob esse aspecto, Gee (2005) faz o seguinte comentário: “o letramento, qualquer tipo que seja, só tem consequências quando atua junto com grande número de fatores sociais, entre os quais estão as condições políticas e econômicas, a estrutura social e as ideologias locais (GEE, 2005, p. 73).

Nesse sentido, subjacente a esse modelo teórico está a ideia de que as práticas sociais concretas de letramento estão permeadas de ideologia ou diferentes e diversificadas formas de conceber a realidade e o mundo. Como revela Tfouni (2010, p.220), ao encarar o letramento dentro dessa perspectiva, a questão não se restringe ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidade de uso da leitura

e da escrita, como ocorre no modelo autônomo, ela é muito mais abrangente, “pois nos lança o desafio de termos que descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem dentro ou fora da escola”.

Outro aspecto importante de tal proposta é a visão integrada entre oralidade e escrita ou a percepção dessas modalidades como um *continuum*. Em estudo anterior, mencionei que na perspectiva ideológica não há uma polarização entre a oralidade e a escrita como ocorre no modelo autônomo de letramento. Naquela perspectiva, as práticas e eventos de letramento desenvolvem-se, antes de tudo, por meio de um *continuum*, isto é, sem uma divisão rígida ou dicotômica entre os usos da língua oral e da língua escrita, uma vez que, nessas modalidades, esses usos se interpenetram e se sobrepõem constantemente (SANTOS, 2014). Nesse sentido, como define Buzato (2007, p. 153), o letramento pode ser entendido como um conjunto de “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

Em síntese, este enfoque presta especial atenção ao que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos da leitura e escrita no entorno social, examinando os sentidos e as representações de suas práticas de letramento. Nessa dimensão do letramento, contrastando com modelo *autônomo*, mas não o negando, os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionadas ao contexto socio-cultural no qual os sujeitos estão situados, às atribuições pessoais desses sujeitos e aos múltiplos letramentos circunscritos aos diferentes domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas e reforçadas pelas instituições sociais ou esferas de atividades em que essas práticas estão inseridas (SANTOS, 2014).

## EVENTOS DE LETRAMENTO

Os teóricos que integram a corrente do NEL também utilizam outro conceito-chave para estudar empiricamente a cultura escrita produzida por diferentes grupos culturais e comunidades: eventos de letramento, expressão baseada na teoria sociolinguística dos *eventos de fala* ou etnografia da comunicação. A princípio, o termo foi utilizado por Anderson, Teale e Estrada, sob um enfoque cognitivo, para designar uma ocasião durante a qual uma pessoa “tenta compreender os signos gráficos”. Posteriormente (1983), Shirley Brice Heath publica sua obra seminal *Ways with words* e traz uma nova abordagem de natureza sócio-histórica para o conceito, definindo-o como toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito. Na definição avançada por Heath (2004, p.52), que se tornou referência para pesquisas etnográficas posteriores, os eventos de letramento são compreendidos como “ocasiões em que a língua escrita se integra à natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”.

Um exemplo clássico de evento de letramento, citado nos estudos etnográficos de Heath (1983) e retomado por Gee (2004), é a leitura de contos infantis à hora dormir. Nesse tipo de evento, é possível observar uma atividade mediada por um texto escrito (leitura), geralmente executada por um membro mais experiente (adulto), na qual ele estabelece com o par menos experiente (criança) um *scaffolding*<sup>2</sup>. Ou seja, nesse processo interativo mediado pelo código escrito, o pai ou a mãe estabelecem um diálogo como “andaimagem de apoio” com a criança e faz perguntas como *O que*

---

2 No âmbito do ensino, *scaffolding* ou andaimagem é um “termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir o conhecimento” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197-198).

é X?, oferecendo, em seguida, retroalimentação verbal e um nome logo que a criança haja vocalizado ou proporcionado uma resposta não verbal (GEE, 2004). Nesse tipo de evento, como podemos notar, é nítida a presença da escrita, bem como a presença de estratégias interpretativas mobilizadas durante o processo interacional, caracterizando um típico evento de letramento - como sinalizado anteriormente nos estudos de Heath.

Com base nessas observações, Gee (2004) e Heath (2004) entendem que os eventos de letramento são aqueles eventos que envolvem textos escritos e no qual há sempre uma negociação de significados, isto é, ocasiões nas quais livros ou outros materiais escritos são integrais para interpretação e interação entre os participantes. Nos estudos de Heath (1983), por exemplo, a autora revela que nas famílias de classe média da cidade de Rodaville os eventos predominantes eram os contos infantis para dormir, a leitura de textos de caixa de cereais, os sinais de trânsito e os anúncios de televisão, assim como a interpretação das instruções de brinquedos e de jogos comerciais. Ou seja, modos particulares de interagir socialmente por meio de textos escritos e de assimilar e compartilhar conhecimentos oriundos de práticas sociais geradas daquela comunidade.

Ampliando a discussão em torno do conceito, Barton e Hamilton (2004) elencam cinco proposições que auxiliam pesquisadores a compreender como se caracterizam os eventos de letramento. Para esses autores, os eventos são: 1) atividades nas quais o letramento cumpre um papel; 2) episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas; 3) na vida, muitos eventos são atividades repetidas e regulares; 4) outros eventos se encadeiam em sequência de rotinas que podem ser parte dos procedimentos e expectativas de instituições sociais, como, por exemplo, o local de trabalho, as escolas, as agências de bem-estar social; 5)

certos eventos são estruturados graças às expectativas e pressões mais informais, como aqueles que ocorrem no âmbito do lar e entre grupo de amigos e colegas; 6) os textos são parte crucial dos eventos de letramento, de tal forma que o estudo do letramento é também um estudo de textos.

Nesses termos, a “noção de eventos de letramento oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sala de aula) o modelo analítico para descrever e caracterizar *quando*, *onde* e *como* as pessoas leem ou escrevem sobre um texto ou interação por meio da escrita” (GLOSÁRIO CEALE, 2014, grifo nosso)<sup>3</sup> Nesse sentido, descrever eventos implica observar como as pessoas se envolvem cotidianamente com o material escrito, os domínios ou âmbitos sociais por onde os textos circulam, bem como localizar o letramento no tempo e no espaço. Numa perspectiva etnográfica, como sugere Santos (2014), entender como funcionam os eventos de letramento requer uma série de atitudes e ações a serem desenvolvidas em campo: observar atividades mediadas pela escrita, conversar com pessoas, fazer perguntas, participar ativamente das interações enquanto elas se desenrolam e, ao mesmo tempo, compreender as regras, as convenções e os pressupostos a elas subjacentes.

Em síntese, ao analisar eventos de letramento em um contexto sócio-histórico particular, o(a) pesquisador(a) se ocupa em descrever como as pessoas desse contexto se envolvem concretamente em diferentes práticas sociais mediadas pela leitura e escrita e também por outras formas de linguagem. O seja, ele(a) se propõe a investigar e descrever como os sujeitos sociais usam de forma situada os letramentos no desempenho de diferentes atividades em

---

3 Glosário Ceale. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em 10 julho de 2018.

diferentes instituições, contextos ou domínios. Conclui-se, nesse sentido, que o conceito de evento de letramento surgiu - no âmbito de investigação do NEL - como uma importante unidade de análise no estudo das práticas letradas. Em outras palavras, uma ferramenta conceitual utilizada para examinar empiricamente como determinados grupos sociais ou comunidades mobilizam a linguagem, escrita e falada, e fazem uso, participam de diferentes letramentos (múltiplos letramentos).

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Como dito na seção anterior, as pessoas desempenham atividades variadas com os textos, com diferentes propósitos sociais e em contextos socioculturais diversificados. Nesse contexto, um mesmo evento de letramento pode ter diferentes objetivos. Por exemplo, a leitura de um jornal para um participante pode ser realizada com a finalidade de buscar informações sobre os acontecimentos globais ou locais. Já para outro participante, essa mesma atividade pode ser realizada com o propósito de buscar oportunidade de emprego. Como se pode notar, nesse caso, o evento é o mesmo (leitura de um jornal), porém os propósitos sociais são distintos. Portanto, é importante examinar o que as pessoas fazem com os textos, procurando abstrair de tal atividade os significados sociais aí inerentes. É essa busca pelos significados dos eventos que nos leva às práticas de letramento.

O conceito de *práticas de letramento* é central na teoria dos NEL. Esse é um conceito tão seminal para o campo que levou Street a afirmar que “parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram” (STREET, 2012, p. 76). Para melhor esclarecer o significado de tal

conceito, devemos associá-lo ao conceito de eventos, uma vez que esses constructos teóricos estão estreitamente relacionados. Assim, enquanto os eventos referem-se a atividades materiais, concretas e observáveis que envolvem textos, materiais escritos e outras semioses, as práticas, por sua vez, referem-se a padrões culturais ou maneiras específicas de pensar sobre os diferentes eventos de letramento (concepção mais abstrata). Nos termos de Street (2012, p.77), trata-se de uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”.

O conteúdo da citação acima permite afirmar que os eventos são constituídos de elementos (abstratos) não observáveis, como, por exemplo: valores, crenças, identidades, relações sociais, modelos cognitivos etc. Ao analisar tais eventos (atividades concretas de leitura e escrita), começamos a perceber como essas atividades culturais são socialmente estruturadas. É essa organização que fornece padrões de comportamento, pressupostos, convenções e significados culturais subjacentes a tais atividades. Com efeito, as práticas envolvem mais do que a mera descrição de eventos, isto é, envolvem a análise e interpretação do que “acontece nos contextos sociais em relação aos significados e usos do letramento” (STREET, 2012, p. 70). Assim, como dito anteriormente, as práticas de letramento envolvem duas faces: de um lado, o evento (atividade concreta observável), de outro as representações (valores, sentimentos, crenças em relação ao material escrito). A primeira face é fornecida pela descrição das atividades mediadas pelo texto escrito (como, o que, quem, ou seja, pelas interações). Já a segunda é obtida pela análise interpretativa das representações materializadas nos discursos. A esse respeito, Street (2004), fazendo referência a trabalho anterior (1987), se posiciona da seguinte forma:



Emprego práticas de letramento como um conceito mais amplo, mais abstrato e referido tanto ao comportamento como às concepções relacionadas com o uso da leitura e da escritura. Nesse sentido, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento como ocasiões empíricas das quais o letramento é parte essencial, mas também aos modelos folclóricos desses eventos e os preconceitos ideológicos em que se baseiam (STREET, 2004, p. 94)".

Nesse contexto, portanto, as “práticas de letramento” incorporam não só “os eventos de letramento” – ocasiões observáveis em que o letramento desempenha um papel –, mas também as formas de compreender, sentir e falar sobre esses eventos (Cf. Steet, 2014). É essa descrição e análise interpretativa mais crítica que permite ao pesquisador ter condições de devolver uma visão etnográfica mais global do contexto: ambientes, participantes, e uma abordagem sociocultural mais sensível sobre os diferentes usos dos letramentos.

## **ETNOGRAFIA E ESTUDOS DOS LETRAMENTOS**

O presente estudo segue o paradigma qualitativo e se valeu de procedimentos e princípios da *etnografia* para a geração de registros (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Na tradição de estudos antropológicos, etnografia significa estudo descritivo (*graphos*) da cultura (*ethnos*) de uma comunidade. Em outras palavras, uma maneira de estudar a cultura de grupos sociais e culturais organizados e duradouros, ou seja, as chamadas comunidades e sociedades. Ao estudar uma determinada cultura, o etnógrafo preocupa-se não propriamente com os sentidos individuais, mas sim com os significados gerados pela coletividade. De modo mais específico, no processo de investigação cultural, ele se interessa, sobretudo, pela descrição de comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados.

dos por determinados grupos humanos, enfocando a interpretação dos significados sociais gerados por membros de culturas específicas (ANGROSSINO, 2009).

Valendo-se das características e dos princípios da etnografia, desde a virada social nos estudos da cultura escrita ocorrida na década de 1980, pesquisadores interessados nos estudos do letramento vêm defendendo o uso da perspectiva etnográfica como um importante método de pesquisa para captar e desvelar os significados das atividades de letramento situadas em diferentes contextos e diferentes culturas (Cf. STREET, 1984; RIOS, 2006/2007; AMES, 2002; HEART, 1983). Street, por exemplo, afirma que a investigação das práticas sociais letradas “exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido” (STREET, 2014, p. 44).

Foi com base nesses princípios que iniciei minha experiência etnográfica no Quilombo Mesquita (GO), a fim de compreender como diferentes atores sociais dessa comunidade teciam diferentes significados acerca dos letramentos. Para isso, parti de “[...]um ambiente social real no qual todos os tipos de forças operam: cultura, linguagem, estrutura social, história, relações políticas” (BLOMAERT, 2010, p.19, tradução nossa) para, enfim, investigar de forma situada o que os participantes deste contexto faziam concretamente com a leitura e escrita e como eles atribuíam significados a essas práticas.

Pelo seu caráter situado, defino essa experiência etnográfica não como um produto que prende ser replicado, mas como um processo com nuances subjetivas, espaciais e temporais particulares. Em outros termos, entendo que o objeto da investigação é parte de “[...] uma realidade singularmente situada: um complexo de eventos que ocorre em um contexto totalmente único” (idem, p.19), ou seja, em um contexto de luta e resistência localizado historicamente no

tempo e no espaço. Partindo dessa visão sociocultural e etnográfica, nas próximas seções, apresento de forma breve o principal lócus de estudo, os sujeitos participantes da pesquisa, bem como as ferramentas etnográficas utilizadas na condução da pesquisa.

## **O CONTEXTO DA PESQUISA**

O Quilombo Mesquita, situado a 60 km de Brasília, constitui o núcleo de descendentes de escravos mais próximo da Capital Federal. A comunidade está localizada na zona rural do município da Cidade Ocidental/GO, na mesorregião do leste goiano. Possui pouco mais de 775 famílias e conta com uma população estimada em 3.000 habitantes; população em sua maioria da raça negra, descendentes de ex-escravos de matriz africana, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares/FCP como remanescente de quilombolas em 19 de maio de 2006. Seus ancestrais são africanos da etnia Malês, possivelmente, islamizados, com origem do Sudão (SILVA, 2003), trazidos para o antigo arraial de Santa Luzia (hoje Luziânia), na época da escravidão, entre os anos de 1746 e 1775, para trabalhar na lavra do ouro durante o ciclo da mineração; atividade iniciada por sertanista, nas terras do Brasil Central, durante o século XVIII (SANTOS, 2014). Como mencionado na seção anterior, esse é o contexto sociocultural para onde direcionaremos nosso olhar etnográfico e nossas ações de campo.

## OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este trabalho teve a participação de diferentes interlocutores<sup>4</sup>: homens, mulheres, jovens e adultos, alunos e professores do campo da educação primária, lideranças locais e eventuais visitantes da comunidade. Essa diversidade de participante/colaboradores visou recobrir, a partir de um recorte etnográfico, o maior número de eventos e de práticas de letramento subjacentes ao entorno comunitário, familiar e escolar do Quilombo Mesquita.

## AS FERRAMENTAS ETNOGRÁFICAS

A teoria da prática social dos letramentos, como mencionada anteriormente, assume uma perspectiva de investigação diferente dos enfoques individuais de estudo da cultura escrita. Como diz Hamilton (2010, p.11-12, tradução nossa), ela olha para eventos e práticas de letramento, ou seja, para o contexto geral em que o(s) letramento(s) estão sendo usado(s), e considera:

- » *Participantes*: quem está envolvido em uma interação com um texto escrito;
- » *Atividades*: o que os participantes fazem com os textos (e isso não envolve apenas leitura ou escrita);

---

4 Para promover esse processo de interlocução, levaremos em conta no processo de escolha dos participantes/colaboradores a diversidade de papéis sociais, a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Além disso, visando estabelecer uma relação de confiança com o grupo pesquisado, todos participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as principais características éticas da pesquisa.

- » *Configurações*: onde eles fazem isso fisicamente – na cozinha, no ônibus;
- » *Domínios*: as diferentes áreas da vida social, como família/comunidade /vida pública/cidadania; ambiente de trabalho; educação, comércio, lidando com serviços públicos e burocracias; saúde; crianças; assuntos legais. A noção de ‘domínio’ envolve valores e propósitos, não apenas locais;
- » *Recursos*: podem ser habilidades cognitivas e conhecimento; eles também podem ser um papel, uma parede ou outra superfície para escrever, um computador, uma impressora, um conjunto de canetas coloridas ou uma lata de tinta spray, um martelo e um cinzel.

Para abranger essa teia de elementos e significados socioculturais, a etnografia de letramentos em comunidade exige uma série de instrumentos de geração dados de diversas naturezas: pesquisa de campo, entrevistas, diários, grupo focal, etc. (Cf. AMES, 2002). No campo de estudo do(s) letramento(s), essa confluência de ferramentas etnográficas é utilizada para mapear o uso da leitura e da escrita em diferentes espaços sociais, bem como auxiliar o pesquisador no processo de triangulação metodológica dos dados que ele encontra em campo. À luz desse panorama investigativo, nosso estudo sobre práticas comunicativas e de letramento no Quilombo Mesquita envolveu um processo recursivo que abrangeu diferentes tipos de instrumentos: (i) Observação participante, (ii) Diário de campo (iii) Matriz de práticas (iv) Diário de participantes (v) Entrevistas etnográficas e episódicas; e (vi) Registros fotográficos e audiovisuais; e (vii) Coleta de documentos institucionais. Valendo-me do potencial dessas diferentes ferramentas etnográficas, nas próximas seções, apresento um conjunto de registros de campo

que visam ilustrar diferentes eventos e práticas de letramento no contexto da comunidade.

### **EVENTOS DE LETRAMENTO: USOS DIÁRIOS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Em Mesquita, boa parte dos moradores participam de uma diversidade de eventos de letramentos em suas rotinas diárias e se envolvem com uma série de gêneros textuais e materiais escritos em diferentes contextos. Para ilustrar essa relação cotidiana da população local com a cultura escrita, trago a seguir partes dos diários de três participante da pesquisa: Lisboa (estudante universitária), Braga (jovem liderança quilombola) e Bomani (aluno da escola primária local). Os eventos registrados nesses diários sinalizam tanto para os usos socioculturais da leitura e da escrita no contexto comunidade como para os distintos modos de ser letrado do povo mesquita.

O primeiro exemplo provém do diário de participante Lisboa, moradora do quilombo e universitária do curso de Agronomia da Universidade de Brasília (UnB). Por conta da sua rotina na universidade, em seu diário, ela descreve um conjunto de atividades que tinham como objetivo a elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Agricultura familiar no Povoado Mesquita: uma comunidade tradicional descendente de quilombolas”. Em decorrência desse trabalho monográfico, Lisboa não só participava de uma diversidade de eventos (aulas, saídas de campo, reuniões, palestras), como também produzia diretamente uma variedade de práticas de leitura e de escrita ligadas à esfera acadêmica (escrita de e-mails, relatórios de pesquisa, anotações etc.). Além dessas atividades, ela interagiu presencial e virtualmente com sua orientadora, bem como mantinha contato com produtores rurais da região

do Quilombo Mesquita e do entorno do Distrito Federal (DF). Lisboa também menciona em seu diário o uso de uma série de gêneros de textos, como questionários, entrevistas e documentos.

Vejamos a rotina, os eventos e os gêneros textuais descritos por Lisboa.

QUADRO 1: DIÁRIO DE PARTICIPANTE DE LISBOA		
PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS	
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aula prática na Colônia Agrícola Taquari;</li> <li>✓ Saída de campo da disciplina de oleicultura para a fazenda Werman no PAD-DF;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Correções;</li> <li>✓ Aprendizagem de aula prática;</li> <li>✓ Anotações de aula e palestra.</li> </ul>
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Envio do TCC por e-mail;</li> <li>✓ Entrevista com produtores rurais. Análise de documentos;</li> <li>✓ Reunião com orientadores na UnB;</li> <li><b>1.</b> Uso do computador;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de questionários e perguntas sobre como era a agricultura na comunidade;</li> <li>✓ Anotações sobre como seria os tópicos do TCC;</li> </ul>
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Troca de e-mails com a orientadora;</li> <li>✓ Relatório das entrevistas;</li> <li>✓ Digitação do TCC em casa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Finalização do TCC;</li> <li>✓ Descrição das repostas dos questionários.</li> <li>✓ Descrição da agricultura na comunidade;</li> </ul>

Nesse exemplo particular, vemos que Lisboa, ao acessar a educação superior, teve que se apropriar da escrita institucional para suprir as exigências de produção de textos da esfera acadêmica, entre elas, a produção rotineira de gêneros formais. Porém, apesar de participar de um letramento imposto, ou nos termos de Hamilton (2002, p. 4) “dominante” ou “institucionalizado”, Lisboa se apropriou dos usos institucionais da leitura e da escrita não de forma passiva, mas sim de forma protagonista na medida em que, fazendo

uso desse tipo de letramento, ela o transformou, bem como o reutilizou a serviço do quilombo. Como discorre Kleiman e Sito (2016, p. 171), tal uso nos leva a pensar nas diferentes formas de apropriação dos multiletramentos, entre elas “apropriação de gêneros tradicionais – em geral pertencentes a esferas burocráticas, jornalística e acadêmica – de instituições letradas poderosas (por que são socialmente legitimadas) que são transformados e postos a serviço dessas comunidades”.

O próximo exemplo é um recorte do diário de Bomani, aluno do 7º ano do ensino fundamental da Escola Aleixo Pereira Braga I, a única instituição de ensino público da comunidade. O diário 2 resume as principais atividades realizada por Bomani fora e dentro da escola.

QUADRO 2: DIÁRIO DE PARTICIPANTE DE BOMANI		
PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS	
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomei café da manhã;</li> <li>✓ Na escola fiz uma atividade de matemática;</li> <li>✓ Fiz uma prova de inglês;</li> <li>✓ Fui para casa. Joguei Free Fire;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Depois andei de bike;</li> <li>✓ Em casa eu estudo os deveres de história, português, faço trabalhos.</li> </ul>
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Joguei bola;</li> <li>✓ Fui na casa da minha avó;</li> <li>✓ Depois fui para casa da tia;</li> <li>1. Tomei banho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Joguei Free Fire no celular;</li> <li>✓ Fico jogando no game, depois ando de bike.</li> </ul>
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eu tomo banho.</li> <li>✓ Janto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Jogo Free Fire.</li> <li>✓ E vou dormir.</li> </ul>

Em seu diário, Bomani descreve a participação em um conjunto variado de atividades cotidianas, bem como o contato com uma série de gêneros discursivos em dois domínios: a escola e a casa. Na escola, os eventos mencionados por Bomani envolvem práticas de



leitura e de escrita de textos em gêneros escolares (deveres, provas e trabalhos). Tais atividades, como ilustra o diário 2, também se estendem ao domínio familiar em forma de estudos para provas e trabalhos escolares. No domínio do lar, a vida de Bomani é atravessada por outras atividades rotineiras relacionadas ao âmbito do lazer, incluindo tarefas sem a presença da escrita (andar de bicicleta e jogar bolar), bem como práticas letradas no ambiente digital (jogos no vídeo game e no celular). Ele menciona também tarefas comuns ao âmbito doméstico (tomar café da manhã, visitar a avó e a tia, ir para casa, tomar banho, jantar e dormir). Todos os eventos, como mostra a descrição feita por Bomani, são desenvolvidos em diferentes esferas de atividades: escola, residência, rua, campo de futebol e casa de familiares. O diário de Bomani é ilustrativo de como as práticas de letramentos podem transitar entre diferentes contextos ou esfera de atividades. Nesse caso específico, as práticas de leitura e de escrita transitam principalmente entre o domínio escolar e o contexto familiar.

Outro exemplo que demonstra a diversidade letrada e a variedade de contextos de usos da leitura e da escrita em Mesquita vem do diário da liderança quilombola Braga. O diário 3, a seguir, descreve as principais atividades vivenciadas por Braga:

QUADRO 3: DIÁRIO DE PARTICIPANTE DE BRAGA	
PERÍODO	ATIVIDADES REGISTRADAS AO LONGO DE 15 DIAS
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em casa, conversa com familiares;</li> <li>✓ Assistir série, desenho, Netflix;</li> <li>✓ Andei de bicicleta, casa da vó, caminhada, descanso, missa;</li> <li>✓ Levar aluno no IFB, arrumar a casa, casa de amigos, andar a cavalo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ WhatsApp, Fecebook, Instagram;</li> <li>✓ Mensagem, folhetos, placas;</li> <li>✓ Televisão, Programas de TV;</li> <li>✓ Rótulos, GPS, documentos, Youtube, Panfletos, Netflix.</li> </ul>
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na comunidade, familiares e amigos, estágio, evento cultural;</li> <li>✓ Andei pela comunidade, reunião na comunidade;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Passeio por Brasília, festa cultural na comunidade.</li> <li>✓ Dinheiro, Textos, Photoshop, Livros; jornal, folhetos,</li> <li>✓ WhatsApp, Fecebook, Instagram, documentos</li> </ul>
NOITE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em casa, conversa com familiares e amigos;</li> <li>✓ Netflix, descanso, evento cultural;</li> <li>✓ Festa com os amigos, festa cultural na comunidade.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ WhatsApp, Fecebook, Instagram;</li> <li>✓ Placas, noticiários, televisão;</li> <li>✓ Folhetos, orações, redes sociais;</li> <li>✓ Livros, textos, desenhos;</li> <li>✓ Cultos de umbanda.</li> </ul>

Descrevendo sua rotina, Braga apresenta em seu diário diferentes atividades e gêneros de textos. A vida de Braga gira em torno de uma gama diversificada de eventos de oralidade e de letramento, incluindo desde conversas privadas e interpessoais com grupo de parentesco a práticas escritas e multimodais no mundo online. Em seu diário, ele reportou a participação em uma variedade de eventos: missas, estágio, festas culturais, reuniões na comunidade, passeios, etc. Tais eventos acontecem em diferentes espaços sociais (comunidade, Brasília, casa de amigos, casa da avó e em casa). A vida de Braga, como mostra o seu diário, é permeada de relações sociais

com pessoas de dentro e de fora da comunidade: avó, familiares, amigos e alunos do Instinto Federal de Brasília (IFB).

Em seu diário, Braga relatou ainda a participação em tarefas recreativas e de lazer: andar de bicicleta, andar a cavalo, assistir séries e desenhos. Também incluiu em sua descrição tarefas associadas ao âmbito doméstico (arrumar a casa) e momentos de relaxamento (descanso). Além dessas tarefas, ele mencionou o contato com diversos gêneros de textos: mensagens, folhetos, placas, rótulos, documentos; dinheiro, orações, livros e textos. Outro conjunto de atividades reportadas por Braga são aquelas ligadas ao acesso à informação à esfera do entretenimento: assistir noticiários, programas de TV e Netflix. Em seu diário de participante, ele também indicou uma variedade de eventos relacionados ao mundo online, como interações cotidianas nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram e Youtube), bem como o manuseio de programas de edição (Photoshop) e de plataformas multimídia (Global Positioning System - GPS). Por fim, Braga descreveu em seu diário um evento associado ao âmbito religioso: a participação em cultos de umbanda.

Barton e Hamilton (2000) e Gee (2005) defendem a tese de que as pessoas se envolvem com diferentes práticas de letramento que variam conforme os contextos de cultura. Os exemplos aqui descritos nos levam a seguir essa linha e a pensar o letramento no Quilombo Mesquita como algo plural, diversificado e situado e não apenas como um elemento individualizado e que ocorre de maneira igual para todos. O pressuposto principal dessa abordagem, segundo a análise avançada por Gee (2005), é o de que sociedades diferentes e subgrupos sociais têm distintas formas de letramento, e os letramentos têm distintos efeitos sociais e mentais em diferentes contextos. Como vimos nos exemplos aqui descritos, as interações ao redor dos textos, o acesso a diferentes práticas leitoras, o manuseio de recursos escritos e multimodais, bem como os usos da

leitura e da escrita em uma diversidade de cenários (universidade, escola e outros âmbitos extraescolares) evidenciam como a população do Mesquita participa cotidianamente de uma um conjunto variado de práticas e eventos de letramento.

### **PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E CRENÇAS SOBRE A LEITURA E ESCRITA**

O Quilombo Mesquita é um local para ler e escrever. Em outras palavras, é uma comunidade multiletrada onde os mesquitas vivem sua “leitura de mundo” (Cf. FREIRE, 1987). Na visão de muitos moradores da comunidade, a leitura e escrita não se limitam às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Na percepção de muitos mesquitenses, tais atividades se estendem ao entorno cultural onde vivem e expressam suas identidades, crenças, valores e comportamentos. Dentro dessa concepção, o letramento deixa de ser compreendido apenas como artefato de natureza linguística. Ou seja, passa a ser representado pelos diferentes eventos socioculturais e práticas vivenciados no território, nas residências, nos antigos casarões, na escola; enfim, nos diferentes ambientes sociais onde a população local interage e desenvolvem sua vida cotidiana.

### **LEITURA E ESCRITA COMO JANELAS PARA O MUNDO**

É que a leitura e escrita elas estão ao nosso redor sempre e, a todo momento, você está lendo o mundo, está visualizando. E vamos lá para a prática ativa; não adianta também leitura sem ação. Por que a leitura ativa, eu acredito que você tem que está ativo a todo instante, lendo a todo instante o mundo, a vivência das pessoas, vendo até mesmo a maneira que as pessoas se compor-

tam. Então, é uma maneira de você viver. Ler não só o livro, mas você ler o que passa por perto de você. Então, a partir do momento da leitura, você tem como tá transmitindo isso como uma dramatização. Não precisa você ler um livro. A pessoa transmite uma leitura através de uma dramatização, de um jogral, de algo (Professora quilombola Niara)

A professora Niara é uma líder comunitária engajada na disseminação da cultura quilombola e uma agente de letramento (KLEIMAN, 1995) comprometida com educação de muitas crianças e jovens da comunidade. Em sua narrativa, ela expressa uma concepção de leitura como uma forma de viver e encarar o mundo: “É que a leitura e escrita elas estão ao nosso redor sempre e, a todo momento, você está lendo o mundo, está visualizando”. A fala da professora Niara dialoga com o pensamento Freiriano segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, dentro dessa concepção, como discorre Paulo Freire (FREIRE, 2005, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Do mesmo modo, para Niara, o ato de ler não se reduz a palavras postas no papel, mas se estende à leitura da sua realidade, traduzida na “vivência das pessoas”, “nas maneiras que as pessoas se comportam” ou mesmo na leitura das ações e experiências que acontecem em entorno da sua comunidade: “Ler não só o livro, mas você ler o que passa por perto de você”. Dentro dessa visão, como destaca Perez, “aprender a ler, a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade” (PEREZ, 2004, p. 105).

Como parte dessa forma de atuação no mundo construída na relação linguagem-realidade, Niara menciona seu projeto *Leitura Ativa* desenvolvido com professores e alunos da escola local:

Eu tenho um projeto de leitura ativa. É um projeto dentro da escola. No ano passado eu entreguei uma sacola de leitura pra oito professores e começamos a fazer um trabalho de leitura dentro da própria escola e cada semana uma professora aplicava através de dramatização da oralidade e de outros. Alguns professores já propuseram e já fizemos algumas apresentações. Principalmente a dramatização para aquilo que a criança vivencia e estamos tentando retornar aquilo que nós iniciamos no ano passado. Não foi o quanto a gente queria esse ano, mas estamos tentando. E eu tenho a intenção também de levar pra comunidade. Por exemplo, deixar a sacola em algum lugar para as pessoas também comecem a ler, porque eu acredito que a leitura é tudo, é base da formação humana é a leitura. Se você não ler o mundo, você não consegue sobreviver. Então, a leitura é a base de tudo.

Segundo Niara, o projeto tem como objetivo promover, de modo contextualizado, o acesso à leitura e escrita às crianças da região e, extensivamente, à população do Mesquita. Partindo da realidade das comunidades das negras rurais (baseada no uso da oralidade e do corpo), o trabalho traz modos particulares de produzir cultura, incluindo tanto a prática da leitura e da escrita alfabética, como também outras modalidades de comunicação humana: dramatização, entre outros. Com base nesse modo situado de entender a cultura do Mesquita, Niara apresenta suas crenças sobre o ato de ler: “a leitura é tudo”, “é a base da formação humana”, “a leitura de mundo” “é um modo de sobrevivência”. Dentro desse olhar, como se vê, o letramento não se reduz à apropriação de um código linguístico. Pelo contrário, dentro dessa visão, letramento é tudo o que se vive e se faz no território. Expandido essa concepção, ela prossegue:

Então, eu acredito que algo assim no meio me fez falar que a leitura ela é importante a todo instante, que ela não pode parar. Então, cada lugar desse que eu passei, eu vivenciei, eu aprendi um pouquinho da leitura. E as pessoas também me ensinaram a

vivenciar esses momentos de leitura. Então, eu tenho paixão pela leitura. E eu acredito que essa leitura ela interage a todo instante e aqui na comunidade o que a gente ver é essa leitura do meio ambiente, a leitura do museu que temos dentro da comunidade, a leitura das pessoas antigas que amo conversar com eles. Eles transmitem aquela oralidade para a gente que é algo assim que você quer ficar ali o tempo todo ouvindo. E eu vivi muito com meu avô, Benedito Antônio. Então, ele me transmitia essa alegria de leitura, ela me falava que a gente tinha que estudar. Ele não estudou, mas ele tinha uma oralidade que era assim fantástica. Ele queria estudar, ele queria que a gente formasse. Então, ele era assim uma pessoa que queria que a pessoa fosse além daquilo que ele era. Então, eu acredito que a leitura é tudo e sem ela nós não somos nada.

Como destacamos, em uma perspectiva sociocultural e etnográfica, o letramento jamais chega a um produto final, é sempre e essencialmente um processo, não linear, contínuo e multimensional (SOARES, 2003b). De modo semelhante, para Niara, a leitura não é um estado, mas sim um processo contínuo: “a leitura é importante a todo instante”, “não pode parar”. Dentro desse contexto, ela entende a leitura como interação, como relações sociais vividas e recriadas no território, como formas de viver a própria comunidade em suas diferentes instancias sociais (*E eu acredito que essa leitura ela interage a todo instante e aqui na comunidade o que a gente ver é essa leitura do meio ambiente, a leitura do museu que temos dentro da comunidade, a leitura das pessoas antigas que amo conversar com eles*). Em sua fala, Niara também destaca o importante papel da oralidade do processo de letramento. Para ela, a oralidade de seus ancestrais e dos mais velhos, representada na figura do seu avô Benedito Antônio, é vista como uma maneira legítima de transmitir conhecimento cultural, o que a faz ver a leitura com alegria, com paixão (*Eles transmitem aquela oralidade para a gente que é algo assim que você quer ficar ali o tempo todo ouvindo. E eu vivi muito*

*com meu avô, Benedito Antônio. Então, ele me transmitia essa alegria de leitura, ela me falava que a gente tinha que estudar*). Situando-se dentro desse contexto, ela afirma: “acredito que a leitura é tudo e sem ela nós não somos nada”. Dentro dessa concepção ideológica, portanto, o letramento é visto de maneira mais ampla. Ou seja, está associado à realidade social do povo quilombola, mesmo nas ações executadas no contexto escolar.

A título de exemplo, apresento dois eventos de letramento observados na escola por conta do Dia da Consciência Negra. O primeiro, diz respeito a um chá literário com o tema “A poesia é para comer: iguarias para o corpo e o espírito”. Essa ação, promovida por Niara e outras professoras quilombolas, resultou em uma série de microeventos de letramentos produzidos no interior da escola: escrita e leitura de poemas e poesias; produção de acrósticos, elaboração de receitas culinárias; produção de cartazes, degustação de comidas, bebidas e iguarias locais. Todas essas atividades - mediadas por diferentes formas de linguagens - foram desenvolvidas de forma associada e imbricada à temática quilombola e ao contexto sociocultural das crianças negras do Mesquita.

Vejamos, na sequência, exemplo de atividades produzidas nesses eventos:



Quadro 4: produtos escritos e multimodais do chá literário.

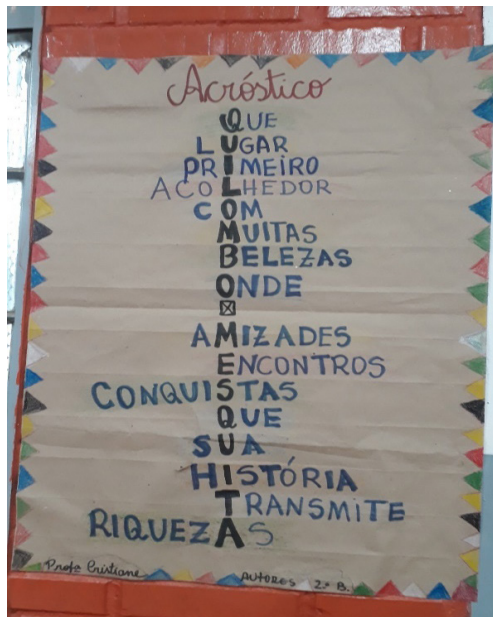


**Poema que rima**

*Benedito Antônio, homem forte de vigor. Morava no Quilombo Mesquita, foi um grande produtor. Lutava pelas conquistas desse povo sofredor. Que não tinha muita formação e nem muito valor. Durante muitos anos, foi um líder vencedor. Juntou os seus amigos e buscou uma educação de qualidade com muito amor.*

**Negra sim...**

*Sou negra, sou feliz  
Não tenho medo de ser assim...  
Porém, muitos tiveram um dia  
Muitos já sofreram  
Mas não sofrerão...  
(Maria Eduarda, 2º ano B).*



### **Esperança Guerreiro**

*Irei falar do que é preciso no dia da Consciência Negra.*

*Aquele que fez uma boa e guerreira liderança, para fazer da vida dos escravos, a última grande esperança.*

*Vida minha, que através de um líder da nossa raça fez criar dentro de nós força e coragem, para enfrentar a diversidade.*

*Escravo do mundo “Negro”, fizeram da nossa vida uma escravidão.*

*Terra minha, esquecida e sofrida, ter por ela se afastado e caído nas mãos da “Amargura” do estado nefasto...*

*Agora então, esconde-se e aparece em vão em alguma estação a verdadeira cara da escravidão...*

*Vamos fazer disso uma lição, aprender o que sabemos então;*

*Fazer dessa judiação uma campanha de libertação;*

*“Fora Escravidão”.*

*(Katharine Lara, 8º ano).*

Fonte: Carvalho dos Santos (2020).

Assim como na proposta de Freire e Macedo (2011) o letramento aqui é visto com um processo social e político que tem como base a leitura crítica do mundo. Dentro desta perspectiva, como destaca Zavala (2002, p. 95), “a educação letrada eficaz é um ato de libertação e empoderamento pelo qual a comunidade pode explorar e analisar suas condições de opressão” e, assim, buscar uma sociedade mais igualitária. A concepção de leitura da professora Niara – distante de uma visão autônoma de letramento, vai nessa direção ao colocar em cena os socioletramentos locais, principalmente aqueles que tematizam a realidade quilombola e os problemas sociais da comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, vimos como atores sociais da comunidade quilombola de Mesquita, comunidade de matriz africana situada no estado de Goiás, desenvolvem vários modos de engajamento com a leitura e escrita e atribuem diferentes significados ao ato de ler e escrever em diferentes contextos e esferas de atividade. Essa variedade de eventos e de práticas abre espaço para pesarmos nos letramentos em contexto minoritários – ou contexto de luta e de resistência, não como simples processo de decodificação e codificação da palavra escrita, mas sim como um conjunto de práticas sociais (orais, escritas e multimodais) forjadas no tecido social em estreita conexão com questões ideológicas e estruturas de poder. Essas práticas, por sua vez, são moldadas pelas instituições sociais e pelos modos de conceber e representar a leitura e escrita em diferentes contextos. São, portanto, imbuídas de um conjunto de valores, crenças, comportamentos e modos de ser (identidades). Em síntese, repre-

sentam o que as pessoas pensam e fazem com a leitura e a escrita, ou seja, os modos sociais e culturais de atuar em eventos da vida cotidiana mediados, sobretudo, pela palavra escrita.

## REFERÊNCIAS

AMES, P. *Para ser iguais, para ser distintos*. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARTON, D. Y HAMILTON M. La literacidad entendida como práctica social. En ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M. y AMES, Patricia. (eds.), *Escritura y Sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BLOMMAERT, J; JIE, D. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Britol: Multilingual Matters, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BUZATO, M. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2007 [Tese de doutorado].

CARVALHO DOS SANTOS, Edinei. *Navegando em águas ancestrais - letramentos em contexto de luta e resistência: uma experiência etnográfica no Quilombo Mesquita - Goiás (GO). Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL). Brasília: Universidade de Brasília, 2020 [Tese de Doutorado].*

CASSANY, Daniel. *Para ser letrados. Vocês e miradas sobre la lectura.* Barcelona: Paidós, 2009.

COLE, M. Y SCRIBNER, S. (2001). Desempacotando la literacidad. En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Red Lima para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra.* Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

GEE, J. P. *Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words.* En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004.

\_\_\_\_\_, J. P. *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones* (2a. ed., P. Manzano, Trad.). España: Fundación Paideia Galiza, 2005.

GLOSÁRIO CEALE. *Práticas e eventos de letramento.* Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em 10 julho de 2018.

GOODY, J. *The Domestication of the savage mind.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977. GOODY, J., WATT, I. The Consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3., p.304-345, 1963.

GRAFF, Harvey J. T (1979) *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century*. Nova York, Academic Press.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). *Supporting lifelong learning: perspectives on learning*. London: Routledge/Open University Press, 2002. v. 1, p. 176-187.

\_\_\_\_\_, M. The social contexto of literacy. In: HUGHES, Nora; SCHWAB, Irene (eds.). *Teaching Adult Literacy: Principles and Practice*. London: Open University Press, 2010.

HAVELOCK, E. The Coming of literate communication to western culture. In: KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. *Perspectives on literacy*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988. p.127-134.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, S. B.; STREET, B. V. *Ethnography: approaches to language and literacy research*. New York; London: Teachers College Press, 2008.

\_\_\_\_\_, S. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En: Zavala., V. Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004.

KALMAN, J. (1993): En búsqueda de una palabra nueva. Em: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 23, vol. 1, pp. 87-95.

\_\_\_\_\_, J. (2003) “El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VIII, No. 17, enero-abril, COMIE, UAM, México. D.F.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

## CAPÍTULO 13

- KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.
- PEREZ, C. L. V. *Leitura do Mundo/Leitura do Espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos*. In: GARCIA, R. L. (Org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIOS, G. *Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 8, 2006/2007.
- SANTOS, E. C. *Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita*. Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Massachussets: Harvard University Press.
- SILVA, M. J. *Quilombos do Brasil Central: Violência e Resistência Escrava 1719-1888*. Goiânia: Kelps, 2003.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003a, p. 89-113.

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

\_\_\_\_\_, B. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. (trad. Gilcinei Teodoro Carvalho). *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez de 2009.

\_\_\_\_\_, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1 ed. -São Paulo:Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_, B. *Los nuevos estudios de literacidad*. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 81-107, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

\_\_\_\_\_, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M. e CARVALHO, G. T. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010a.

\_\_\_\_\_, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010, p.33-53.

\_\_\_\_\_, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia Lingüística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8, p. 465-488, 2007.

\_\_\_\_\_, B. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cadernos CEDES. v. 33, n. 89. Campinas. jan./abr. 2013.



\_\_\_\_\_, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture (9). Nueva York: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_, B. V. *Social Literacies*. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

\_\_\_\_\_, Brian. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil Sobre 'Letramento e Diversidade', out. 2003.

\_\_\_\_\_, Brian. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento*. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

\_\_\_\_\_, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Y STREET, J. (1991). "La escolarización de la literacidad". En: ZAVALA, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes; Ames, Patricia (eds). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú.

TFOUNI, L. V. (2010). *Letramento: mosaico multifacetado*. Em L. V. Tfouni (Org.). *Letramento, escrita e leitura* (pp. 217-228). Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época), p.14.

ZAVALA, V.; *Desencuentros con la escritura*. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2002.

ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004.

## ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 13

1. O artigo afirma que Street (1984) propôs dois modelos conceituais de letramento: autônomo e ideológico. Com base na discussão apresentado pelo autor deste capítulo, discorra sobre os dois modelos conceituais de letramento.
2. Comente sobre a concepção de leitura adotada pela professora Niara:

[...]E eu acredito que essa leitura ela interage a todo instante e aqui na comunidade o que a gente ver é essa leitura do meio ambiente, a leitura do museu que temos dentro da comunidade, a leitura das pessoas antigas que amo conversar com eles. Eles transmitem aquela oralidade para a gente que é algo assim que você quer ficar ali o tempo todo ouvindo. E eu vivi muito com meu avô, Benedito Antônio. Então, ele me transmitia essa alegria de leitura, ela me falava que a gente tinha que estudar. Ele não estudou, mas ele tinha uma oralidade que era assim fantástica. Ele queria estudar, ele queria que a gente formasse. Então, ele era assim uma pessoa que queria que a pessoa fosse além daquilo que ele era. Então, eu acredito que a leitura é tudo e sem ela nós não somos nada.

**POSFÁCIO**

# Lendo críticos, criticamente

WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS  
UNICAMP

a diversidade brasileira ainda é inviabilizada por um sistema que não contempla diferentes sujeitos atuantes e seus saberes tradicionais como possibilidade para outros caminhos pedagógicos

Rodriana D. C. Costa

O título deste livro sintetiza bem os três eixos em que circulam as contribuições reunidas em seus 13 capítulos: *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*.

Cinco são os capítulos que refletem questões relacionadas à *formação de indígenas em ensino superior*, sendo que dois deles tratam diretamente de experiências de Licenciaturas Interculturais da UFMG e da UFG (Cap. 4 e 6), um reflete sobre o caráter inclusivo (ou não) de uma grande universidade que recebe alunos indígenas em graduação e pós-graduação (Cap. 1), um capítulo discute aspectos da formação linguística (Cap. 8) e, finalmente, um deles aborda o caso particular de uma discente no processo de escrita de seu

trabalho final de curso, circunstância que funciona como gatilho para reflexões acerca dos sentidos possíveis de “letramento” (Cap. 7). Três dos capítulos tratam de aspectos do *funcionamento da escola indígena*, do Projeto Político Pedagógico (Cap. 3) a materiais didáticos lúdicos (Cap. 2), passando pelo Currículo (Cap. 5). Finalmente, cinco capítulos dedicam-se a *estudos de caso de práticas de letramento*, seja de pessoas encarceradas (Cap. 9 e 10), seja de comunidades em luta (Cap. 11), seja com comunidades ciganas (Cap. 12) ou quilombolas (Cap. 13).

Na ordem dos eixos anunciados no título da obra, distingi: *Educação intercultural*, os capítulos 1, 2, 3, 5 e 7; *Letramentos de resistência*, os capítulos 9 a 13; *Formação docente*, os capítulos 4, 6 e 8. Essa é, na verdade, uma classificação que busca um “eixo central” em cada capítulo, mas as temáticas do letramento e da resistência parecem dificilmente separáveis de qualquer dos capítulos, embora em alguns elas sejam temáticas enfaticamente colocadas, e em outros possam receber menos destaque ou, mesmo, ser apenas subjacentes ao enfoque em discussão.

O quarto eixo que estrutura o livro são as abordagens de Linguística Aplicada Crítica, ou em franco diálogo com elas.

Como editor – que também sou, algumas vezes – eu o vejo como um livro “de autores”. Significa que, embora tenha uma unidade projetada por seus organizadores (a dos eixos acima mencionados), cada capítulo é como uma grande tela em branco entregue a cada autor/a, que a preencheu segundo os ditames do seu estilo, dos seus focos de interesse e de seu maior ou menor domínio do debate em que sua reflexão se insere. A experiência e o acúmulo de reflexão de cada autor/a revela-se, na leitura, bastante variada; uma afirmação que parece óbvia para qualquer obra coletiva, mas que aqui pretende destacar disparidades que o leitor reconhece, passando de um capítulo a outro. Justamente isso, porém, revela

um exercício acadêmico legítimo – embora, nem sempre valorizado em nosso meio – e profundamente democrático, em que se articulam e se colocam, lado a lado, como colegas e interlocutores, docentes experimentados e jovens pesquisadores há pouco formados, ou ainda em formação.

Com décadas de convivência e trabalho com comunidades indígenas – como indigenista, agente educador, linguista – observo, em alguns textos, que a crítica ao *pensamento hegemônico*, o questionamento aos *discursos da cultura dominante*, a postura *decolonial* frente ao que se entende por conhecimento, eventualmente não exige o seu praticante de se manter fiel a concepções próprias da ideologia a que busca contrapor-se. Refiro-me à dificuldade de enxergar os *contínuos*, os *tons de cinza*, e com isso, escapar da dicotômica versão branco-e-preto do mundo, ainda que, sendo *críticos*, atribuam valores invertidos para o *branco* e para o *preto*.

Negar o pensamento hegemônico e posicionar-se em campo “contrário” é um primeiro passo importante, pelo qual têm que passar todos os que, um dia, chegam a compreender o funcionamento básico de uma sociedade hierarquizada, na qual se podem reconhecer opressores e oprimidos. Mas não basta trocar os sinais de lugar. O que me lembra de um registro de Paulo Freire, sobre o processo de discussão da reforma agrária no Chile, quando um sem-terra, inquirido sobre o que ele esperava em um futuro no qual tivesse sua própria terra, o homem descreveu um cenário no qual ele seria um *estancieiro*, e teria peões empregados no trabalho de sua fazenda. Vejo, pois, como indigenista, que ainda falta, a alguns críticos, uma prudente postura também crítica com respeito ao próprio pensamento indígena.

Vivemos um momento grave na sociedade brasileira e, nesse contexto, o pensamento crítico é, ao mesmo tempo, o mais ameaçado e o mais necessário. Por isso mesmo é preciso não esquecer

que o pensamento de direita ganhou a dimensão a que chegou, no bojo de discursos superficialmente críticos que, aos poucos, construíram a legitimação da ideia de que *a convicção* pessoal é suficiente para afirmar uma “verdade”, e o que importa é o *sentimento pessoal* acerca da realidade, não existindo algo que se possa provar como “verdadeiro”. Nesse contexto, os realmente *críticos* têm duas tarefas, pelo menos: (a) não serem críticos pela metade, mas serem críticos também consigo mesmos e com aquelas posições que, a uma primeira visada, se apresentam como *decoloniais*; (b) não produzir textos acadêmicos que se restrinjam a emitir julgamentos ou o *sentimento* dos fatos, mas fundamentar sua crítica em elementos de robusta objetividade (ou *objetivação*, para ser mais rigoroso). Em outras palavras: é preciso enunciar nossas análises com tal clareza que sequer os inimigos possam desdizê-la!

Esses são comentários que me ocorrem, como contribuição a uma obra que se revela *pensamento em processo*, *reflexão ao calor da hora* ou *ao correr da ação*, e compartilhamento corajoso e generoso: algumas vezes, de primeiras impressões; outras vezes, de acúmulos de leituras e alguma breve experiência; e outras, ainda, de ensinamentos fundados em profunda reflexão sobre muitos anos de práticas. Tudo isso é o livro que acabo de ler.

Meu sentimento final, “o gosto na boca” após a leitura desse conjunto de textos, é bom. O livro mostra a vitalidade de algumas abordagens críticas no campo da linguagem em nosso país; mostra a vastidão de cenários em que se tem experimentado fazer e refletir os processos de letramento; mostra a força multiplicadora de pensamento crítico de um bom número de universidades públicas brasileiras; e mostra, por fim, e não menos importante, essa disposição para expor e expor-se, que é condição do *que fazer* acadêmico.

Por fim, o livro é um libelo contra uma sociedade organizada de um modo que perpetua a exclusão, a injustiça e a violência con-

tra os pobres e, particularmente, contra os negros. É, por fim, um manifesto pela diferença, pelas minorias e pelas maiorias excluídas, pelos povos e seus saberes ancestrais.





## Sobre os/as organizadores/as

**RODRIANA DIAS COELHO COSTA** é doutora em Linguística Aplicada Crítica, numa perspectiva Intercultural e (inter)cultural, pela Universidade de Brasília (UnB), no ensino-aprendizagem do português como língua adicional, sob orientação do Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva. Foi bolsista de doutorado-sanduiche, na UNIVERSITÀ DEGLI STUDI G. D' ANNUNZIO-PESCARA, Itália, via o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - CAPES. É integrante do grupo de estudos e pesquisa GECAL coordenado pelo Prof. Dr. Kléber Silva. É Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás. Participou do grupo de estudos GEF, Grupo de Estudos Funcionalistas: análise, descrição e ensino. É graduada em Letras (habilitação em Português) pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Samambaia - Goiânia. Atuou como professora no Curso de Educação Indígena Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, na área de português como segunda língua/língua adicional. Atualmente, é professora de Língua portuguesa na educação Básica e pós-doutoranda na Universidade de Brasília (UnB).

**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS** é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Linguagem e Sociedade, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, no eixo Letramento e Formação

de Professores. Licenciado em Letras/Português e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Fundação Universidade de Brasília (FUB/UnB). Integra a área de Apoio Pedagógico do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Bem-Estar do Estudante de Medicina da Faculdade de Medicina (FM/UnB), atuando principalmente no apoio pedagógico aos estudantes, bem como no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Tem experiência em Língua Portuguesa e Educação e interesse nos seguintes temas: língua(gem), educação, estratégias de aprendizagem, sociolinguística e letramentos em comunidades quilombolas e contextos minoritários.

**KLEBER APARECIDO DA SILVA** é professor associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas e do Programa de Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins. É licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). É Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É Pós-Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É Pós-Doutor em Linguística pela UFSC. Suas áreas de interesse em pesquisa incluem gênero, raça e educação linguística; língua(gem), discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e formação crítica de professores/as de línguas; teorias e pedagogias críticas e práticas decoloniais na produção de conhecimentos.

## Sobre os professores colaboradores

**ADRIANA VIEIRA DAS GRAÇAS** é militante da Marcha Mundial das Mulheres e compõe a equipe do Centro Feminista 8 de Março. É graduada em Letras-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa Letramentos e Etnografia (UFRN/CNPq). Seus interesses de pesquisa se vinculam aos estudos de letramento de vertente etnográfica, ao feminismo e aos movimentos sociais.

**AMANDA MOREIRA TAVARES** é doutoranda em Letras e Linguística (PPGLL, UFG). Integra como estudante, o Obiah Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem (CNPq). É mestre em Letras e Linguística (PPGLL, UFG, 2019). Foi bolsista, durante o mestrado, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui especialização em: Letramento, produção de sentidos e escrita (UEG, 2017); Direito Processual Civil e Processual Penal (FMB, 2016); e Docência Universitária (FABEC, 2015). É bacharel em Direito (FMB, 2016), e Licenciada em Letras Português/Inglês (UEG, 2015).

**ÁUREA CAVALCANTE SANTANA** possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1990), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2005) e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2012). Foi professora da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - durante 27 anos. É Professora Aposentada

da Universidade Federal Mato Grosso e, atualmente, atua como Pesquisadora Associada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMT nas áreas de Português e Linguística. Coordena o Projeto de Pesquisa: Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas e participa também da Ação Saberes Indígenas na Escola. Tem experiência estudos em línguas indígenas e formação de professores indígenas. Tem se dedicado, ao longo dos últimos 16 anos, ao estudo das línguas indígenas, em especial das línguas Chiquitano, Wakalitesu/Nambikwara e Manoki/Irantxe.

**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS** é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Linguagem e Sociedade, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, no eixo Letramento e Formação de Professores. Licenciado em Letras/Português e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Fundação Universidade de Brasília (FUB/UnB). Integra a área de Apoio Pedagógico do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Bem-Estar do Estudante de Medicina da Faculdade de Medicina (FM/UnB), atuando principalmente no apoio pedagógico aos estudantes, bem como no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Tem experiência em Língua Portuguesa e Educação e interesse nos seguintes temas: língua(gem), educação, estratégias de aprendizagem, sociolinguística e letramentos em comunidades quilombolas e contextos minoritários.

**ELISA AUGUSTA LOPES COSTA** é docente na Universidade Federal do Pará - UFPA, campus Altamira. Graduiu-se em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Mato Grosso, onde também obteve os títulos de Especialista em Língua Portuguesa e Mestre em Estudos Literários e Culturais. O título de Doutora foi outorgado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Araguaína, pela defesa da tese intitulada Ludicidade com recursos visuais: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô. Iniciou a carreira profissional atuando na Educação Básica, mas depois passou a concentrar-se no Ensino Superior, particularmente na área de Metodologia, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Linha de pesquisa: educação lúdica e recursos visuais alternativos.

**EMA MARTA DUNCK CINTRA** é professora aposentada da rede estadual de Mato Grosso onde atuou por 34 anos. Atualmente é docente no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, em Cuiabá, MT. É licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987) e especialista em Língua e Literatura Infante-Juvenil (1992) e em Linguística - Descrição do Português Brasileiro (2002) - ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Obteve seu título de mestre (2005) e doutora (2016) em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange a área de Ensino, atuando na Educação Básica, no Ensino Superior e na Pós-graduação. Também possui experiência em gestão da educação básica, pois já foi Coordenadora Estadual do Ensino Médio, Superintendente de Formação e Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, todas no estado de Mato Grosso. No ensino superior, lecionou Linguística, Diversidade Linguística,

Metodologia da língua portuguesa e Português Instrumental.

**GLÍCIA AZEVEDO TINOCO** é graduada em Letras (Línguas Portuguesa e Inglesa) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em leitura e produção de textos e mestre em Letras também pela UFRN, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. De 2012 a 2015, foi Vice-Diretora da Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN. Atualmente, é professora associada da UFRN, atuando, na graduação, no Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), e em dois programas de pós-graduação, a saber: Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFRN. No ProfLetras, atualmente, exerce a função de coordenadora da unidade de Natal/RN. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, pesquisando principalmente os seguintes temas: letramento, letramento digital, formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna, produção de material didático impresso e digital, formação linguística na área de Ciências e Tecnologia.

**KANAVILLIL RAJAGOPALAN** é Professor Titular (aposentado-colaborador) na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador 1-A do CNPq. Participa em programas de pós-graduação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade Federal de Tocantins (UFT - Campus de Porto Nacional). Ele nasceu na Índia, onde obteve B.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Kerala), M.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Delhi) e M.A. em Linguística (Universidade de Delhi). Fez Diploma em Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo, Escócia. É Doutor em Linguística Aplicada (PUC-

SP) e Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem (Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA). Desde 1996, atua como um dos editores da revista DELTA. Em 2015, foi nomeado um dos editores da revista WORD (Nova Iorque). Em dezembro de 2006, recebeu o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico «Zeferino Vaz.»

**KLEBER APARECIDO DA SILVA** é professor associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins. É licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). É Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É Pós-Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É Pós-Doutor em Linguística pela UFSC. Suas áreas de interesse em pesquisa incluem gênero, raça e educação linguística; língua(gem), discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e formação crítica de professores/as de línguas; teorias e pedagogias críticas e práticas decoloniais na produção de conhecimentos.

**MARIA APARECIDA DE SOUSA** é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2019). Mestre em Gestão e Políticas Públicas pela Universidade de Brasília (2002). Atuou como docente do ensino superior por quinze anos, em cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância. É professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1988 e, atualmente, ocupa a função de formadora de

professores/as na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Atua na área de formação de docente há dez anos. Suas áreas de interesse são: língua, discurso, letramento.

**MARIA GORETE NETO** é professora associada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, Minas Gerais. Bacharel em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), obteve seus títulos de mestre (2005) e de doutorado (2009) em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Sua experiência profissional abrange o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua, em nível Fundamental, em escolas particulares, e o ensino de Português para povos indígenas, no nível Fundamental, em escolas indígenas e também em nível Superior. Atua na área de Linguística Aplicada, com interesse em ensino de Português para povos indígenas, Português como língua materna, políticas linguísticas, educação escolar indígena.

**MARIA MARLENE RODRIGUES DA SILVA** é Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, na área de concentração Linguagem e Sociedade abordando as temáticas Letramento e Linguística Textual. Possui Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília. Possui especialização em Leitura e Produção de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e também Especialização em Educação Continuada e a Distância pela Universidade de Brasília. É graduada em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Maranhão.



**NÚBIA BATISTA DA SILVA - NUBIÃ TUPINAMBÁ** é mestra em Linguística pela UnB. Atuou como Educadora Popular no âmbito da Educação não Formal na Federação de órgãos para Assistência Social e Educacional-FASE-Ba (Nos programas sociais de Alfabetização de crianças, jovens e adultos no Coletivo de Alfabetizadores Populares do Sul da Bahia - CAPOREC). Atuou como professora primária, coordenadora estadual da Educação Escolar Indígena, na Diretoria Regional-DIREC-7 como Auxiliar pedagógica da Fundação de Administração e Pesquisa Econômico-Social. Como monitora da Educação Integral na Escola Classe Mestre D'Armas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, Educação Popular, Educação do Campo e Direitos Humanos.

**RODRIANA DIAS COELHO COSTA** é doutora em Linguística Aplicada Crítica, numa perspectiva Intercultural e (inter)cultural, pela Universidade de Brasília (UnB), no ensino-aprendizagem do português como língua adicional, sob orientação do Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva. Foi bolsista de doutorado-sanduiche, na UNIVERSITÀ DEGLI STUDI G. D'ANNUNZIO-PESCARA, Itália, via o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - CAPES. É integrante do grupo de estudos e pesquisa GECAL coordenado pelo Prof. Dr. Kléber Silva. É Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás. Participou do grupo de estudos GEF, Grupo de Estudos Funcionalistas: análise, descrição e ensino. É graduada em Letras (habilitação em Português) pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Samambaia - Goiânia. Atuou como professora no Curso de Educação Indígena Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, na área de português como segunda língua/língua adicional. Atualmente,

é professora de Língua portuguesa na educação Básica e pós-doutoranda na Universidade de Brasília (UnB).

**ROSILENE CRUZ DE ARAUJO** é docente na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, em Oiapoque-AP. Licenciada em História pela Universidade de Pernambuco-UPE, Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Mato Grosso-UNEMAT, Especialista em História do Brasil pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco- CESVASF, obteve seu título de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB e é doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília-UNB. Sua experiência profissional abrange a educação básica pública e superior privada e pública. Atua nas áreas de Educação e Ciências Humanas e desenvolve Projetos de Pesquisa e Extensão com populações indígenas.

**ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA** é Professora Associada da Universidade de Brasília - UnB, lotada no campus de Planaltina - DF, atuando no Curso: Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem: Linguística. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação de Linguística - PPGL/UnB. É Pesquisadora do Observatório da Educação do Campo. É líder do grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC). É Licenciada em Letras pela Universidade Católica de Brasília, mestre, doutora em Linguística (Sociolinguística) pela Universidade de Brasília. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas. Desde 2001, trabalha com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Os temas de estudo e pesquisa são: sociolinguística, letramento como prática social, leitura e escrita, gêneros

discursivos, metodologia de ensino de Língua Portuguesa e formação de professores, na perspectiva do método etnográfico. Atualmente, coordena a Área de Educação e Linguagem da Faculdade UnB Planaltina.

**SUETY LÍBIA BORGES** é doutoranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás. Bacharel em Língua Portuguesa e Linguística pela mesma universidade, onde, também, obteve seu título de mestre em Letras e Linguística. Sua experiência profissional abrange o ensino profissional e superior. O primeiro com a capacitação profissional de jovens e adolescentes, atuando como professora e especialista de conteúdos educacionais para a Rede Nacional de Aprendizagem da Fundação Pró-Cerrado, Goiânia, Goiás. O segundo abrange o ensino de língua portuguesa como língua de relações interculturais para professores e professoras indígenas, no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), da UFG. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Estudos do Letramento, desenvolvendo ações educativas e cursos de letramento sistêmico, com diálogos transdisciplinares com a Educação Sistêmica (Bert Hellinger e Marianne FrankeGricksch), para instituições privadas e do terceiro setor.

**TÂNIA FERREIRA REZENDE** é Licenciatura em Letras: Português e Inglês pelo Centro Universitário UniEvangélica, Mestrado em Letras e Linguística, área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás, Doutorado em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo sob a supervisão do Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, com o projeto Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico. Professora Associada

da Universidade Federal de Goiás, atua na graduação e na pós-graduação, com ensino, pesquisa e extensão, na linha de pesquisa Linguagem, Sociedade e Cultura, na área de Linguagem, com ênfase em Sociolinguística, especificamente na Cosmolinguística, priorizando temáticas relacionadas ao Letramento Intercultural, com enfoque em língua portuguesa, Políticas Linguísticas (diversidade e contato linguístico, cultural e epistêmico), Tradução Transcultural, situada na intersecção Gênero, Identidade Étnicorracial, Cultura, Linguagem e Educação Linguística de Grupos Subalternizados. Líder do Obiah, Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem.

**WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS** é graduado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Doutor em Linguística e Livre-Docente pela UNICAMP. Professor no Departamento de Linguística da UNICAMP. Atua na área de Linguística, com ênfase em Línguas Indígenas e em Teoria Fonológica, tematizando particularmente aspectos de línguas Jê (em especial, Kaingang) e Macro-Jê, de nasalidade em línguas indígenas e de seus sistemas fonológicos. Atua igualmente na área de educação escolar, na formação de professores indígenas e em programas de revitalização de línguas indígenas, com publicações a respeito de currículo escolar, política linguística, ensino bilíngue e demais questões relacionadas. Coordena ações de revitalização linguística e tem publicado trabalhos sobre o tema. Atuou exclusivamente como indigenista por 10 anos (1977-1987) no Sul do Brasil e mantém-se ligado a práticas e à reflexão sobre política indigenista. Dedicar-se ainda à pesquisa sobre história indígena do Sul do Brasil. Lidera o grupo de pesquisa INDIOMAS. Criou e coordena o “Projeto Web Indígena”, voltado à inclusão digital pró-ativa de línguas e comunidades indígenas.



## **EDITORES**

Gabriel de Ávila Othero (UFRGS)

Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)

## **CONSELHO EDITORIAL**

Adeilson P. Sedrins (UFRPE/UAG)

Adelia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)

Ana Paula Scher (USP)

Aniela Improta França (UFRJ)

Atilio Butturri Junior (UFSC)

Carlos Alberto Faraco (UFPR)

Carlos Piovezani (UFSCar)

Carmem Luci Costa e Silva (UFRGS)

Cassiano R. Haag (MPSC)

Cátia de Azevedo Fronza (Unisinos)

Cláudia Regina Brescancini (PUCRS)

Claudia Toldo Oudeste (UPF)

Dermeval da Hora (UFPB)

Eduardo Kenedy (UFF)

Edwiges Maria Morato (Unicamp)

Eliane Silveira (UFU)

Elisa Battisti (UFRGS)

Esmeralda Negrão (USP)

Heloisa Monteiro Rosário (UFRGS)

Heronides Moura (UFSC)

Ingrid Finger (UFRGS)

Jairo Nunes (USP)

Janaína Weissheimer (UFRN)

João Paulo Cyrino (UFBA)

Juciane Cavalheiro (UEA)

Leonel Figueiredo de Alencar  
(UFC)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Mailce Mota (UFSC)

Marcelo Ferreira (USP)

Marcos Lopes (USP)

Marcus Lunguinho (UnB)

Maria Eugenia Duarte (UFRJ)

Mariangela Rios de Oliveira (UFF)

Pablo Ribeiro (UFSM)

Plínio Barbosa (Unicamp)

Rafael Minussi (Unifesp)

Renato Basso (UFSCAR)

Ronice Muller de Quadros (UFSC)

Ruth Lopes (Unicamp)

Simone Guesser (UFRR)

Simone Sarmento (UFRGS)

Sirio Possenti (Unicamp)

Sonia Cyrino (Unicamp)

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Ubiratã K. Alves (UFRGS)

Vitor Nóbrega (UFSC)

Viviane de Melo Resende (UnB)

## **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 Abralin, 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

A presente coletânea pretende contribuir com o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, como os Estudos Linguísticos, por meio de propostas interculturais e críticas para a promoção de uma formação humanizadora em respeito às diversidades.

**RODRIANA DIAS COELHO COSTA**  
**EDINEI CARVALHO DOS SANTOS**  
**KLEBER APARECIDO DA SILVA**

EDITORA DA **ABRALIN**

[editora.abralin.org](http://editora.abralin.org)