

DAYVESON NOBERTO DA COSTA PEREIRA

Letramento &  
educação escolar

# INDÍGENA



editoraifrn

DAYVESON NOBERTO DA COSTA PEREIRA

Letramento &  
educação escolar

# INDÍGENA



editora**ifrn**

Natal, 2025

Presidente da República  
**Luiz Inácio Lula da Silva**

Ministro da Educação  
**Camilo Santana**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Marcelo Bregagnoli**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor

**José Arnóbio de Araújo Filho**

Pró-Reitor de Pesquisa,  
Pós-graduação e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**

Coordenadores da Editora IFRN  
**Magda Renata Marques Diniz**  
**Rodrigo Luiz Silva Pessoa**

---

#### **Conselho Editorial do IFRN**

Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes  
Alison Pereira Batista  
Alana Driziê Gonzatti dos Santos  
Albérís Eron Flávio de Oliveira  
Airton Araújo de Souza Júnior  
Avelino Aldo de Lima Neto  
Amilde Martins da Fonseca  
Bruno Balbino Aires da Costa  
Cedrick Cunha Gomes da Silva  
Cláudia Battestin  
Elisabete Pianco de Sousa  
Énio Fernandes Amorim  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Jobson Martins da Silva Maranhão  
Joicy Suely Galvão da Costa  
José Everaldo Pereira

José Geraldo Bezerra Galvão Júnior  
José Soares Batista Lopes  
Julie Thomas  
Kaline Andreza de França Correia Andrade  
Leonardo Alcântara Alves  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Magda Renata Marques Diniz  
Marilson Donizetti Silvino  
Paulo Augusto de Lima Filho  
Pedro Felipe de Lima Henrique  
Paula Ivani Medeiros dos Santos  
Ramón Evangelista dos Anjos Paiva  
Raúl Humberto Veliz Chávez  
Rômulo Magno Oliveira de Freitas  
Tacicleide Dantas Vieira  
Vanilton Pereira da Silva

---

**Projeto gráfico, diagramação e capa**  
Hanna Andreza Fernandes Sobral

**Revisão linguística**  
Wagner Ramos Campos

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
**<http://memoria.ifrn.edu.br>**

---



#### **Contato**

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN, CEP: 59015-300  
Telefones: (84) 4005-0763 | (84) 4005-0863 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)

DAYVESON NOBERTO DA COSTA PEREIRA

Letramento &  
educação escolar

**INDÍGENA**



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P436l Pereira, Dayveson Noberto da Costa.  
Letramento e educação escolar indígena [livro eletrônico] /  
Dayveson Noberto da Costa Pereira. – Natal : IFRN, 2024.  
259 p. ; il. ; PDF

ISBN: 978-85-8333-332-6

1. Educação indígena. 2. Estudos culturais - Índios. 3. Indignas  
- Letramento escolar. 4. Educação etnográfica. I. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37(=1.813.2-82)

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

*A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só  
manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que  
haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.*

*(Meliá, 1999, p. 16)*

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b>	10
-----------------	----

## **CAPÍTULO I**

Considerações Iniciais	14
------------------------	----

## **CAPÍTULO II**

Educação Escolar Indígena no Brasil	23
-------------------------------------	----

2.1 – Da escola “para os índios” à escola “dos índios”	24
--	----

## **CAPÍTULO III**

Contextualização da Pesquisa	41
------------------------------	----

3.1 – Campo de estudo no qual a pesquisa se insere	42
--	----

3.2 – Paradigma e abordagem da pesquisa	45
---	----

3.3 – Ambiente de realização do estudo	53
--	----

3.4 – Colaboradores envolvidos	63
--------------------------------	----

3.5 – Constituição do <i>corpus</i> , procedimentos e instrumentos de geração dos dados	67
---	----

3.6 – Ambiente de realização do estudo	74
--	----

## **CAPÍTULO IV**

Pressupostos Teóricos	76
-----------------------	----

4.1 – Teoria Crítica: a raiz de vários conceitos	77
--	----

4.2 – Estudos Culturais e Teoria Crítica: a identidade em questão	83
---	----



4.2.1 – Subalternidade e representação: a obliteração do índio brasileiro _____	83
4.2.2 – Identidades reinventadas: o índio brasileiro e seu lugar de enunciação _____	92
4.3 – Pedagogia Crítica: uma proposta pós-colonial _____	99
4.4 – Letramento (Crítico): conceituações, características e contexto escolar _____	110
4.4.1 – Projetos de letramento _____	121
4.4.1.1 – <i>A leitura nos projetos de letramento</i> _____	131
4.4.1.2 – <i>A escrita nos projetos de letramento</i> _____	136
4.4.1.3 – <i>A oralidade nos projetos de letramento</i> _____	140

## **CAPÍTULO V**

### **O projeto de letramento *Nosso Amarelão/Nhande Sa'yjuasu* - Descrição analítica de uma experiência — 146**

5.1 – Negoci(ações) preliminares _____	147
5.2 – Oficinas de letramento _____	151
5.3 – Agência, identidade e voz no projeto <i>Nosso Amarelão/nhandesa'yjuas</i> _____	173
5.3.1 – Letramento e agência no projeto <i>Nosso Amarelão/ nhandesa'yjuas</i> _____	173
5.3.2 – Letramento e identidade no projeto <i>Nosso Amarelão/ nhandesa'yjuas</i> _____	190
5.3.3 – Letramento e voz no projeto <i>Nosso Amarelão/ nhandesa'yjuas</i> _____	209

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS \_\_\_\_\_ 228**

### **REFERÊNCIAS \_\_\_\_\_ 235**



## Convenções de Transcrição Adotadas<sup>1</sup>

/.../ Indicação de transcrição parcial ou de eliminação

(+) Pausa

' Sinal de entonação para uma subida leve (corresponde a uma vírgula ou ponto e vírgula)

” Sinal de entonação para uma subida rápida (corresponde à pergunta)

: Alongamento de vogal

(( )) Comentários do analista

[[ Falas simultâneas

/ Truncamentos bruscos

- Silabação

MAIÚSCULA Ênfase ou acento forte

---

1. Utilizamos os sinais levantados por Marcuschi (1986).

## PREFÁCIO

Prefaciara esta obra é para mim motivo de dupla satisfação. Primeiro, porque se trata de um estudo que se insere no grupo de pesquisa “Letramento e etnografia” por mim coordenado. Segundo, porque fala de letramento a partir de um cenário diferente – o da educação indígena, tão rico culturalmente, mas tão pobre de atenção científica. Embora o letramento seja, atualmente, visto como um fenômeno plural que abre possibilidades para estudos em diferentes domínios e perspectivas, a forma como ele é aqui tratado carrega uma significação especial, porque é pouco explorada nos estudos mais tradicionais sobre o tema. Refiro-me à natureza política dos letramentos.

É com esse acento que Dayveson Noberto da Costa Pereira coloca em cena uma experiência de letramento vivenciada em uma escola pública do Amarelão, comunidade tradicional norte-rio-grandense constituída, etnicamente, por índios Potiguara. O seu projeto de dizer e de fazer junto a essa comunidade abandona a homogeneidade e a inflexibilidade curricular típicas das abordagens de ensino fundadas na reprodução do conhecimento e na dominação dos subalternos (aqui, os índios aprendizes) para dar lugar a “ações pedagógicas de alteridade” centradas na participação comunitária, no diálogo e no fortalecimento social.

O caminho escolhido pelo autor, neste estudo, tem em vista apagar as formas de silenciamento cultural e de invisibilidade social presentes em modelos de escolarização colonizadores, tal como sempre ocorreu na educação para o índio, em favor de uma pedagogia intercultural e bilingue que

favorece a visibilidade étnica, o reconhecimento de processos educativos diferenciados, a adoção de currículos alternativos e a consciência da identidade cultural, do agenciamento e do direito à voz a ser assegurada na construção dos saberes pelo aluno indígena.

Em concordância com um ensino culturalmente sensível, que valorize as necessidades vigentes da comunidade, e com os “conteúdos curriculares propriamente indígenas e [...] modos próprios de transmissão do saber indígena” (Brasil, 1998), Dayveson desenvolve uma experiência educativa viabilizada por um projeto de letramento com foco nas práticas sociais de leitura e escrita específicas dos Mendonça, grupo familiar que compõe a comunidade. O uso desse dispositivo didático tem em vista oferecer estratégias pedagógicas que sejam úteis a professores, gestores educacionais e especialistas em políticas públicas brasileiras preocupados em implementar uma orientação de letramento escolar indígena que respeite os saberes locais desse grupo étnico e atenda às reais demandas comunicativas dos alunos indígenas.

Nesse sentido, a obra é dividida em quatro capítulos (fora a introdução e as considerações finais). O primeiro capítulo tem como mote a proposição *Da escola ‘para os índios’ à escola ‘dos índios’*. Nessa narrativa, o autor apresenta um panorama geral da educação escolar indígena no Brasil, destacando orientações e propósitos pedagógicos dos projetos de educação colonial firmados pelos jesuítas nas aldeias, bem como avanços provenientes de iniciativas assistencialistas realizadas em prol do povo indígena e de dispositivos legais e políticas afirmativas voltados para uma educação escolar própria para o índio tanto no cenário nacional quanto no norte-rio-

-grandense, onde algumas escolas indígenas se encontram ainda em processo de reconhecimento oficial.

O segundo capítulo traz informações sobre o desenho metodológico da investigação, incluindo esclarecimentos sobre o campo do saber em que o estudo se insere (a Linguística Aplicada – LA), o contexto em que se deu a experiência didática, os colaboradores nela envolvidos, a abordagem de pesquisa adotada e os procedimentos científicos a partir dos quais os dados para a análise foram gerados. O ponto de vista metodológico adotado foi o da ‘etnografia crítica pós-colonial’, cujo propósito é, nas palavras do autor, “desenvolver um trabalho conjunto com os colaboradores, de modo que eles próprios tomassem a iniciativa de continuar mudando sua realidade, acrescentando em sua agenda política outras formas de resistência” (p. 36).

Dividido em quatro seções, o terceiro capítulo é dedicado a apresentar os marcos teóricos em que se fundamenta a pesquisa em foco. Desenvolve-se a partir de uma seção inicial que trata de conceitos oriundos das teorias críticas vinculadas à Escola de Frankfurt – agência humana, emancipação e relações de poder – os quais têm contribuído para a ressignificação das epistemologias situadas nos Estudos Culturais sobre Identidade, na Pedagogia Crítica e no Letramento Crítico, áreas de conhecimento que informam este estudo. A partir desses pressupostos, o autor faz o gancho com a ação docente nos projetos de letramento com foco na leitura, na escrita e na oralidade.

O quarto capítulo, intitulado *O projeto de letramento Nosso Amarelão/NhandeSa'yjuasu* descreve, com detalhes, as práticas/eventos de letramento desenvolvidos nas oficinas de letra-

mento que integram o projeto. Nesse trabalho com a escrita, a leitura e a oralidade, destacam-se três categorias recorrentes: a natureza agentiva da linguagem nas suas diferentes modalidades; a escrita como uma prática que permite (re)posicionamentos identitários e a voz como um recurso que marca o protagonismo dos alunos e legitima as suas formas de dizer, de ser e de agir no mundo. Graças aos processos de subjetivação moldados pelos alunos e à valorização da escuta ativa pelo professor, pode-se afirmar, sem dúvida, que este trabalho se assenta em uma postura dialógica, proativa e emancipatória de ensino-aprendizagem, na qual os alunos são vistos como sujeitos de conhecimento que têm direito a ter direitos.

Trata-se, desse modo, de um trabalho didático-reflexivo primoroso que traz uma proposta pedagógica arredia à reprodução, ao descontextualizado e ao apolítico. Feito com todo o rigor científico, ancora-se em uma pedagogia da esperança, no dizer de Paulo Freire, que vislumbra um 'letramento de possibilidades' para a educação indígena. Os leitores interessados em pensar práticas alternativas para cenários singulares e formação de professores conscientes de seu papel social terão neste livro, que aqui apresento, uma obra de referência. Boa leitura e bom proveito a todos que nela mergulharem!

Maria do Socorro Oliveira  
*Departamento de Letras/UFRN*



# Capítulo I

...

Considerações  
iniciais

A história dos índios brasileiros perpassa períodos de silenciamento e de resistência. Antes da criação dos primeiros movimentos indígenas, na década de 1970, vigoraram no país discursos de homogeneidade cultural dos grupos étnicos minoritários, responsáveis por enfatizar visões monolíticas do ser-índio, desde a perspectiva mais romântica, que o coloca como ingênuo, protetor da natureza e incapaz de compreender outras culturas, à perspectiva mais colérica, que cria uma imagem de índio agressivo, arredio e preguiçoso. Curiosamente, tais discursos foram legitimados pelo próprio Estado, que, ao invés de oferecer condições para manutenção da identidade indígena, categorizou-os de acordo com seu grau de contato com outros grupos culturais – índios isolados, índios em via de integração e índios integrados (Brasil, 1973,).

Ainda hoje, são disseminadas leituras parciais e, o que é ainda pior, distorcidas sobre os índios que resistiram – e têm resistido! – ao genocídio e ao etnocídio cultural, provocados pelos grupos hegemônicos. O caso dos índios do Rio Grande do Norte<sup>2</sup> é indicativo do que se apresenta aqui. A visão historiográfica oficial, disseminada em todo o estado, apresenta os índios como “desaparecidos” ou “remanescentes”, como se fossem tão somente sujeitos do passado. Curiosamente, embora eles nem sempre sejam reconhecidos como índios pelo

---

2. No Rio Grande do Norte, atualmente, existem, distribuídas em duas etnias (Potiguara e Tapuia), dezesseis comunidades indígenas em processo de reconhecimento pelo Estado e pela sociedade civil, a saber: **Amarelão, Santa Teresinha, Serrote de São Bento, Açucena e Marajó**, em João Câmara; **Amarelão Novo**, em Natal; **Catu dos Eleotérios**, em Canguaretama e Goianinha; **Caboclos**, em Assu; **Sagi-Trabanda** e **Jacu**, em Baía Formosa; **Lagoa de Tapará, Lagoa Grande** e **Lagoa do Mato**, em Macaíba; Paiaçu, em Apodi; **Rio dos Índios**, em Ceará-Mirim; **Nova Descoberta**, em Jardim de Angicos.

Estado e pela sociedade civil, em regra, traços genealógicos (Mendonça do Amarelão, Eleotério de Catu e Caboclo do Assu, por exemplo) são atribuídos a eles pelo não índio, demarcado sua diferença em relação à organização social mais ampla.

A partir da década de 1970, os povos indígenas iniciaram, por meio de organizações tradicionais (de modelo indígena) e formais (de caráter jurídico), movimentos em busca de seus direitos básicos e da manutenção de suas identidades. Em razão desse engajamento coletivo, a Constituição de 1988 assegurou ao índio o seu direito de preservar sua língua, sua cultura e sua tradição. Além disso, audiências públicas, em diversas partes do país, foram e são criadas com o propósito de questionar algumas ações governamentais como também de cobrar os direitos básicos que, a princípio, deveriam ser assegurados pelo Estado. Vê-se, portanto, que o contato com outras culturas deixa de ocorrer por imposição dos brancos, como estratégia de aculturação, e passa a ser uma iniciativa própria dos índios, registrada em sua agenda política.

Ainda que o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e o resgate de sua voz, frutos de mobilizações iniciadas há quase cinquenta anos, definam hoje muitas comunidades brasileiras, não podemos seguramente afirmar que tais características sejam sempre observadas no espaço escolar. Se, por um lado, a legislação escolar indígena preconiza o direito à educação diferenciada, incluindo na sala de aula, além das línguas maternas, “conteúdos curriculares propriamente indígenas e [...] modos próprios de transmissão do saber indígena” (Brasil, 1998), como pode ser observado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (doravante, RCNEI), lançado pelo MEC em 1998, por outro lado, as escolas indígenas não pos-

suem materiais adequados e professores com formação específica para desenvolverem um trabalho que respeite as singularidades do grupo e que contribua para o engajamento dos alunos.

A esse respeito, podemos resgatar o discurso de duas lideranças da comunidade indígena Amarelão, localizada no município de João Câmara/RN. Em depoimento informal, uma delas, representante do departamento de etnodesenvolvimento e cultura, nos coloca que as duas escolas locais – uma de ensino infantil e outra de ensino fundamental – têm em seu quadro sete professoras, das quais cinco fazem parte da comunidade e as outras duas foram cedidas pela secretaria de educação do município. Em sua fala, ficou clara a dificuldade que as professoras, inclusive as docentes que residem na própria comunidade, enfrentam para ensinar os alunos partindo dos preceitos do RCNEI.

Em outra ocasião, a segunda liderança, representante da diretoria de educação e lazer, afirmou que, embora existam pessoas capacitadas dentro da comunidade para exercer cargos docentes e de gestão, estas não são devidamente valorizadas pelos governantes municipais. Como consequência, as práticas escolares são, na maior parte das vezes, dissociadas das práticas sociais e dos saberes locais. Ela nos disse, ainda, que as ações desenvolvidas são isoladas. Para exemplificar, destacou a criação do cordel “Amarelão, terra boa e abençoada”, escrito individualmente pela professora aposentada Francisca Batista de Melo Silva e publicado com o auxílio da Fundação José Augusto. Frente a essa situação sociocultural e de letramento, que merece ser sistematicamente explorada, assumimos como objeto deste estudo um projeto de letramento desenvolvido em uma comunidade indígena.

Com vistas a escutar essas e outras falas, responsáveis por definirem nossas intenções de estudo, coordenamos, no âmbito do IFRN, a partir de outubro de 2016, um projeto de pesquisa no Amarelão, com foco nas práticas sociais de leitura e escrita dos Mendonça, grupo familiar que compõe a comunidade. Para tanto, buscamos fazer o mapeamento etnográfico das práticas de letramento em diferentes contextos comunicativos, dentre os quais o digital, o literário e o escolar. A respeito da última esfera, em especial, vimos de perto a angústia e o esforço dos professores em concretizar, nas duas escolas do Amarelão, um ensino diferenciado, promovendo encontros de formação com a finalidade de dividir experiências, algumas das quais registradas em cartilhas de sua própria autoria, conforme explicaremos melhor a seguir.

Apesar do esforço docente, a imposição do currículo hegemônico – mediante, por exemplo, avaliações do alunado promovidas por órgãos governamentais e discursos de homogeneização educacional reproduzidos pelas secretarias de educação – tem dificultado o fazer pedagógico do professor indígena. Como consequência, as aulas de Língua Portuguesa seguem a divisão tradicional em blocos desarticulados (literatura, gramática e produção textual), além de ficarem as práticas de leitura e escrita limitadas ao espaço da sala de aula, a partir da produção e do consumo de gêneros escolares. Os professores indígenas reconhecem sua missão em alterar a realidade aqui aludida, mas, para eles, falta-lhes o acesso a metodologias e dispositivos didáticos que cumpram a função de respeitar os saberes locais e o modo de ser do povo de que fazem parte.

A realização desta pesquisa, portanto, é justificada pela urgência de se pensar em estratégias pedagógicas que, em

concordância com as necessidades vigentes nas aldeias e com os documentos oficiais voltados para a educação escolar indígena, possibilitem a elas um ensino culturalmente sensível, comunitário, específico e diferenciado. Dado o caráter intervencionista deste estudo, que se propôs a construir um projeto de letramento<sup>3</sup> em uma comunidade indígena do Rio Grande do Norte, as discussões nele tecidas serão úteis para professores, gestores educacionais e especialistas em políticas públicas brasileiras que tenham como preocupação identificar dispositivos didáticos que respondam às reais demandas dos alunos indígenas.

Em função disso, apresentamos como norteadoras desta pesquisa as seguintes questões, às quais nos propusemos responder no decorrer do trabalho: (1) Que contribuições pode oferecer um projeto de letramento ao currículo escolar de uma instituição formal de em uma comunidade indígena? (2) Que relações identitárias são construídas mediante o projeto de letramento nela desenvolvido? (3) De que forma a escrita, a leitura e a fala podem ser ressignificadas no espaço escolar, a fim de atender às demandas dessa comunidade? (4) Como a voz do aluno indígena deve ser gerenciada no projeto de letramento?

Partindo dessas questões, selecionamos como objetivo geral deste estudo (1) investigar os impactos de um projeto de

---

**3.** Em razão de nossa proposta inicial ter se estruturado em um projeto de letramento literário, alguns documentos gerados na pesquisa trazem o título “Letramento literário em comunidade indígena: representação, empoderamento e resistência”. Contudo, as demandas que surgiam levaram-nos a ampliar nosso campo de ação, de modo que, além da literatura, fossem também incorporados textos de outras naturezas e com diferentes orientações.

letramento desenvolvido em uma escola da comunidade indígena do Amarelão, localizada no município de João Câmara/RN. E, como objetivos específicos, (2) analisar práticas de letramento fortalecedoras da identidade étnica dos alunos que estudam na Escola Municipal Alice Soares; (3) investigar, a partir das práticas de letramento impulsionadas pelo projeto, como a leitura, a escrita e a fala se configuram como instrumentos para a ação social; e (4) identificar o lugar de enunciação dos alunos nas práticas de letramento desenvolvidas nas atividades do projeto.

A respeito da organização retórica desta obra, nós a estruturamos em cinco partes, a saber: as considerações iniciais ora apresentadas, com o intuito de situar o leitor em relação ao tema principal desta pesquisa, esclarecer os caminhos que tivemos de percorrer para chegar ao objeto de estudo, indicar o problema que nos levou a estudá-lo e, na sequência, elencar nossas questões e nossos objetivos de pesquisa.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama geral da educação escolar indígena no Brasil, destacando dispositivos legais e iniciativas realizadas, sobretudo no cenário norte-riograndense, onde as comunidades indígenas se encontram em processo de reconhecimento. Nele, também acrescentamos dificuldades vivenciadas pelos índios para oficializar a educação escolar indígena em suas comunidades.

No segundo capítulo, discorremos sobre o contexto da pesquisa, no qual apresentamos o ambiente de estudo e os sujeitos envolvidos, bem como esclarecemos as nossas escolhas metodológicas, a começar pela área de inserção. Para além de uma exigência acadêmica, a escrita desse capítulo, ao considerar o paradigma fenomenológico, a abordagem quali-

tativa, a construção do *corpus* e os procedimentos de análise, também tem como intenção demarcar o lugar da Linguística Aplicada no rol das Ciências Sociais, trazendo à baila métodos utilizados por pesquisadores da área.

No terceiro capítulo, destacamos o aporte teórico do estudo. A princípio, para explorar, teoricamente, a identidade indígena, apoiamo-nos, sobretudo, nas reflexões antropológicas de Oliveira Filho (1998) a respeito dos índios do Nordeste e nos estudos culturais, com foco nas perspectivas pós-colonial e subalterna (Bhabha, 1998; Spivak, 2010; Said, 1995; Hall, 2005; Woodward, 2000; Bonnici, 2009). Dada a necessidade de se pensar, politicamente, neste livro, sobre estratégias pedagógicas de fortalecimento identitário, passíveis de aplicação em comunidades tradicionais (índigenas, em especial), adotamos abordagens teóricas sobre a concepção crítica de educação (McLaren, 2005; Giroux, 1999, 2003; Apple, 1993; Freire, 1967; Freire, Shor 1986, 1979; Grande, 2004, 2011).

Na continuidade desse capítulo, apresentamos a perspectiva de letramento por nós assumida, partindo de uma contextualização histórica do termo, a fim de discorrer, posteriormente, a respeito de suas características e de sua interface com a esfera educacional (Kleiman, 1995; Gee, 1989, 2008; Barton; Hamilton; Ivanic, 2000; Oliveira, 2010; Street, 2007, 2011; Janks, 2010, 2013). Concluímos o capítulo abordando a noção de projeto de letramento (Kleiman, 2000; Oliveira, 2008; Oliveira; Tinoco; Santos, 2014), chamando a atenção para pesquisas já realizadas a partir desse constructo (Tinoco, 2008; Santos, 2012). Para melhor explicá-lo, estabelecemos o diálogo com pesquisadores que, apoiados numa perspectiva sociopolítica, têm se preocupado com questões relacionadas à

leitura (Foucambert, 1994; Freire, 2011; Kleiman, 2004), à escrita (Signorini, 2001; Kleiman, 2010) e à fala (Erickson, 1987; Vidigal, 1996).

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise dos dados, sistematizando-a em dois momentos: de início, explicamos ações que precederam a construção do projeto de letramento “Nosso Amarelão/*NhandeSa’yjuasu*”; em seguida, realizamos a descrição analítica das práticas de leitura, escrita e fala realizadas, colaborativamente, pelos sujeitos da pesquisa. Após analisar, particularmente, as ações de linguagem, que foram agrupadas em suas diferentes modalidades e manifestações, selecionamos mais três categorias, a fim de investigar como a agência, a identidade e a voz dos colaboradores são expressas nas ações do projeto supracitado.

Nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa para exibir, após analisados os dados, os impactos dessa ação didática, evidenciando as contribuições de nossa proposta. Haja vista a impossibilidade de esgotar o tema do estudo neste livro, acrescentamos ainda algumas lacunas por nós identificadas, sinalizando possibilidades de novas pesquisas no âmbito da educação escolar indígena.



# Capítulo II

...

Educação escolar  
indígena no Brasil

Neste capítulo, faremos, inicialmente, uma breve retrospectiva da Educação Escolar Indígena no Brasil, a começar pela chegada dos europeus no país. Para a discussão, destacaremos ações de impacto na educação formal dos povos originários, extraindo delas aspectos negativos e positivos. Em seguida, serão apresentadas algumas ações executadas no Rio Grande do Norte, estado onde se encontra a comunidade indígena na qual desenvolvemos o nosso estudo, e explicitada a perspectiva de educação escolar indígena que aqui assumimos.

## 2.1 Da escola “para os índios” à escola “dos índios”

Desde o período da colonização, vêm ocorrendo, no Brasil, iniciativas voltadas à educação dos povos originários, assumidas, inicialmente, pela Igreja e pelo Estado. Entretanto, ao longo da história, mudanças foram promovidas, a fim de que a velha política de assimilação, largamente disseminada até a Constituição de 1988 e caracterizada pela proposta de uma “escola para os índios”, fosse substituída pela educação escolar indígena, pensada em consonância com o movimento indígena mais amplo. Nesse sentido, busca-se, a partir da década de 1980, construir um projeto de educação escolar que seja, a um só tempo, diferenciado, comunitário, intercultural e bilingue, adequado à realidade desses grupos étnicos.

No período colonial, implementou-se, no Brasil, o projeto educacional assumido pelos jesuítas, o qual partia dos valores disseminados pela Igreja Católica – que, àquela época, perdia fiéis para o protestantismo – e dos interesses da Coroa Portuguesa. Nesse sentido, em sua fase de execução, que se havia ini-

ciado na Europa, coube à Companhia de Jesus difundir a fé católica no Novo Mundo e, com isso, moldar os povos originários segundo o modelo de homem vigente no século XVI. Para tanto, dentre as atribuições dos jesuítas, estava aprender as línguas indígenas, sendo João de Azpilcueta Navarro o primeiro a se utilizar dessa estratégia. No entanto, foi José de Anchieta quem assumiu papel de destaque no movimento catequético, dada sua extrema dedicação ao trabalho apostólico. Sobre o exercício pedagógico deste jesuíta, Azevedo (1944, p. 290) afirma:

Para esse trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era êle que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tomaram de uso corrente em quase todos os colégios.

O esforço dos missionários em educar espiritualmente os índios, concomitantemente, passou a escamotear as culturas locais, pois, conforme observado por Azevedo (1944), além da imposição da fé católica, buscou-se também ensinar a contar, a ler, a escrever, a falar o português, mas também a dançar à portuguesa, a formar coros de canto e a tocar flauta. Logo, vê-se que, além da propagação dos princípios cristãos, os missionários tinham outros propósitos, os quais, a nosso ver, foram velados pelo discurso religioso civilizatório. Nas palavras do autor,

[...] os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas ge-

rações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria (Azevedo, 1944, p. 291).

Séculos após a construção das primeiras “escolas de ler e escrever”, a educação colonial, originalmente firmada pelos jesuítas, continuou sendo reproduzida, inclusive por missionários de outras ordens religiosas, como os capuchinhos. Contudo, os impactos da educação colonial nas aldeias não servem como único motivo para justificar o retardamento de avanços na educação escolar indígena. A esse respeito, são pertinentes as reflexões tecidas por Tassinari (2001), para quem esse atraso se deve ainda à disseminação do ideário positivista nos estudos antropológicos brasileiros, os quais, no princípio, eram realizados por profissionais de outras áreas, como Engenharia, Medicina e Jornalismo. Em razão disso, sem o devido aparato técnico, políticas assistencialistas coordenadas, em um primeiro momento, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, em um segundo momento, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), predominaram no âmbito da educação escolar indígena. De acordo com a pesquisadora, o primeiro divisor de águas deu-se na década de 1930, quando houve, em caráter inaugural, a institucionalização da Antropologia brasileira e, com ela, as pesquisas seminais sobre educação indígena. Para a autora, o segundo período de mudanças compreende a década de 1960, “considerada um marco na institucionalização da Antropologia no Brasil segundo novos moldes que passam a nortear a criação de cursos de pós-graduação” (Tassinari, 2009, p. 226).

É consenso entre os pesquisadores que, no tocante à educação escolar indígena, a década de 1980 corresponde ao seu principal divisor de águas, já que a Constituição – em especial o § 2º do Artigo 210, que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem – estabelece que as ações pedagógicas passem a fixar, em sua organização, a continuidade de um modo de vida próprio aos índios. Esse é um desafio para o Governo e para as próprias comunidades tradicionais, que, atualmente, têm de transformar a antiga escola colonizadora, cujos traços ainda são percebidos na educação formal das aldeias, numa instituição de currículo dinâmico, que respeite suas especificidades e seus objetivos.

Haja vista as diferenças culturais dos povos originários dispersos pelo território nacional, a educação escolar indígena não é um projeto homogêneo, orientado por um modelo único. Na realidade, conforme observa Baniwa (2013, p. 1), “cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas”. Isso ocorre, sobretudo, porque cada comunidade tem seu modo particular de perceber a infância e a adolescência. Logo, processos próprios de transmissão do conhecimento a partir da sociabilidade<sup>4</sup> de-

---

4. Assumimos a definição de “sociabilidade” segundo Richad Fardon: “Por sociabilidade eu quero entender uma estrutura de conhecimento sobre o modo como as pessoas se influenciam. A sociabilidade torna a[s] relação[ões] visível[veis] em sua forma culturalmente constituída e também informa essas relações normativamente. Assim, tem uma relação dupla com a ação social através da constituição social e moral da relação” (Fardon, 1985, p. 134, tradução nossa). – “By sociability I want to understand a framework of knowledge about the way in which people impinge upon one another. Sociability makes relationship[s] visible in their culturally constituted form and also informs these relationships normatively. Thus it bears a double relationship to social action

vem ser acionados em função de tais particularidades e, deste modo, integrados ao currículo escolar.

A Constituição desencadeou importantes avanços para a educação escolar indígena, dentre os quais, no âmbito legislativo, podemos destacar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que registra, em seu texto, o reconhecimento dos processos educativos diferenciados e o apoio ao desenvolvimento de programas voltados para educação escolar bilingue e intercultural; e a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que, dentre suas 20 metas, estabelece a universalização da educação básica regular e na modalidade de jovens e adultos (EJA), atendendo às especificidades das comunidades indígenas. Indo mais além, sobre a educação superior, o PNE ainda estabelece o apoio ao sucesso acadêmico de estudantes indígenas (estratégia inserida na meta 12), inclusive favorecendo-lhes o acesso a programas de pós-graduação (estratégia inserida na meta 14), e a implementação de programas para formação de profissionais da educação de escolas indígenas (estratégia inserida na meta 15).

No cenário do Rio Grande do Norte, precisamente, os avanços se mostram mais recentes, tendo em vista que as comunidades indígenas ainda encontram empecilhos para demarcação de seus territórios, o que esbarra na limitação – e, muitas vezes, na negação – de direitos essenciais ao exercício de sua identidade étnica. No que concerne ao recorte temático deste capítulo, destacamos quatro avanços, quais sejam: a construção de escolas nas comunidades indígenas, a realiza-

---

through the social and moral constitution of relatedness.”

ção de audiências públicas nas cidades onde há aldeias, a participação de lideranças na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e a formação inicial e continuada de professores indígenas.

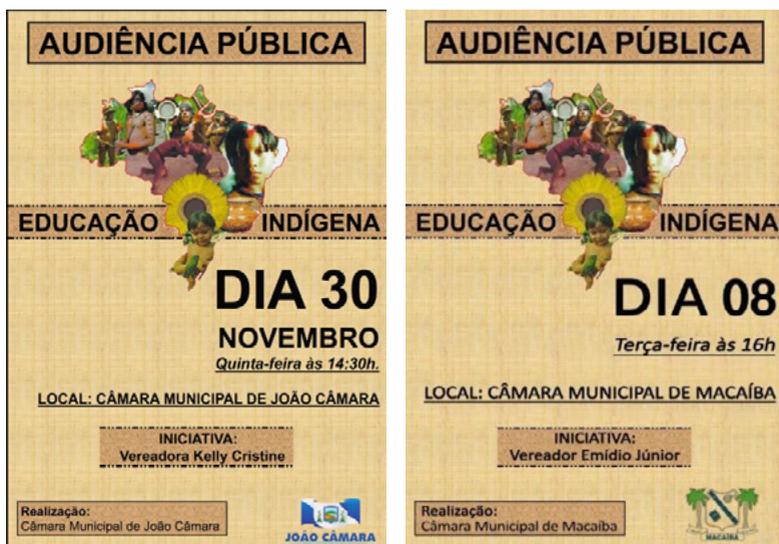
Em geral, nas aldeias do Rio Grande do Norte, as escolas que existem atendem aos alunos que se encontram nos níveis infantil e fundamental, cabendo a estes, se houver condições (oferta de transporte pelas prefeituras, principalmente), dar prosseguimento aos estudos em escolas distantes dos lugares onde vivem, geralmente no centro das cidades. Quanto ao reconhecimento legal dessas instituições, até o desenvolvimento de nosso projeto, apenas uma escola do estado foi declarada oficialmente indígena, a saber: a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, localizada na comunidade de Catu, no município de Canguaretama. Após o desenvolvimento do projeto e já em fase de finalização do mestrado, ocorreu a construção da segunda escola oficialmente reconhecida como indígena no estado: a Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento, localizada no Amarelão<sup>5</sup>.

A título de reconhecimento, um dos primeiros procedimentos tomados pelas lideranças é a realização de audiências públicas para discutir, juntamente com gestores municipais, o tema “educação escolar indígena”. De acordo com o cacique Luiz Catu, numa fala organizada para o 5º Ciclo de Estudos e Debates em Etnologia Indígena da UFRN, a primeira audiên-

---

**5.** No capítulo 3, caracterizaremos a Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento. Contudo, em razão de ela ter sido construída após o projeto e inaugurada no fim desta pesquisa (no dia 15 de abril de 2019, especificamente), faremos mais referências, neste texto, às duas outras escolas da comunidade.

cia no estado voltada para essa questão ocorreu em 2012, momento no qual se fizeram presentes, além dos gestores municipais, representantes do estado, da FUNAI, do Ministério Público e da UFRN. A partir desse evento, no qual também estavam lideranças de outras comunidades do Rio Grande do Norte, fortaleceu-se a articulação entre elas. Mais recentemente, ocorreram duas outras audiências públicas: uma realizada em João Câmara, em 30 de novembro de 2017, por solicitação das comunidades do Amarelão, de Serrote de São Bento e de Santa Terezinha, e outra realizada em Macaíba, em 08 de maio de 2018, por solicitação da comunidade de Lagoa do Tapará, conforme ilustram os cartazes de divulgação a seguir.



**Foto:** divulgação/assessoria Kelly

**Foto:** divulgação/assessoria Emídio Jr

No que diz respeito à audiência pública ocorrida em João Câmara, gostaríamos de resgatar trechos do discurso de Tayse Campos, primeira liderança a falar. Em nome dos Potigua-

ra do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha, Tayse explicou aos presentes (autoridades públicas – representadas pelo prefeito, pelos secretários de educação e de cultura e por vereadores – e sociedade civil – representada, em sua maioria, por pesquisadores e índios) a importância da audiência pública para os sujeitos das três comunidades. Ela argumentou que, embora o evento não tivesse como intuito ensinar aos ouvintes o que é a educação escolar indígena, serviria como primeiro passo para iniciar o debate sobre o assunto naquela cidade. Em suas palavras:

A Constituição garante a educação escolar diferenciada para os povos indígenas, mas essas conquistas precisam ser efetivadas. Estamos aqui hoje para cobrar e garantir que seja cumprido o que está na legislação indígena. O Estado brasileiro precisa manter na sua estrutura as condições para a continuidade das políticas públicas, entre elas, a da educação escolar indígena. (Tayse Campos)

A fala de Tayse foi desenvolvida a partir de duas realidades. Legislativamente, as comunidades do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha são reconhecidas como comunidades indígenas pela lei orgânica do município (promulgada em 21 de setembro de 2015), especificamente pelo artigo 11 do Ato das Disposições Gerais, Finais e Transitórias. Ainda no âmbito legislativo, conforme afirmou Tayse, a Constituição assegura o direito à educação diferenciada aos povos indígenas brasileiros. Entretanto, segundo a

liderança Potiguara, na prática, ainda há muito que se fazer, a começar pelo reconhecimento formal das cinco instituições de ensino dessas três comunidades.

O terceiro avanço – a participação de lideranças na CO-NEEI – configura-se como um espaço de articulação por meio do qual representantes das comunidades indígenas (lideranças, professores, gestores, alunos e familiares dos alunos) e de órgãos externos a elas, em intenso diálogo, se reúnem para avaliar as conquistas e construir novas propostas para efetivação da educação escolar indígena nas aldeias. A Conferência, que sempre traz um tema e já se encontra em sua segunda edição, é organizada em três etapas, a fim de melhor sistematizar as demandas dos povos indígenas: comunidades educativas, que acontecem em quase todo o país, nas escolas indígenas; regionais, realizadas em estados específicos, embora conte com a participação de representantes de vários Territórios Etnoeducacionais<sup>6</sup>; nacional, que ocorre em Brasília. Ainda no que diz respeito à sua organização, o evento possui cinco eixos temáticos, os quais variam de acordo com suas edições, conforme observamos na tabela a seguir.

---

**6.** A educação escolar indígena é organizada a partir da territorialidade dos povos indígenas. Sobre os Territórios Etnoeducacionais, o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, define em parágrafo único: “Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”. Tais Territórios ainda se encontram em processo de formalização.

**Quadro 1 – EIXOS TEMÁTICOS DA CONEEI – EDIÇÕES DE 2009 E DE 2016**

EIXOS TEMÁTICOS DE 2009	EIXOS TEMÁTICOS DE 2016
Educação escolar e territorialidade dos Povos Indígenas	Organização e gestão da Educação Escolar Indígena
Práticas pedagógicas indígenas	Práticas pedagógicas diferenciadas na Educação Escolar Indígena
Políticas, gestão e financiamento da Educação Escolar Indígena	Formação e valorização dos professores indígenas
Participação e controle social	Políticas de atendimento à Educação Escolar Indígena na educação básica
Diretrizes para Educação Escolar Indígena	Ensino Superior e povos indígenas

**Fonte:** Documentos de base da I CONEEI e da II CONEEI

No que se refere ao quarto avanço, a formação inicial e continuada de professores indígenas, destacamos duas ações desenvolvidas no estado que estão diretamente relacionadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável por planejar e coordenar ações voltadas exclusivamente para educação escolar indígena ou que a contemplam: o curso de Licenciatura em Educação no Campo, cujo propósito é formar professores aptos a desenvolver práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto rural; e o projeto Saberes Indígenas na Escola, com foco na formação continuada de professores que já atuam em comunidades indígenas. No estado, as ações foram assumidas pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O curso de Licenciatura em Educação no Campo é ofertado pela UFERSA, *Campus* Mossoró, desde 2013, e pelo IFRN, *Campus* Canguaretama, desde 2016. O curso da UFERSA possui duas habilitações, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, que são escolhidas pelos candidatos no ato da inscrição. Nessa Universidade, a seleção dos candidatos ocorre por meio do Processo Seletivo Vocacional, que conta com duas etapas: a análise documental, de caráter eliminatório, e uma prova de Língua Portuguesa, Matemática e Redação, de caráter eliminatório e classificatório. Em relação ao curso oferecido pelo IFRN, este possui duas habilitações, Matemática e Ciências Humanas e Sociais, também escolhidas pelos candidatos no ato da inscrição. Para participar da seleção do IFRN, o candidato utiliza-se de suas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse curso surge com o intuito de amenizar problemas relacionados à educação campesina, partindo de um projeto de educação construído em parceria com os trabalhadores do meio rural. Para tanto, tem como meta principal formar professores para atuar no nível básico, em espaços escolares e não escolares, com o propósito de atender às reais necessidades dos alunos do campo.

Assumido também pelo *Campus* Canguaretama, o projeto Saberes Indígenas na Escola apresenta diferente organização. A proposta – com ações distribuídas em menor tempo (um ano), quando este é comparado ao período de execução da Licenciatura em Educação no Campo (quatro anos) – tem como objetivo a produção e a posterior publicação de materiais didáticos e paradidáticos elaborados por professores indígenas, os quais devem partir de um dos quatro eixos previamente de-

finidos pelo projeto<sup>7</sup>. No estado, sete comunidades indígenas foram contempladas: Catu dos Eleotérios, localizada entre Canguaretama e Goianinha; Caboclos do Assu, localizada em Assu; Sagi-Trabanda, localizada em Baía Formosa; Tapará, localizada em Macaíba; Amarelão, Santa Teresinha e Serrote de São Bento, localizadas em João Câmara. As atividades formativas fomentadas pela ação compreenderam, resumidamente, momentos de discussão sobre a temática mais ampla, de construção de materiais didáticos e paradidáticos – em oficinas – e de avaliação do que foi realizado.

Os avanços aqui destacados, contudo, não diminuem as dificuldades que os índios, em especial os Potiguara e os Tapuia do Rio Grande do Norte, precisam superar para, a partir de suas reivindicações, garantir a construção de uma educação escolar indígena como política pública. Sendo assim, um dos desafios cruciais, certamente, consiste em romper “o cordão umbilical” que conecta a escola indígena à escola não indígena, a fim de que categorias tradicionalmente homogeneizadas, como o tempo e o espaço, recebam nova significação em conformidade com a vida e as demandas nas/das aldeias.

No Amarelão, *locus* de nossa pesquisa, o tempo e o espaço são constantemente discutidos pelas lideranças, sobretudo por aquelas que também exercem função docente em uma das escolas da comunidade. O tempo é por elas problematizado em razão de o calendário escolar, único para todas as escolas

---

7. I - letramento e numeramento em língua indígena como primeira língua; II - letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em língua indígena ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas.

de João Câmara, desconsiderar datas importantes para o Amaralão, como a Romaria de Padre Cícero, evento religioso que acontece, anualmente, em Juazeiro (Ceará), e a Festa da Castanha. No primeiro caso, o problema decorre de os Mendonça, dentre eles professores, alunos e familiares, serem devotos de Padre Cícero, mas não poderem viajar por causa das aulas. Ainda assim, tratando-se dos alunos, muitos acompanham seus familiares, ficando um pequeno número para participar das atividades pedagógicas. No segundo caso, o problema diz respeito à inviabilidade das aulas nos dias que antecedem a Festa da Castanha (no fim do mês de agosto), momento no qual os Mendonça se mobilizam para fazerem seus últimos ajustes.

A respeito do espaço físico, elemento que também merece ser ressignificado, as escolas indígenas (inclusive aquelas em fase de reconhecimento) utilizam-no para afirmar a identidade étnica de seus alunos, sendo esta uma de suas principais missões. Em contrapartida, de modo geral, não há, no estado, ambientes adequados para que esse propósito seja atingido. Isso se deve, sobretudo, ao não reconhecimento legal das escolas como espaços indígenas, o que torna inviável o repasse de recursos e o acesso a políticas de ação afirmativa próprias a esse tipo de instituição, a exemplo do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>8</sup>, que passou a contemplar como áreas de atuação

---

**8.** O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento de avaliação e implementação de políticas voltadas à educação escolar. Tal instrumento, em execução a partir de 2007, é elaborado numa ação conjunta entre estados e municípios, após sua adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, partindo-se de quatro dimensões, quais sejam: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógi-

a educação do campo, a educação escolar quilombola e a educação escolar indígena.

Ainda no campo das dificuldades, o acesso a materiais didáticos com conteúdos adequados à realidade indígena é insuficiente. Em seu lugar, os dispositivos largamente distribuídos nas escolas, sobretudo os livros didáticos, exploram uma imagem de índio homogênea e ultrapassada, presa a uma perspectiva museológica, que nada condiz com as identidades do índio contemporâneo. Essa imagem, conforme pode ser observada ao longo da história, foi legitimada pela academia, cujos conhecimentos, como sabemos, são transpostos para o meio escolar. Em virtude disso, tais dispositivos se mostram, na prática, um desserviço para professores e alunos, sejam eles indígenas ou não, pois, quando utilizados, servirão apenas ao genocídio cultural dos grupos étnicos minoritários. Aqui, mais uma vez, cabe reforçar a necessidade de se investir em políticas de formação de professores indígenas, para que estes possam, colaborativamente, elaborar seus materiais.

A propósito dos cursos de formação inicial, faz parte da pauta de reivindicação dos povos indígenas do Rio Grande do Norte a construção do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) por, no mínimo, uma Instituição de Ensino Superior do estado. Embora seja a Licenciatura em Educação no Campo um avanço, apresentando uma proposta inovadora, que visa reduzir os impactos do currículo escolar urbano no contexto educacional do meio rural, a partir da construção de

---

cos. Identificados os principais problemas, são criadas ações de intervenção, as quais podem ser assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelos entes federativos.

um currículo sensível ao modo de vida campestre, sua proposta é abrangente. Em sua organização curricular, são identificadas disciplinas que tratam de questões envolvendo grupos diversos (agricultores familiares, pescadores, criadores de animais, seringueiros, extrativistas, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e indígenas). Por essa razão, lideranças indígenas do estado reivindicam uma licenciatura cujo plano de curso atenda, especificamente, às demandas de suas comunidades, a fim de que se possam extrair dele conhecimentos mais proveitosos.

Há de se considerar também como uma dificuldade a pequena oferta de cursos de formação continuada para professores indígenas. No estado, muitas das iniciativas partem das próprias lideranças, as quais, em virtude da impotência das secretarias de educação, mobilizam os professores para o compartilhamento de suas experiências. No Amarelão, uma dessas ações, organizada em sua associação comunitária, resultou na construção coletiva da cartilha “Ensinando e Aprendendo a partir da História Local”<sup>9</sup>. O documento foi construído por professores das comunidades do Amarelão, Serrote de São Bento e Santa Terezinha, os quais, inicialmente, participaram de um ciclo de oficinas sobre Educação Escolar Indígena e, em seguida, compartilharam suas experiências pedagógicas, registradas em planos de aula referentes às disciplinas que ministram.

Contudo, há conhecimentos que, antes de materializados em livros ou apostilas, carecem de um debate mais amplo,

---

**9.** Uma análise dessa cartilha pode ser encontrada no artigo “Letramento do professor indígena e formação da identidade profissional docente” (Pereira, 2018).

dada a sua complexidade, a exemplo das línguas indígenas, as quais, como qualquer outra, vêm sofrendo variações, porém, na prática escolar, estas são desconsideradas. Aqui, chamamos a atenção para os manuais clássicos de línguas indígenas (em sua maioria, livros contendo registros lexicais e breves explicações sobre a estrutura dos vocábulos), que, cristalizados no tempo, não acompanham as mudanças fonético-fonológicas e morfossintáticas por quais, naturalmente, elas passam. Contudo, pela necessidade de reafirmação identitária, os manuais internalizados pelos docentes são, por extensão, utilizados indiretamente nas aldeias como principal fonte para o ensino das línguas indígenas, sobretudo naquelas cuja primeira língua é o português. Considerando-se, então, este último problema, planejar e desenvolver políticas linguísticas direcionadas à revitalização de línguas indígenas, ao fortalecimento do ensino bilingue e à publicação de materiais didáticos para as aldeias se mostram, pois, ações de caráter imediato. A esse respeito, consideramos que é pré-requisito para a resolução deste problema o esforço político de vários agentes sociais (lideranças indígenas, antropólogos, linguistas, educadores e sociedade civil), o que certamente a torna mais desafiadora, pois, num cenário em que a unidade linguística é um critério definidor de nacionalidade, minorias linguísticas são desprezadas.

Encerramos este primeiro capítulo explicitando a concepção de educação escolar indígena que assumimos nesta obra. Devemos dizer, inicialmente e em consonância com o pensamento de Meliá (1999), que as comunidades indígenas distribuídas pelo território nacional sustentam alteridades diferentes, as quais são repassadas para as futuras gerações

por meio de estratégias firmadas pelos índios, dentre as quais a ação pedagógica construída por eles em sua própria aldeia – daí se dizer que em toda aldeia existe uma educação indígena. A escola, desatenta a essa realidade, durante décadas esvaziou sua ação pedagógica, comprometendo a alteridade dos povos indígenas com currículos e metodologias superficiais que prezam tão somente pelo individualismo. Defendemos, contudo, uma concepção de educação escolar indígena compreendida como “ação pedagógica para a alteridade”, com objetivos e métodos específicos, dentre os quais se destaca a participação da comunidade no processo educativo, tendo em vista que “é precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida” (Meliá, 1999, p. 15).



# Capítulo III

...

Contextualização  
da pesquisa

Este capítulo, fragmentado em seis seções, tem como intuito descrever os aspectos metodológicos da pesquisa, de modo a justificar nossas escolhas, sobretudo a área de inserção do estudo, seu paradigma e sua abordagem. Além disso, faremos a descrição do ambiente onde realizamos a pesquisa e dos nossos colaboradores. Nas duas últimas seções, apresentaremos informações sobre o *corpus*.

### 3.1 Campo de estudo no qual a pesquisa se insere

Nosso estudo foi desenvolvido no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), em sua abordagem crítica<sup>10</sup>. Com isso, queremos dizer que esta pesquisa parte do princípio de que, para a melhor compreensão das práticas linguageiras em um mundo marcado pelas desigualdades, faz-se necessário levar em conta o seu vínculo com as relações de poder e com a ideologia, de modo que questões de ordem social, cultural e política, desconsideradas em muitos trabalhos em função da falsa neutralidade científica, ocupem uma posição de destaque na pesquisa, o que certamente romperá com as formas tradicionais – influenciadas pelo cartesianismo das “ciências duras” – de investigação na área de Letras (Pennycook, 1998).

Nos últimos 15 anos, conforme observa Moita Lopes (2013), a LA tem se preocupado com as possíveis relações en-

---

**10.** A palavra “crítica”, frequentemente utilizada neste texto, não se refere unicamente à construção de conhecimentos com fins de questionar o cânone científico e à forma positivista de fazer ciência, mas que eles também possam transformar o meio social. Em outras palavras: “Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (Pennycook, 1998, p 42).

tre linguagem e classe social, gênero, sexualidade, raça – algo visto, inicialmente, na Sociolinguística Variacionista (SV) –, visando construir novos conhecimentos a esse respeito. Diferentemente da SV, a LA vem buscando, em razão das novas configurações do mundo real, interagir com outros campos de estudo, rompendo o essencialismo comum nas áreas clássicas. Nas palavras do próprio autor, “[...] hoje há uma tendência cada vez maior de compreender nossas sociabilidades de classe social, raça, idade, gênero, sexualidade etc. como móveis, transitórias, fragmentadas e, principalmente, performativas” (Moita Lopes, 2013, p. 232).

Isso se deve às viradas conceituais no campo da LA, como explicado por Moita Lopes (2009). Em um primeiro momento, a LA foi pensada como uma mera aplicação da Linguística, fosse na descrição de línguas ou no seu ensino. De acordo com o autor, a primeira virada, ocorrida no fim da década de 1970, consistiu em garantir sua independência em relação à Linguística, mas sem descartá-la por completo, uma vez que, para a LA, aquela área se somaria a outras na busca pela melhor compreensão do ensino de línguas. Por sua vez, a segunda virada, ocorrida no Brasil a partir da década de 1990, expandiu os estudos sobre a linguagem para contextos não escolares. Paralelamente, como problematizado por Pennycook (2006), somou-se à virada linguística as viradas somática e performativa, responsáveis por ressignificar o corpo humano e as identidades. Como se percebe, a LA, ao trazer outras questões para o seu bojo, afastou-se do estruturalismo, permitindo um olhar mais amplo para as práticas linguageiras.

Nessa direção, dá-se por encerrada a ideia reducionista de que a LA é uma consumidora da Linguística. Sabemos que

hoje, na verdade, a LA mantém um forte diálogo com outros campos do conhecimento, o que faz dela uma área transdisciplinar. Isso implica dizer que a relação que ela estabelece com outros domínios do saber vai além da integração de todos eles, sendo esta uma característica das perspectivas pluri, multi e interdisciplinar. Por outro lado, a “Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica [...]” (Celani, 1998, p. 132). Em outras palavras, a integração das perspectivas pluri, multi e interdisciplinar dá vez à interação do enfoque transdisciplinar, levando pesquisadores a agir dentro de uma coletividade, dada a preocupação da área com o social.

Nossa pesquisa tem como objeto de investigação um projeto de letramento, considerado um dispositivo didático (Oliveira, 2016) no qual se mostra indispensável a coexistência de vários campos do saber em seu plano de atividades, haja vista a necessidade de os participantes, com o apoio da leitura e escrita, tentarem atenuar ou eliminar problemas de diferentes ordens sociais. Vê-se, então, que, para atender a complexidade do objeto, o estudo demanda um olhar transdisciplinar do pesquisador, a quem cabe gerenciar as interações e os possíveis conflitos decorrentes delas.

Ademais, realizar uma pesquisa com foco em projetos de letramento implica um posicionamento político que vai ao encontro dos princípios éticos assumidos pela LA. Isso porque, ao projetar melhorias para uma comunidade (nesta pesquisa, para uma comunidade indígena), o linguista aplicado adota uma postura de renarrar ou redescrever a vida contemporânea, respondendo a questões atuais e de grande pertinência

social (Pennycook, 2006). Daí reafirmarmos que este estudo se encontra alicerçado em uma perspectiva crítica.

Levando em consideração a complexidade do nosso objeto de pesquisa e a nossa preocupação com o social, acreditamos que a LA tem a nos oferecer um modo de fazer ciência que atende aos propósitos deste estudo. Temos o entendimento de que, para esta investigação sobre práticas de letramento, o melhor caminho a ser percorrido é aquele cuja produção do conhecimento ocorra para além das fronteiras disciplinares.

### 3.2 Paradigma e abordagem da pesquisa

A Linguística Moderna operou sob os comandos da ciência positivista, segundo a qual a linguagem deveria ser estudada de modo descorporificado – sem considerar o sujeito – e descontextualizado – sem considerar o contexto comunicativo. Com o surgimento de uma filosofia pós-estruturalista, que “celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca alternativas de expressão e interpretação” (Kumaravadivelu, 2006, p. 139), os estudos da linguagem têm se aproximado cada vez mais das práticas sociais, levando os pesquisadores a buscar alternativas metodológicas que deem conta do caminho nebuloso por onde se locomovem.

Este estudo, por considerar os múltiplos significados sociais e abordar a realidade em uma perspectiva subjetiva, não poderia ser arquitetado na lógica positivista. Buscamos, então, orientação no paradigma qualitativo-interpretativista, o qual, segundo Hitchcock & Hughes (*apud* Moita Lopes, 1994, p. 330), pode ser compreendido em contraste com a abordagem positivista, a partir dos aspectos ontológico, epistemológico e

metodológico. Aqui, no entanto, não retomaremos a comparação proposta pelos autores. Baseamo-nos nesses três eixos para justificar a nossa escolha pelo paradigma qualitativo.

Quanto ao aspecto ontológico, isto é, à natureza da realidade da pesquisa e suas características, nossa investigação parte do princípio de que, apesar de atuarmos em uma mesma comunidade, cada colaborador traz consigo um mundo que lhe é próprio e que o faz enxergar os acontecimentos do cotidiano à sua maneira. Por essa razão, conduzimos nossa pesquisa de modo a reportar as diferentes realidades existentes.

Em relação ao seu aspecto epistemológico, contamos com as evidências subjetivas dos participantes, por meio das quais o saber passou a ser conhecido por nós. Para tanto, tentamos, a partir deste estudo de campo, reduzir a distância entre nós e os colaboradores, a fim de que estes se sentissem mais à vontade para contribuir com a pesquisa.

No que concerne ao aspecto metodológico, os procedimentos foram moldados pela lógica indutiva e por nossa experiência na geração e análise dos dados. Desse modo, como se verá adiante, fizemos uso de técnicas tradicionalmente usadas na abordagem que escolhemos (etnografia crítica), sobretudo a participação observante, uma vez que ela, ao estar associada ao princípio da interação, nos permitiu um maior envolvimento com o grupo pesquisado, possibilitando-nos vivenciar atividades que a eles são particulares. Ademais, descreveremos em detalhes, com base nos dados gerados, o contexto da pesquisa, evidenciando os fenômenos atrelados ao nosso objeto de investigação.

Esses e outros aspectos do paradigma qualitativo-interpretativista também são ventilados por Bogdan e Briklen

(1994). Segundo os autores, a fonte dos dados é o ambiente natural (não manipulável, portanto), sendo o pesquisador o instrumento principal, uma vez que, por vezes, vai a campo utilizando apenas lápis e papel. Outra característica é a natureza descritiva do objeto a ser estudado. Além disso, de acordo com os autores, uma terceira propriedade do paradigma qualitativo-interpretativista é o interesse pelo processo em detrimento do produto. Bogdan e Briklen (1994) acrescentam ainda a forma indutiva de análise dos dados, que, despreocupada em confirmar hipóteses, ocorre à medida em que eles se vão agrupando, e a preocupação com os diferentes significados, sendo estes dois atributos também destacados por Hitchcock & Hughes.

Diante desses postulados, entendemos que, embora, em um dado momento histórico, os estudos da linguagem tivessem funcionado unicamente sob o prisma cartesiano do positivismo, o enquadramento metodológico que damos a este estudo é compatível com a complexidade das escolas de ensino básico brasileiras, *locus* de nossa pesquisa. Desse modo, para que pudéssemos interpretar, a contento, fenômenos sociais atrelados a esse domínio, foi necessária a opção por um paradigma que contemplasse a linguagem em seu sentido macro, numa interface com questões extralinguísticas.

Entendemos ainda que a escolha por essa abordagem também decorre de a Linguística Aplicada ser uma “prestadora de serviços” (Leffa, 2001). Acreditamos que nossa investigação, ao tratar de questões relativas à didática docente, em especial ao modo como professores de Língua Portuguesa e Literatura atuam ou (não) devem atuar em comunidades indígenas, pode oferecer há muitos não um método padronizado,

mas uma forma sensível de ensinar a disciplina a partir das especificidades locais e das necessidades dos alunos. Assim, os questionamentos levantados, a análise indutiva dos dados e a descrição dos achados da pesquisa, além de contribuírem com o avanço do conhecimento acadêmico, têm o propósito de auxiliar professores em sua prática.

Dada a variedade de abordagens incluídas no paradigma qualitativo<sup>11</sup>, optamos pela etnografia crítica, mas, diante das especificidades de nosso trabalho, faremos algumas ressalvas a seu respeito. De início, achamos pertinente elencar as principais características da etnografia, abordando-a em seu sentido mais amplo.

Iniciada no século XX, após estudos empreendidos pelo antropólogo Malinowski nas ilhas do Pacífico Ocidental, a etnografia, em sua origem, esteve voltada para pesquisas em comunidades primitivas. Hoje, entretanto, expandiram-se os campos de aplicação, abrangendo, além da área de antropologia social, os contextos da saúde e da educação, por exemplo. Em geral, segundo Creswell (2014), a investigação é etnográfica quando o pesquisador focaliza um grupo de pessoas que, independentemente de sua dimensão, compartilha ou não a mesma cultura, a exemplo do que ocorre na etnografia multissituada (Marcus, 1995). Ainda de acordo com o autor, são características definidoras da etnografia, aqui sintetizadas por nós: a descrição complexa e completa de um grupo, a busca por padrões de organização social e sistemas ideacionais, a

---

**11.** Creswell (2014, p. 67), por exemplo, menciona cinco abordagens, a saber: a pesquisa narrativa, a pesquisa fenomenológica, a pesquisa da teoria fundamentada, a pesquisa etnográfica e a pesquisa de estudo de caso.

seleção de teorias específicas para cada enfoque, a realização de um amplo trabalho de campo e a participação dos sujeitos pesquisados (Creswell, 2014, p. 83).

Existem diferentes tipos de etnografias, conforme destacado por Creswell (2014), mas duas se sobressaem: a etnografia realista e a etnografia crítica. Enquanto na primeira os pesquisadores adotam uma postura imparcial e objetiva diante dos fatos descritos/narrados pelos participantes, na segunda, em contrapartida, os etnógrafos põem-se em confronto com as ideologias reprodutoras das desigualdades sociais e, por extensão, tendem a se engajar para emancipar grupos marginalizados. Simon e Dioppo (*apud* Pennycook, 1998, p. 44-45) afirmam que o trabalho etnográfico é considerado crítico quando demanda:

1. uma problemática que pretende revelar práticas sociais como formas de ação e de significação produzidas e reguladas;
2. meios pelos quais ele possa ser levado para a esfera pública para promover a crítica e a transformação da sociedade;
3. ter um elemento auto-reflexivo que permita abordar o caráter situado da pesquisa estando ela localizada em determinadas formas históricas e institucionais particulares. Mais importante ainda, tal projeto etnográfico não só vai além dos limites da pesquisa positivista, mas também busca ir além das preocupações meramente hermenêuticas, em favor de um projeto emancipatório.

Tais diferenças entre os tipos de etnografias devem ser levadas em consideração pelo pesquisador, pois, ao optar por esse método, ele precisa estar ciente de todos os passos possíveis para conduzir seu estudo. A esse respeito, Madison (2005) é claro ao afirmar que, da mesma forma que em outras abordagens, a etnografia crítica possui um método próprio, embora leigos afirmem, equivocadamente, que, para o desenvolvimento de um estudo etnográfico, basta um “suspiro profundo” do pesquisador. Em oposição a essa ideia distorcida de etnografia, Madison (2005) lista uma série de procedimentos que auxiliarão o etnógrafo no seu trabalho, quais sejam: (1) partir de suas experiências pessoais, para que sejam levantadas questões sobre o mundo; (2) examinar outros estudos que tenham o mesmo objeto, a fim de evitar repetições; (3) selecionar problemas e questões de pesquisa precisos, podendo ambos serem reformulados após a entrada do pesquisador em campo; (4) organizar sua entrada no terreno da pesquisa, de modo a passar confiança aos participantes; e (5) explicar-lhes os propósitos de seu projeto.

Nas últimas décadas, a influência da etnografia no campo educacional tem ocasionado pesquisas que buscam refletir sobre o cotidiano escolar, destacando a relação professor-aluno; a prática profissional docente, incluindo-se aqui também as relações professor-professor e professor-gestão; e os conflitos que perpassam o processo de aprendizagem, trazendo para o plano de discussão a relação aluno-aluno. Sobre essa questão, Cançado (1994) demonstrou que a etnografia, na medida em que é aplicada pelo próprio professor em sala de aula, mostra-se eficaz por levá-lo ao automonitoramento de sua prática. De acordo com a autora,

esse procedimento de automonitoração gera uma consciência de pesquisa em professores que até então não percebiam a sua própria potencialidade e a potencialidade da sala de aula para a pesquisa (Cançado, 1994, p. 68).

Em decorrência das particularidades do uso da etnografia em sala de aula, como a pouca permanência do pesquisador no campo de estudo, autores defendem que, em Educação e em Linguística Aplicada, não se faz a etnografia propriamente dita, e sim estudos “do tipo etnográfico” (André, 2005, p. 24) ou “de cunho etnográfico” (Kleiman, 1998, p. 66). Isso nos leva a crer que, no ato da transposição da abordagem etnográfica da Antropologia Cultural para áreas de Educação e Linguística Aplicada, são realizadas algumas adaptações, embora se utilizem as mesmas técnicas (observação participante e/ou entrevista intensiva e/ou análise de documentos), preservando-se a interação constante entre pesquisador e sujeitos pesquisados, a valorização do processo e a preocupação com os significados (André, 2005).

Feitas essas considerações, justificamos, agora, nossa escolha pela etnografia crítica, fazendo algumas observações, conforme afirmamos inicialmente. Para tanto, é válido destacar que o trânsito de teorias e metodologias tem colocado alguns desafios políticos para a etnografia, de modo a afastá-la de sua versão mais clássica, a qual, fundada em bases eurocêntricas – de olhares distanciados e de afirmações monolíticas e monológicas –, permitia ao etnógrafo a ríspida separação dos sentidos construídos por ele e pelos nativos. Em nosso estudo, sustentado por um projeto maior de descolonização, a voz dos sujeitos pesquisados foi valorada, de modo que não

se recusou a intensa aproximação, em nível simétrico, entre as teorias, a nossa voz e as falas dos Mendonça do Amarelão. Nesta pesquisa, elas coexistem em função de um projeto que visa resgatar histórias silenciadas pelo colonizador e oportunizar ao subalterno a autonomia para se subjetivar.

Nesse sentido, a busca pela negociação de significados com os Mendonça do Amarelão evidencia nossa preocupação com a interação social, uma das principais exigências dessa abordagem. No âmbito escolar, precisamente, surgem do trânsito de significados e da relação entre agência humana e estrutura social questões sobre o papel das escolas em reproduzir ou combater as desigualdades sociais. Em nossa investigação, essas interações não se deram de forma aleatória: consoante cada propósito, diferentes grupos de agentes, em momentos específicos, foram convidados a colaborar.

Diante de tudo o que foi colocado até então, afirmamos que esta pesquisa se delineou no que estamos chamando de “etnografia crítica pós-colonial”. Nessa direção, durante o processo de geração dos dados, certos cuidados foram tomados por nós, haja vista o desdobramento desta investigação em um contexto de pós-colonialidade. Ao invés de buscar fortalecer o grupo pesquisado, como é frequente em estudos centrados na etnografia crítica, buscamos, na verdade, desenvolver um trabalho conjunto com os colaboradores, de modo que eles próprios tomassem a iniciativa de continuar mudando sua realidade, acrescentando em sua agenda política outras formas de resistência. Em outras palavras, não tivemos como intenção dotá-los de agência, pois isso todos já tinham antes mesmo de nossa chegada ao terreno da pesquisa, mas sim apresentar instrumentos que lhes dessem a oportunidade de serem ouvidos.

### 3.3 Ambiente(s) de realização do estudo

Nossa pesquisa, embora tenha como propósito redimensionar práticas de letramento no contexto escolar, ocorreu em diferentes espaços da comunidade indígena Amarelão, situada na zona rural da cidade de João Câmara/ RN. Isso se deu, especificamente, por três razões: 1) o estudo que empreendemos no mestrado é recorte de um projeto coordenado por nós no âmbito do IFRN, *Letramento indígena: mapeamento das práticas sociais de leitura e escrita na comunidade indígena Amarelão, João Câmara, RN (Edital 08/2016 - PIBIC-EM/CNPq)*, cujo objetivo foi investigar as práticas de letramento nas esferas digital, religiosa, profissional, política, escolar e cotidiana; 2) a instituição onde desenvolveríamos as ações, Escola Municipal Professora Alice Soares, tinha uma estrutura física limitada, o que motivou gestores e professores a relocar duas turmas para o espaço da Associação Comunitária do Amarelão – ACA; 3) nosso objeto de investigação, um projeto de letramento, corresponde a um dispositivo didático que tem como característica o diálogo com os múltiplos espaços sociais.

**Figura 2** – Associação Comunitária do Amarelão.



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017).

O Amarelão, comunidade indígena em processo de reconhecimento, possui algumas características que a diferenciam de outras, como sua organização, a qual, geograficamente, é dividida em setores assim distribuídos: Alto dos Eleodórios, ACA, Bianco, Brejeiro, Caetano, Calanga, Centro, Gameleira, Genésio, Góis, Igreja, Joca, Linha, Margarida e Tinga. Os títulos dos setores, em sua maioria, devem-se aos nomes dos mais antigos moradores da comunidade, anciões que carregam na memória a história do lugar. Há, nesses espaços, instituições de diferentes ordens: um posto de saúde, uma igreja católica, duas igrejas evangélicas, um terreiro de candomblé, duas escolas (uma creche e uma escola destinada à primeira etapa do ensino fundamental) e um centro comunitário.

Em razão do recorte que demos a esta pesquisa e de serem a Escola Municipal Professora Alice Soares – EMPAS – e a ACA as duas mais importantes agências de letramento do Amarelão, acrescentamos agora informações sobre elas, a fim de que se entenda melhor algumas etapas de nossa pesquisa e a organização que demos às informações aqui registradas. Os dados referentes às duas instituições foram gerados a partir de participação em eventos (audiência pública e conferência) e conversas informais com as lideranças.

A EMPAS foi inaugurada no ano de 1987, a fim de atender a uma das necessidades básicas da comunidade, uma vez que, antes disso, a única instituição formal de ensino em funcionamento era a Escola Municipal Maria Rosa<sup>12</sup>. Quando não havia nenhu-

---

**12.** Por meio do Projeto Governo Cidadão, as lideranças conseguiram, durante esta pesquisa, auxílio financeiro com o Banco Mundial para a construção de sua terceira instituição formal de ensino. A Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento atenderá alunos que se encontram nos níveis

ma delas, o espaço onde hoje funciona a ACA serviu de ambiente para esboçar o primeiro projeto de escola, conforme nos disse em depoimento uma Mendonça. Fisicamente, a EMPAS possui, em sua estrutura, duas salas de aula, um banheiro e uma cozinha.

**Figura 3** – Escola Municipal Maria Rosa



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

A partir de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicado ao diretor da instituição, geramos outros dados sobre ela, sobretudo a respeito de sua equipe docente. As duas escolas contam com oito professores, dos quais cinco trabalham na EMPAS e, do número total, apenas um não é Mendonça. Sobre este professor, o diretor nos informou, por escrito, que a pessoa convive com o grupo familiar há mais de 15 anos, o que, de certo modo, compensa o fato de ela não ser uma Mendonça.

Além disso, foi-lhe perguntado o nível de escolarização dos professores. De todo o quadro, segundo nosso informan-

---

fundamental e médio, nas modalidades regular e EJA, e terá uma estrutura inédita no estado, com aproveitamento de recursos naturais.

te, a maioria se encontra em cursos de nível superior, havendo também entre eles dois graduados, os quais, hoje em dia, estão cursando a pós-graduação. Em relação às ações governamentais e locais com foco na formação inicial e continuada desses educadores, foram mencionados o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de iniciativa do governo federal que oferece aos professores matriculados um curso de 180 horas, o Saberes Indígenas na Escola, sobre o qual discorreremos no capítulo 1, e as oficinas realizadas na ACA, sob organização de sua coordenação administrativa e do departamento de educação e lazer.

No fim de nossa pesquisa, recebemos a notícia de que, no Rio Grande do Norte, a segunda escola reconhecida oficialmente como indígena foi inaugurada no Amarelão: a Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento. No dia 3 de junho de 2019, tivemos a oportunidade de participar do primeiro encontro formativo com seus professores, momento no qual desenvolvemos uma oficina sobre metodologias ativas. Aproveitamos a ocasião para conversar com Rafael Souza, liderança Mendonça e diretor da escola, a fim de levantar algumas informações sobre ela.

De acordo com Rafael Souza, a Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento originou-se em 2005, a pedido da comunidade ao governo do estado. O pedido foi formalizado pelas professoras Ivoneide Santos e Francisca Batista, com o apoio da Irmã Terezinha. A construção da escola iniciou-se, contudo, 13 anos depois, no dia 2 de março de 2018, vindo a se encerrar em 15 de abril de 2019, com as aulas iniciando no dia 29 de abril de 2019. Quanto aos níveis de ensino, no turno matutino, há 3 turmas de ensino infan-

til e 5 turmas de ensino fundamental I; no turno vespertino, há 7 turmas de ensino fundamental II, distribuídas em dois 6º anos, dois 7º anos, um 8º ano e dois 9º anos; no turno noturno, há duas turmas de EJA, distribuídas em um 4º período e um 5º período. Em relação à equipe, existem 42 pessoas trabalhando na instituição, das quais apenas 9 não são Mendonça – professores do ensino fundamental II, que atuam em disciplinas específicas.

Rafael, em sua fala, a qual transcrevemos a seguir, reforçou a importância da escola para a comunidade e nos explicou quem foi Francisco Silva do Nascimento, o patrono da instituição. De acordo com Rafael,

A escola, ela foi uma conquista muito importante pra comunidade, pro contexto cultural e a gente resolveu homenagear uma das pessoas mais importantes para o nosso grupo familiar, que é o Francisco Silva do Nascimento, certo? Na verdade, o professor, porque ele era professor de EJA, certo? E a gente resolveu homenagear ele. O Francisco Silva do Nascimento, ele era mais conhecido na comunidade não por seu nome, mas por Titinho. Então, eles aqui conhecem ele como Titinho. E o Titinho, ele foi o que a gente conceitua como a nossa primeira liderança política, certo? Políticas sociais, a defesa e garantia de direitos. Então, ele, juntamente com a Irmã Terezinha, com Dona Ivoneide, mais especificamente com a Irmã Terezinha, construíram os prédios que hoje abrigam a Associação

Comunitária do Amarelão e, a partir de então, começaram a construir a realidade que hoje a gente vive. Então, isso iniciou-se no ano de 89, com a chegada da Irmã Terezinha aqui no Amarelão. A Associação, no início da década de 90, foi construída. Em 1997, nós tivemos o primeiro projeto significativo, que foi o projeto de aquisição da castanha de caju e, infelizmente, em 2001, foi, se não me engano, preciso conferir essa data, mas, em novembro, tivemos, infelizmente, o assassinato dele, novembro de 2011 tivemos o assassinato do Francisco Silva, do nosso amigo e querido Titinho, em decorrência de vários fatores, um deles era pela questão da movimentação financeira que ele fazia, porque ele era responsável pela parte de comercialização e negociação da castanha de caju. (Rafael Souza)

**Figura 4** – Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento



**Fonte:** acervo da pesquisa (2019)

Com a inauguração da Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva, foi superado um dos desafios da comunidade: a oferta exclusiva de turmas para alunos que se encontram nos níveis infantil e fundamental menor (1º ao 5º ano). Antes de sua inauguração, tinham os alunos de sair temporariamente da comunidade para escolas do centro de João Câmara, caso desejassem dar continuidade aos estudos.

Retomando a EMPAS, escola onde os alunos do projeto estavam matriculados, quatro desafios são colocados pelos professores e pelo gestor como urgentes. O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento dessa escola como indígena, uma vez que, sem essa identificação, o ensino diferenciado não é garantido por completo pelo estado. Além disso, sua estrutura física é limitada, não comportando sequer o número de alunos existentes, a exemplo do que aconteceu em 2017, quando duas turmas do turno matutino foram transferidas para o espaço da ACA. Soma-se a esses dois desafios também a necessidade de mais investimentos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, bem como concursos que tragam em seus editais vagas destinadas a eles, dado que todos os professores indígenas que integram o corpo docente da escola são contratados pelo município de João Câmara.

Ainda que tais desafios existam, outras dificuldades, além daquela que explicamos acima, já foram superadas. Aqui, destacamos as que conseguimos acompanhar durante o processo que desencadeou este texto. Nos primeiros meses de nossa atuação na comunidade, recebemos a notícia de que a direção da escola, até então assumida por um servidor municipal de João Câmara, foi repassada para Rafael Souza. Ademais, eventos importantes também sinalizam o êxito que, aos poucos, a

Educação Escolar Indígena vem obtendo nessa comunidade e em outras espalhadas pelo Rio Grande do Norte: a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e a primeira Audiência Pública sobre Educação Indígena de João Câmara, ambas descritas no primeiro capítulo desta obra.

Na Audiência Pública sobre Educação Indígena de João Câmara, foram sinalizadas, por uma das lideranças, melhorias nas duas escolas do Amarelão, o que pode ser constatado a partir de uma comparação dos índices do IDEB correspondentes aos quatro últimos anos em que a escola foi avaliada. Embora defendamos que o letramento não possa ser apreendido eficazmente por meio de indicadores estatísticos, acreditamos que estes, ao menos, são capazes de assinalar avanços, ainda que de forma genérica. Desse modo, o quadro a seguir ilustra e corrobora o que foi dito pela liderança na Assembleia.

**Quadro 2** – IDEB da EMPAS

	IDEB OBSERVADO			
ESCOLA/ANO	2009	2011	2013	2015
<b>ESCOLA MUNICIPAL PROFA ALICE SOARES</b>	2.1	2.2	2.3	3.1

**Fonte:** Site do INEP

A ACA é a maior representação política do Amarelão. Fundada em 21 de maio de 1994, a instituição opera em quatro frentes: administração, educação e lazer, etnodesenvolvimento e cultura, gênero e geração. A fim de facilitar o diálogo com órgãos públicos e privados, existe, em cada departamento, um número de lideranças, as quais, uma vez a cada mês, se reúnem.

nem com os Mendonça que são associados para prestar contas, ouvir suas reivindicações e, quando necessário, elaborar estratégias de combate aos problemas locais. Além das reuniões, a ACA é o espaço onde, geralmente, ocorrem os eventos mais importantes da comunidade, como a tradicional Festa da Castanha, e os projetos desenvolvidos com o auxílio externo, a exemplo do Projeto de Artesanato MotyrumCaaçu, cujo apoiador foi o Ministério da Cultura. É na ACA onde também funcionam o Telecentro, espaço com computadores, a Cozinha Comunitária, destinada ao grupo de mulheres vinculadas à Associação, e a Biblioteca Comunitária.

**Figura 5** – Crianças dançando Toré na 2ª Festa da Castanha



**Figura 6** – Estante de livros da Biblioteca Comunitária



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

As práticas de letramento analisadas mais à frente, embora tivessem a ACA como maior ponto de referência, foram realizadas em diferentes espaços da comunidade, dentre eles o Telecentro e a Biblioteca Comunitária, que dividem o mesmo cômodo da Associação, a Cozinha Comunitária, os pontos históricos, os ambientes reservados ao beneficiamento da castanha de caju e a residência dos moradores. Com isso, buscamos a desterritorialização dos lugares de aprendizagem, conforme afirmado inicialmente, de modo que fossem valorizados outros espaços geradores de saber (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014).

### 3.4 Colaboradores envolvidos

Vivemos hoje em um mundo articulado por redes de diálogo virtuais e físicas, onde até mesmo as universidades, frequentemente distantes de outros contextos, romperam o enclausuramento acadêmico em função de pesquisas preocupadas com a produção e a difusão de significados na sociedade. Nessa direção, as IES têm se aproximado cada vez mais de instituições formais e informais, dentre as quais as escolas de ensino básico. Nestas, os pesquisadores são levados a compreender a realidade educacional em parceria com o professor, o qual “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 56).

Além disso, em contexto escolar, são recorrentes os estudos cujo foco é o aluno, até porque, sendo muitas dessas pesquisas de natureza colaborativa, todos aqueles que ocupam esse espaço são agentes e, portanto, contribuidores em poten-

cial. Tais estudos reforçam a ideia de que o conhecimento não é dado ou, utilizando aqui um termo disseminado nas pesquisas com aporte em Freire (2017), “depositado” verticalmente na cabeça dos alunos, numa espécie de pedagogia bancária; na realidade, propõe-se a horizontalização da aprendizagem, de modo que trocas de saberes sejam possíveis entre os educandos e outros sujeitos.

O trabalho desenvolvido por Ibiapina (2008) caminha nessa mesma direção. Para a autora, a prática de pesquisa colaborativa tem caráter emancipatório, porque “[...] os conhecimentos são coproduzidos sem perder de vista o contexto sociopolítico mais geral” (Ibiapina, 2008, p. 26). Esclarecemos, dessa forma, que nossa atuação ocorreu na realidade microsocial da esfera escolar, porém, conforme exigência dessa proposta investigativa, consideramos o contexto macrossocial onde ela se insere, até porque

O potencial da investigação colaborativa em dar conta da compreensão do microsocial sem perder de vista o macrossocial dá mais poder aos indivíduos para que eles compreendam, analisem e mudem essas realidades, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar e na sociedade (Ibiapina, 2008, p. 27).

Nossos principais colaboradores compreendem alunos e professores da EMPAS, embora, durante o processo de elaboração do estudo, tenhamos interagido com outras pessoas da comunidade do Amarelão, como as lideranças. Com estas últi-

mas, a interação deu-se, principalmente, no início, quando foi necessário estabelecer o primeiro contato com os Mendonça, explicar-lhes as intenções do projeto e obter informações sobre o *locus* da pesquisa. Nosso diálogo maior ocorreu com uma professora do ensino fundamental e sua turma do 5º ano, composta por 19 alunos.

Todos os colaboradores, com exceção apenas da professora – uma vez que a nós foi concedida, formalmente (conf. apêndice 1), a autorização para uso de suas falas e imagens, terão seus nomes substituídos por pseudônimos, principalmente na transcrição dos diálogos, e seus rostos cobertos nas fotografias, pois, mesmo havendo um consentimento para utilização das imagens por parte de algumas famílias, achamos necessário preservá-los por quatro razões: primeiro, ainda que todos tivessem recebido o termo, nem todos o trouxeram assinado; segundo, este trabalho pode ganhar repercussões diferentes das que esperamos; terceiro, os impactos sociais e científicos desta pesquisa serão os mesmos, estando explicitados ou não os nomes e os rostos dos alunos neste texto. Estamos considerando também a natureza colaborativa deste estudo, o que implica dizer que, na análise dos dados, faremos, na maior parte das vezes, remissão a grupos, e não a um único sujeito.

Deve ser acrescentado aqui o fato de nossa pesquisa abordar, em uma perspectiva pós-colonial, o contexto de minorias étnicas, o que exige de nós um cuidado ainda maior, a começar pelos questionamentos que devemos fazer ao entrarmos em campo, sobretudo no que concerne à nossa posição como pesquisadores – e participantes da pesquisa! – vindos de uma instituição socialmente bem valorada, a universidade. Inclu-

sive, não podemos nos esquecer de que o compromisso firmado com os colaboradores não é apenas científico, mas também político. Aproximamo-nos, assim, de um fazer metodológico inscrito sob a ética da solidariedade e da contra-hegemonia, a qual “não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro” (Santos, 2002, p. 112).

Durante esta pesquisa, a escola tinha duas turmas de 5º ano funcionando pela manhã, o que nos levou a pensar na possibilidade de integrá-las. No entanto, em razão das dificuldades identificadas de início, como o considerável número de alunos ainda em processo de alfabetização, decidimos, a partir de uma reunião com o diretor da escola e com a professora da turma com a qual trabalharíamos, desenvolver o projeto em uma delas, a fim de acompanhar o desenvolvimento do letramento dos alunos. As ações foram realizadas em uma turma constituída por 19 alunos, sendo 8 meninas e 11 meninos.

Diferentemente dos seus alunos, a professora da referida turma não teve a oportunidade de passar pela educação escolar indígena, até porque ainda é recente a construção do cenário educacional que atenda às especificidades do Amarelão. Ela, que tem 24 anos, é uma das docentes indígenas da comunidade, cujas escolas possuem ainda sete outros professores, sendo dois deles concursados e cinco, contratados. Quanto às suas atribuições, nossa colaboradora, além de ser uma das lideranças do Amarelão, vinculada ao departamento de educação e lazer, cursa a licenciatura em Pedagogia e o Superior de Tecnologia em Energias Renováveis.

Em nossas visitas ao Amarelão, percebemos que a formadora, politicamente engajada em sua prática pedagógica,

embora ainda não tivesse o título de professora formalizado institucionalmente por meio de uma Instituição de Ensino Superior (IES), utilizava algumas estratégias que demonstravam sua autonomia e comprometimento com a educação dos alunos do Amarelão, como as constantes consultas feitas à sua mãe, professora aposentada do município de João Câmara. Cabe dizer aqui que seu processo formativo também era atravessado informalmente por outros sujeitos, sobretudo pelos demais professores indígenas da comunidade, com os quais podia compartilhar experiências da realidade educacional comum a todos eles. Além disso, conforme apresentamos no capítulo 1, eventos cuja pauta é a educação escolar indígena são aproveitados pela professora como oportunidade para (re)construir seu fazer pedagógico.

### 3.5 Constituição do *corpus*, procedimentos e instrumentos de geração de dados

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas ações do projeto de letramento “Nosso Amarelão/ *NhandeSa’yjuasu*”, desenvolvido no segundo semestre de 2017. À vista disso, podemos afirmar que não temos o texto como única unidade de análise, uma vez que atrelados e externamente a eles estão elementos outros que influenciam em sua composição. Estas foram, em resumo, as ações do projeto de letramento que serão analisadas mais à frente:

**Quadro 3** – Lista de ações executadas no projeto *Nosso Amarelão/ Nhan-deSa'yjuasu*

AÇÕES REALIZADAS	
1	Apresentação de nossas intenções às lideranças
2	Apresentação de nossas intenções aos alunos
3	<i>Tour</i> pelo Amarelão
4	Exibição do filme <i>Narradores de Javé</i>
5	Elaboração de entrevista para ser aplicada com dois idosos da comunidade
6	Entrevista com dois idosos da comunidade
7	Leitura e discussão do mito potiguara <i>A Menina Florzinho</i>
8	Publicação de texto no <i>blog Amarelão em Foco</i>
9	Escrita de carta para o Corpo de Bombeiros
10	Leitura e discussão do texto <i>O caso da tradição</i> , de Daniel Munduruku
11	Produção de placas para a Gameleira
12	Pesquisa sobre a alimentação dos Mendonça
13	Leitura e discussão do texto <i>Nas asas da tradição</i> , de Daniel Munduruku
14	Execução de uma receita de pavê
15	Leitura e discussão do mito yanomami <i>Os comedores de terra</i>
16	Leitura e discussão do texto <i>A mulher que virou urutau</i> , de Olívio Jekupe e Maria Paulinea Kerexu
17	Escrita de <i>e-mail</i> para o prefeito da cidade
18	Produção de panfleto sobre segurança no beneficiamento da castanha
19	Distribuição de panfletos sobre segurança no beneficiamento da castanha
20	Escrita de convite para sarau literário
21	Realização de sarau literário e compartilhamento de leituras
22	Divulgação dos resultados à comunidade

**Fonte:** acervo da pesquisa

Para a construção do *corpus*, partimos do princípio de que seria necessário apresentar nossas intenções de pesquisa para todos os envolvidos, começando pelas lideranças. Nesse sentido, explicamos-lhes as etapas do estudo, o qual contemplou, de forma mais ampla, mapeamento de práticas de letramento do Amarelão, sessões reflexivas com professores indígenas da comunidade e do Assentamento Santa Terezinha e construção de um projeto de letramento, utilizado por nós para alcançar o objeto de análise de nossa pesquisa. Além disso, os momentos iniciais nos serviram também para acessar algumas informações basilares, como o número e o nome das escolas do Amarelão. Para nós que desenvolvemos uma pesquisa de natureza etnográfica em LA, área na qual manifestações linguageiras são entendidas como práticas sociais, a interação humana em contextos reais se faz imprescindível desde os momentos fundantes.

Após as primeiras interações, fomos a campo mapear práticas de letramento em seis esferas comunicativas: digital, publicitária, da saúde, política, cotidiana e escolar<sup>13</sup>. Esse procedimento foi definido antes de nossos primeiros diálogos com as lideranças, por sabermos que o mapeamento nos permitiria identificar formas contemporâneas de ser índio e nos ajudaria a vislumbrar possíveis ações para o projeto de letramento. Nessa etapa, tivemos acesso a gêneros textuais que materializaram algumas das práticas de leitura e escrita nas seis esferas comunicativas mencionadas.

Em seguida, desenvolvemos com professores indígenas da comunidade do Amarelão e do Assentamento Santa Teresi-

---

**13.** Dados gerados nessa etapa da pesquisa podem ser conferidos em Pereira (2018).

na quatro sessões reflexivas com temáticas diferentes, porém complementares: letramento, letramento literário, projetos de letramento e literatura indígena contemporânea. Nossa ideia inicial, ao propormos esses recortes temáticos, foi incentivar a produção de projetos de letramento literário com foco na literatura indígena. Entretanto, em razão das novas demandas que surgiam, além da dificuldade de acompanhar todos os professores e suas turmas na execução de seus projetos, sobretudo em razão da mudança da equipe e da distância entre as escolas, decidimos acompanhar de perto uma professora e orientar aqueles que quisessem desenvolver outras ações. Terminadas as sessões reflexivas, acordamos com a professora que o projeto de letramento, posteriormente intitulado *Nossa Amarelão*, haveria de contemplar práticas de leitura (literária e não literária), escrita e fala.

Buscamos desenvolver o projeto com alunos do 5º ano do ensino fundamental, responsáveis pelas práticas de letramento – dentre as quais a oralidade também se fez presente – que nesta obra serão analisadas. As ações foram divididas em três etapas, sendo o primeiro momento a apresentação de nossa proposta à turma; o segundo, a execução das ações do projeto, definidas, colaborativamente, pelos alunos, pela professora e pelo pesquisador; e o terceiro, a divulgação dos resultados à comunidade como retorno ao que aconteceu.

Existem ainda dados secundários que atravessaram o *corpus*, como as impressões dos colaboradores, a fim de subsidiar nossa interpretação para as ações, bem como de identificar elementos importantes que não foram viabilizados por elas. Além disso, ao levarmos em consideração os dados secundários, concluímos que o *corpus* não foi considerado por nós aca-

bado antes da análise, conforme acontece frequentemente em pesquisas acadêmicas de viés positivista; na realidade, em razão das inquietações que surgiram durante essa etapa, foram necessárias sua abertura e ampliação.

Para geração dos dados, utilizamos como instrumentos sessões reflexivas, notas de campo do pesquisador, fotografias e questionários. A pluralidade de instrumentos justifica-se em razão da complexidade do estudo, cujo objeto de análise – práticas de leitura, escrita e fala – está associado à cultura de um grupo étnico e aos significados construídos por ele. Ao considerarmos os diferentes enfoques de um mesmo fenômeno, viabilizados por meio das ferramentas acima apontadas, nos aproximamos de uma análise interpretativa expandida, trazendo à baila um número maior de questões.

Como os dados apresentaram diferentes naturezas, algo possível e frequente no exercício da pesquisa qualitativa, foi necessário fazer sua triangulação, recurso que, segundo BortoniRicardo (2008, p. 61), consiste em “comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Nessa direção, o olhar multifacetado provocado pela variedade de instrumentos conduz o pesquisador a um caminho de achados que preencherão lacunas deixadas ao longo do percurso, imprimindo, no fim do estudo, maior credibilidade ao seu dizer.

As sessões reflexivas, conforme anunciamos no início desta seção, foram realizadas com professores autodeclarados indígenas. De acordo com Magalhães e Celani (2005), as sessões reflexivas, comumente utilizadas em cursos de formação, são um instrumento colaborativo para o empoderamento do professor, pois, na medida em que suas vivências em sala de

aula são colocadas, estas passarão por um exame crítico. As quatro sessões desenvolvidas por nós ocorreram em semanas diferentes e apresentaram quatro movimentos retóricos, iniciando com indagações previamente formuladas pelo pesquisador. Em seguida, no segundo estágio, também sob regência do pesquisador, foi feita uma explanação sobre o tema da sessão (letramento, letramento literário, projetos de letramento e literatura indígena contemporânea), com o auxílio de recursos visuais (Prezi e folder). O terceiro movimento, por sua vez, compreendeu discussões sobre a prática docente a partir dos questionamentos inicialmente levantados. Por fim, o último estágio envolveu a retomada de alguns pontos explorados pelos professores em suas falas e a antecipação do assunto da próxima sessão.

As notas de campo, largamente utilizadas nas Ciências Humanas, são instrumentos que protegem o pesquisador de possíveis enviesamentos, haja vista o registro detalhado de reflexões sobre sua subjetividade (Bogdan; Biklen, 1994). Esse tipo de aparato metodológico, o qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), se divide em uma parte descritiva e outra reflexiva, mostra-se rico por promover descrições dos sujeitos (inclusive do comportamento do próprio pesquisador), de locais e de eventos especiais, além da reconstrução de diálogos. Nesta pesquisa, geralmente, os dados foram registrados após concluída a atividade, uma vez que a geração sempre ocorria em momentos de diálogo com os sujeitos pesquisados, inviabilizando, assim, a escrita *in loco*.

As fotografias, por sua vez, são uma fonte de dados a partir da qual o pesquisador poderá desenvolver seu pensamento antropológico sobre o mundo visível, imprimindo no objeto

pesquisado o modo como o enxerga. Conforme nos lembra Guran (2012), em pesquisas acadêmicas, diferentemente do que ocorre nos campos artístico e fotojornalístico, a fotografia não é autossuficiente, por isso, “para produzir sentido, ela precisa ser lida de forma específica, ou seja, ter seu conteúdo redescrito e reinterpretado através do discurso textual, oral ou escrito” (Guran, 2012, p. 65). Nesse sentido, buscamos, ao selecionar as fotografias presentes neste texto, conectá-las à nossa perspectiva teórico-metodológica, a fim de realizar a leitura dos eventos de letramento.

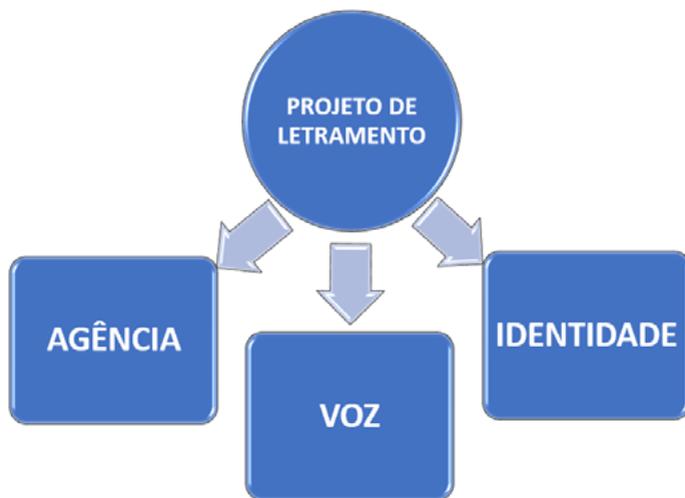
Utilizamos ainda três questionários (ver apêndice), todos com perguntas abertas, destinados ao diretor da escola e à professora responsável pela turma na qual desenvolvemos as ações. Dois dos questionários foram entregues, em momento diferentes, à professora: o primeiro, entregue no início do projeto, apresentou três divisões (dados gerais, dados da vida escolar da respondente e dados sobre a docência), com vistas a caracterizar os perfis discente e docente de nossa colaboradora no tocante à educação escolar indígena; o segundo, entregue no fim, também apresentou três divisões (possíveis contribuições para a professora, possíveis contribuições para os alunos e continuidade no uso de aspectos dos projetos de letramento), a fim de que ela avaliasse o projeto. O questionário do diretor, por sua vez, dividiu-se em quatro eixos (dados gerais, dados profissionais do respondente, dados sobre as escolas do Amarelão e dados sobre os professores do Amarelão), com a intenção de caracterizar o perfil profissional do diretor e gerar informações sobre as duas escolas da comunidade.

Para construir essa organização, seguimos as recomendações de Flick (2013), segundo o qual as perguntas de um ques-

tionário – ou de uma entrevista – precisam ser formuladas a partir do nível de informação do respondente, sendo possível a utilização de linguagem coloquial, a fim de facilitar sua interpretação; não devem ter uma estrutura multidimensional, com dois ou mais advérbios /pronomes interrogativos, para evitar que a comparabilidade seja reduzida, caso seja essa a intenção do pesquisador ao formulá-las; não podem induzir o respondente a uma resposta esperada; necessitam ser curtas e claras, a fim de evitar que o destinatário fique confuso ao lê-las; não devem apresentar em sua estrutura termos técnicos ou palavras complexas; e devem ser acompanhadas de informações sobre a importância do estudo, encorajando o destinatário a respondê-las.

### 3.6 Categorias e procedimentos de análise dos dados

Delimitado o *corpus* desta pesquisa, selecionamos, então, algumas categorias para sistematizar sua análise. Para tanto, além de levarmos em consideração o *corpus* (práticas sociais de leitura, escrita e fala), partimos dos nossos pressupostos teórico-metodológicos, os quais apontam para a natureza colaborativa do ensino de língua materna. O diagrama a seguir ilustra a nossa linha de pensamento, explicitando as três principais categorias de análise, as quais, conforme mostra o esquema, estão atreladas a um “projeto de letramento”, o qual nos permitiu chegar a nosso objeto de investigação.

**Figura 7** – Categorias de análise

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Dada a complexidade dos dados, que trazem, em seu âmago, questões relativas ao silenciamento histórico dos grupos étnicos minoritários no Brasil, as três categorias descritivo-analíticas nos ajudarão a refletir sobre a emancipação indígena a partir de práticas de leitura, escrita e fala concretizadas por sujeitos em idade escolar. A língua, seja ela falada ou escrita, constitui-se em uma atividade social moldada pela realidade circundante, por meio da qual a identidade se torna visível e inteligível para o outro. Assim, haja vista as inúmeras tentativas de apagamento do índio brasileiro da história do país, como também a sua trajetória de resistência para manutenção da identidade étnica e a indissociabilidade entre língua(-gem) e identidade, achamos válido utilizar as categorias de análise mencionadas acima para examinar, sob novo ângulo, as práticas de letramento viabilizadas pelo projeto.



# Capítulo IV

...

Pressupostos  
teóricos

Neste capítulo, dividido em três seções, apresentaremos as perspectivas teóricas que nos auxiliaram no processo de análise dos dados. Iniciamos o quarto capítulo com uma seção sobre a identidade étnica dos povos originários, discutindo-a a partir da relação histórica do índio com o não índio. A segunda seção, por sua vez, versa sobre a Pedagogia Crítica e, em especial, sobre uma de suas vertentes, a Pedagogia (Crítica) Vermelha. Na terceira seção, dividida em duas partes, apresentaremos a perspectiva dos Estudos de Letramento, da qual partirá, logo depois, uma discussão a respeito dos projetos de letramento.

## 4.1 Teoria Crítica: a raiz de vários conceitos

A escrita desta seção ocorreu em um momento no qual, aparentemente, já havíamos concluído a escrita do presente capítulo. Demo-nos conta, entretanto, de que todo o material teórico por nós levantado (Crítica Pós-Colonial, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico), dada a sua natureza questionadora da ordem social vigente, tinha proximidade com a Teoria Crítica. Assim, reconhecemos a importância de introduzir o capítulo fazendo algumas considerações sobre ela, a partir da reflexão de filósofos que, em diferentes momentos da história, contribuíram para o seu desenvolvimento.

A Teoria Crítica tem origem na Escola de Frankfurt, formada por um grupo de pesquisadores marxistas do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Embora Karl Marx não tivesse desenvolvido o conceito de Teoria Crítica, podemos nos reportar a obras de sua autoria que, de algum modo, nos oferecem indícios de sua influência na construção

do constructo sociológico, como *O Capital: crítica da economia política*, na qual o autor, ao explicar o modo como está arquitetada a sociedade capitalista, rompe a lógica formal existente, apresentando aos seus potenciais interlocutores, no corpo da explicação, críticas a ela. Desse modo, embora fosse adepto da dialética hegeliana, não ficou ele restrito às descrições do aparente ou à ideia hegeliana de que “a realidade, a essência, o conceito e o método são a mesma coisa: identidade absoluta” (Dussel, 1988, p. 299). Marx conseguiu ir além ao propor que às ciências sociais é imprescindível a exposição crítica, a qual vai da aparência à essência. Logo, a realidade, a essência, o conceito e o método sempre variam (Dussel, 1988).

Em “Teoria tradicional e teoria crítica”, Horkheimer (1980) tece, inicialmente, comentários sobre o que vem a ser teoria. Para o filósofo da Escola de Frankfurt, “Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quando possível” (Horkheimer, 1980, p.117). De matriz positivista e com origem na filosofia moderna, esse modo de pensar a teoria, que homogeneiza os aparatos conceituais, trouxe problemas para o campo científico, levando o cientista a desempenhar posturas fixas, tendo a seu dispor métodos universais. Como consequência, limita-se o olhar do pesquisador das ciências sociais, uma vez que, para se adequar ao que a comunidade acadêmica entende por teoria, precisaria ele adotar princípios mais abstratos, como aqueles encontrados nas ciências naturais.

Somado a isto, atenta-se também para o fato de a Teoria Tradicional separar o indivíduo (sujeito passivo e dependente) da sociedade (sujeito ativo), levando aquele a aceitar “como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade”

(Horkheimer, 1980, p. 130). Além do mais, a Teoria Tradicional desconsidera a divisão de classes e, conseqüentemente, as construções teóricas que a elas dizem respeito. Neste último caso, a Teoria Tradicional, guiada pela lógica cartesiana, nega aos pesquisadores das ciências sociais, conforme sinalizado no parágrafo anterior, uma nova organização do trabalho.

Diante disso, Horkheimer (1980) chama a atenção para a necessidade de se pensar em uma teoria por meio da qual sejam confrontados o teórico e a classe, levando sempre em consideração a “miséria do presente” e sua superação. Assim, ao invés de contribuir para a reprodução da sociedade presente, beneficiando pequenos grupos, o teórico, por meio da Teoria Crítica, buscaria a sua transformação, de modo que todos os indivíduos passassem a ter a possibilidade de progredir. Em suas palavras:

[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (Horkheimer, 1980, p. 137).

Para o filósofo, se a ação humana é responsável por manter determinados sistemas econômicos (e, portanto, políticos), ela também pode ser usada com fins emancipatórios, inclusive pelo pesquisador. Ao construir novas teorias e apontar as limitações de outras mais usuais, o teórico crítico age de

forma comprometida com a realidade, questionando a falsa neutralidade da ciência e apontando a interferência desta nos arranjos da sociedade.

A Teoria Crítica influenciou os estudos empreendidos por outros filósofos da Escola de Frankfurt, os quais, mesmo produzindo novas reflexões, preservavam a crítica à “razão instrumental”, considerada por eles um instrumento de dominação, e a preocupação com os fenômenos sociais. Esse é o caso de Jürgen Habermas, filósofo da segunda geração da Escola de Frankfurt responsável por desenvolver a teoria do agir comunicativo. Habermas rompe com o pensamento metafísico ao propor uma racionalidade comunicativa, que, ao invés de reproduzir a ideia de razão como ação atrelada ao domínio da natureza pela produtividade e pela competitividade, vinculou-a à emancipação dos sujeitos por intermédio da comunicação.

Segundo Habermas (1989, p. 166),

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Em sua teoria, Habermas explica que a técnica, presente no agir instrumental, tem interferido em contextos nos quais deveria imperar o agir comunicativo, causando o empobrecimento das relações humanas. Dessa forma, ele sugere que

os instrumentos de participação social sejam aprimorados, de modo que, pelo discurso, busque-se a integração social e uma verdade intersubjetiva. Nessa direção, a agência é orientada para o consenso e não para o sucesso próprio, pois, quando percebido como mecanismo da coordenação de ações, o consenso garante aos agentes – chamado por ele de “atores” – condições para a obtenção de acordos e de entendimentos mútuos, sendo estes assentados em convicções comuns e estabelecidos por atos de fala. Quando a agência é orientada apenas pelo sucesso, significa dizer que é ela orientada por “cálculos de ganho egocêntricos” e pela ausência de acordos entre os agentes (Habermas, 1989, p. 165).

Com as mudanças constantes por que passa o mundo, pesquisadores têm investido na revisão do constructo, a fim de atualizá-lo segundo as demandas impostas pela contemporaneidade. Dentre eles, podemos mencionar Boaventura de Sousa Santos e, mais especificamente, sua obra *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. Nela, Santos (2007) explica que a necessidade de se atualizar a Teoria Crítica decorre de “que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas” (Santos, 2007, p. 19). Por esse motivo, continua o autor, “temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social” (Santos, 2007, p. 19). Nesse sentido, ele alerta para a necessidade de se expandir o presente (explicado a partir da Sociologia das Ausências), isto é, ampliá-lo com a diversidade de experiências produzidas em nações subdesenvolvidas e por grupos sociais periféricos, e contrair o futuro (explicado a partir da Sociologia das Emergências), ou seja, identificar e considerar, ainda que embrionárias, possibilidades do futuro no presente.

Ele vai mais além ao identificar cinco desafios que, quando contornados, dão espaço ao surgimento de uma cultura política emancipatória e a avanços teóricos, quais sejam: (1) construir uma “utopia crítica” que rompa com as “utopias conservadoras”, como a utopia do neoliberalismo, segundo a qual os males da sociedade só serão reduzidos se houver a expansão total do mercado; (2) quebrar a herança colonial do silêncio dos oprimidos e reconhecer na diferença a contraprodução da negação, da universalização e da imposição de saberes, a depender de onde partiram; (3) diferenciar objetividade de neutralidade na ciência moderna, de modo que o conhecimento científico possa intervir na realidade; (4) criar “subjetividades rebeldes” que estimulem a dimensão emocional do conhecimento; (5) desenvolver uma “Epistemologia do Sul”, de base pós-colonialista, que crie um Sul contra-hegemônico, de onde possa se ver melhor as estruturas de poder.

Embora tenhamos mencionado, até então, importantes nomes da Filosofia e da Sociologia, a Teoria Crítica tem contribuído para a ressignificação epistemológica em outras áreas do conhecimento, a exemplo das que iremos expor a seguir: os Estudos Culturais, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico. Como veremos, questões referentes à agência humana, emancipação e relações de poder, tão recorrentes nos textos de Horkheimer, Habermas, Boaventura de Sousa Santos e de outros adeptos da Teoria Crítica, também fazem parte do corpo teórico desta pesquisa.

## 4.2 Estudos Culturais e Teoria Crítica: a identidade em questão

No segundo tópico deste capítulo, realizaremos a apresentação do aporte teórico sobre identidade que, mais à frente, nos auxiliará na análise do projeto de letramento “Nosso Amarelão/*NhandeSa’yjuasu*”. Para tanto, este item encontra-se dividido em subseções que contemplam, em um primeiro momento, a construção identitária do índio pelo homem europeu e, em um segundo momento, as estratégias do índio para resgatar seu lugar de enunciação, a fim de se autorrepresentar nos mais diferentes espaços.

### 4.2.1 Subalternidade e representação: a obliteração do índio brasileiro

As reflexões tecidas aqui são subsidiadas pelos Estudos Pós-Coloniais, o que nos leva a afirmar que, não sendo nós, pesquisadores, pertencentes ao grupo familiar Mendonça do Amarelão, principal colaborador desse estudo, necessitamos recorrer constantemente ao seu dizer. Este livro, portanto, embora seja escrito pelas mãos de um único sujeito, constitui um texto polifônico<sup>14</sup> no qual a voz do pesquisador se entrecruza com as vozes dos Potiguara de João Câmara, Rio Grande do Norte.

Se não fosse assim, seríamos guiados por uma espécie de imediatismo científico, a partir do qual os estudiosos, ao fala-

---

**14.** Por polifonia, estamos compreendo a multiplicidade de vozes que, nas relações dialógicas entre os sujeitos, (re)criam o universo social, muitas vezes marcado por conflitos, tal como explicado por Bakhtin (2002). Ademais, é na interação com a alteridade que o “eu” se reconhece e, ao mesmo tempo, pode revelar ao outro quem de fato é.

rem sobre o subalterno, tentam representar à sua maneira o que veem, descartando, frequentemente, o olhar que este tem para o grupo ao qual pertence. Nesse sentido, seria reducionista afirmar que temos como propósito apenas falar SOBRE os Mendonça, como se eles não tivessem domínio sobre sua subjetividade ou, por motivos outros, estivessem impossibilitados de contribuir com a investigação. Na realidade, desenvolvemos nosso estudo COM os Mendonça, de modo que eles pudessem colaborar, inclusive, para além da geração dos dados.

Essa nossa inquietação é decorrente do contato entre europeus e índios – iniciado a partir do século XVI, com a chegada dos portugueses ao Brasil – junto à forma como os povos originários foram representados ao longo da história. Sabe-se, por exemplo, que os termos “índio” e “indígena” foram cunhados por europeus em razão de um erro de navegação da frota liderada por Cristóvão Colombo, a qual seguia para as Índias. Nesse sentido, como observa Luciano (2006, p. 30), não há um grupo que se chame “índio”, conforme nos fizeram acreditar os europeus; na verdade, cada sujeito assim designado pertence a uma etnia que se autodenomina, dadas suas especificidades em relação a outras. Começou-se, assim, o processo de obliteração dos índios brasileiros.

Certamente, outras estratégias de silenciamento e apagamento dos povos indígenas foram empreendidas no decorrer dos anos. Para citar mais um exemplo do que está sendo discurrido neste capítulo, selecionamos uma época mais recente: a segunda metade do século XX, quando os brasileiros viveram sob regime militar. Em estudo documental empreendido por Valente (2017), o pesquisador levantou documentos em que

foram registrados apenas uma versão dos episódios descritos, a qual, geralmente, vinha indicando, em tom preconceituoso, a hostilidade como uma característica inata aos índios, como a entrevista do sertanista Francisco Meireles, por meio da qual se afirmou que os índios Caiapó “eram considerados terríveis pela população” (Valente, 2017, p 14).

Deste modo, antes da criação dos primeiros movimentos indígenas, na década de 1970, vigoraram no país discursos de homogeneidade cultural dos grupos étnicos minoritários, frutos de situações como as descritas acima e responsáveis por enfatizar visões monolíticas do ser-índio, desde a perspectiva mais romântica, que o coloca como ingênuo, protetor da natureza e incapaz de compreender outras culturas, à perspectiva mais colérica, que cria uma imagem de índio agressivo, arreado e preguiçoso. Curiosamente, tais discursos foram legitimados pelo próprio Estado que, ao invés de oferecer condições para manutenção da identidade indígena, categorizou-os de acordo com seu grau de contato com outros grupos culturais – índios isolados, índios em via de integração e índios integrados (Brasil, 1973).

Silenciar os índios e reduzi-los a “protetores da natureza” ou “hostis” os levaram a reinventar sua identidade étnica<sup>15</sup>. Em primeiro lugar, ao se falar em identidade, se faz necessário

---

**15.** Estamos utilizando a terminologia “étnica” para nos referir à identidade indígena, ao invés de “racial” ou “étnico-racial”, por entender que a ideia de raça foi construída pelo colonizador com o propósito de justificar seu projeto imperialista a partir de estruturas biológicas diferenciais entre ele e os subalternos. Seguindo essa direção, concordamos com Quijano (2005, p. 117), quando, para explicar a sistemática divisão racial do trabalho, este afirma que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”.

compreender que, nas relações de poder polarizadas, quem se encontra no papel de opressor tem interesse em inferiorizar ao máximo a cultura dos subalternos, fazendo-os acreditar que o ideal seria assimilar uma cultura mais sofisticada, capaz de torná-los civilizados. Contudo, ainda que apresente um efeito muito danoso aos grupos oprimidos, tal prática colonizadora não foi criticamente analisada e combatida, talvez porque os conceitos de identidade se distanciavam do seu sentido político.

De acordo com Homi Bhabha, diferentemente das perspectivas de identidade assumidas pela tradição filosófica e pela antropologia clássica, é no pós-colonialismo que

o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem - pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental - é confrontada por sua diferença, seu Outro (Bhabha, 1998, p. 79).

Porém, conforme observado pelo autor, não é somente a imagem do sujeito que está sendo pensada, mas também “o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (Bhabha, 1998, p. 81).

Além de cristalizar uma imagem fixa e acabada do índio na mente do não índio, discursos dessa natureza, por vezes, afastam os subalternos de sua própria cultura, tida como inferior às hegemônicas. Como consequência, o subalterno nutre

o desejo de imitar o modo de ser do Outro<sup>16</sup>, tal como desejado pelo opressor, que utiliza a estratégia metonímica (Bhabha, 1998) para se manter no poder e conservar o estado disciplinado do oprimido. Ainda de acordo com Bhabha (1998), para ser eficaz, a mímica, que consiste em um modo de discurso colonial, é erguida a partir de uma ambivalência que incomoda o colonizado, colocando-o em um conflito existencial.

Em suas palavras:

A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo do inapropriado, porém uma diferença ou recalitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares. (Bhabha, 1998, p. 130)

A desestabilização do sujeito colonial, gerada em um ambiente intervalar – chamado por Bhabha (1998) de terceiro espaço ou entre-lugar –, ocorre por meio do intercâmbio de experiências. Nele, é impossível que o colonizado possua uma identidade acabada; na verdade, o trânsito cultural, além de estimular a tradução – isto é, a ressignificação do passado e

---

**16.** Na teoria pós-colonial, o “Outro”, escrito com inicial maiúscula, corresponde ao sujeito hegemônico, o “outro”, escrito com inicial minúscula, por sua vez, é utilizado para fazer referência aos sujeitos em condição subalterna.

do presente, bem como a construção de identidades moventes –, favorece a imitação, o que implica dizer que, em relação ao colonizador, o colonizado é “quase o mesmo, mas não exatamente” (Bhabha, 1998, p. 131).

Em decorrência do contexto mimético, a identidade étnica do índio corre o risco de ser questionada pela sociedade, uma vez que, ao adotar para si um modo de viver oposto ao que lhe é tradicional, ele rompe a percepção unilateral do não índio, de modo que este não aceita o que está hodiernamente instalado. Certamente, a partir daí, surgirão diversos modos de (des)caracterizar os povos nativos, inclusive no âmbito acadêmico, quando pesquisadores afirmaram que, em alguns estados brasileiros, os povos tradicionais deixaram de existir, a exemplo do que discorreu Câmara Cascudo sobre os índios e quilombolas no RN<sup>17</sup>.

Em nível governamental, foi criado em 2015 – e ainda em trâmite no momento da escrita desta obra – o Projeto de Lei nº 1.216<sup>18</sup>, conhecido como “marco temporal”, que consiste na reformulação dos procedimentos para demarcação das terras indígenas. Segundo o projeto, só teria direito de demarcação a comunidade indígena que comprovasse estar nas áreas onde vivem desde a promulgação da Constituição de 1988, tal como ocorrera com a Raposa Serra do Sol, terra indígena localizada

---

**17.** Em História do Rio Grande do Norte, por exemplo, Cascudo (1984) é categórico ao dizer que os índios desapareceram em seu estado. Segundo o estudioso potiguar, restou-lhes assumir a posição de mestiços. Para mais detalhes dessa questão, sugerimos a leitura da dissertação de Guerra (2007), que também traz uma densa etnografia sobre os Mendonça do Amarelão.

**18.** Disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1214955>> Acesso em 15 mar 2018.

em Roraima. Muito mais que um recorte temporal, o Projeto de Lei nº 1.216 traz também, ainda que implicitamente, um conjunto de preconceitos os quais reproduzem uma visão estereotipada do índio brasileiro mediante discursos redutores e desatualizados dos povos tradicionais. Em outras palavras, para merecer a terra, além de comprovar sua ocupação até 1988, as comunidades indígenas precisariam sustentar um perfil obsoleto, a fim de evitar represálias ao longo do processo de demarcação.

Percebamos, então, que a linguagem utilizada pelo colonizador – a exemplo daquela presente em obras acadêmicas e textos legislativos – representará, a seu modo, o índio e atribuirá sentido à identidade étnica, que, como as demais, é sempre relacional (Woodward, 2000). A identidade indígena, para existir, depende de outras identidades, porém, conforme podemos observar na história dos povos tradicionais, é na diferença que a opressão se manifesta, pois, não conseguindo o índio alcançar completamente a cultura do não índio, mas também não conseguindo, por força do preconceito social, assumir sua identidade étnica, vê-se numa posição que o coloca, mais uma vez, como um sujeito descentrado à margem da sociedade. Ele é falado, mas não fala.

Diante disso, na medida em que, nas oposições binárias, identidades são sobrepostas a outras, compreender que as relações de poder estão atreladas aos sistemas de representação se faz necessário. De acordo com Woodward (2000, p. 19), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Para tanto, tudo aquilo que remete à cultura indígena – a prática da caça, o modo pe-

cular de educar as crianças, os rituais sagrados, um arco e flecha – será portador de significado simbólico, significado este convencionalizado e fixado na ordem social.

Não tendo a linguagem, portanto, apenas uma função referencial, veiculadora de informações, ela também denuncia a posição que o falante/escritor assume no instante da enunciação e na materialização de seu produto, o texto. É válido dizer que o europeu, ao inventar a figura do índio do século XV, ocupava uma “localização estratégica”<sup>19</sup> (Said, 1990, p. 31), uma vez que dominava a escrita e as trocas comerciais com outros países, permitindo-lhe disseminar nas colônias a sua autoridade e sua visão de mundo.

Graças à autoridade que tinha e, conseqüentemente, ao lugar que ocupava, o colonizador conseguiu representar os subalternos, de modo que estes não mais tivessem condições para agir e se posicionar de forma satisfatória, sendo protagonistas de suas próprias histórias. Logo, nessa estrutura de dominação imperial forjada pelo colonizador, por mais que o índio falasse, não seria escutado, tendo em vista que, para o mundo, sua imagem já foi construída e cristalizada, não havendo, portanto, necessidade de acréscimos ou reformulações. Ignorou-se, assim, a existência de uma autorrepresentação a favor de uma representação fabricada para satisfazer – ainda mais! – os grupos hegemônicos.

No que concerne à representação, Spivak (2010) desenvolve um estudo no qual distingue os dois significados da pa-

---

**19.** Evocamos o conceito formulado pelo crítico palestino Edward Said, para quem a localização estratégica “é um modo de descrever a posição do autor em um texto com relação ao material [...] sobre o qual ele escreve” (Said, 1990, p. 31).

lavra em língua alemã: *vertretung*, que significa representação política (representar por), e *darstellung*, que se refere ao ato de encenar (re-presentação). Embora apresentem diferentes significados, os dois nascem a partir do diálogo entre emissor e destinatário, ambos investidos de agenciamento. Esse diálogo, contudo, não será efetivado, caso os envolvidos na comunicação estejam em lados opostos da estrutura de poder, conforme explicado por Spivak (2010).

A obliteração do subalterno no monólogo travestido de diálogo com o colonizador foi ilustrada pela autora por meio da autoimolação de viúvas indianas (*sati*), prática a qual, no discurso do homem ocidental, simbolizava a subjugação de gênero naquele país, tendo em vista que as mulheres eram, por imposição dos costumes, levadas ao suicídio logo após a morte do esposo. Contudo, nesse mesmo discurso, é desconsiderado o posicionamento das viúvas indianas a respeito da finalidade trágica que recai sobre suas próprias vidas, e, paralelamente, construída a imagem missionária de “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura” (Spivak, 2010, p. 91), levando-nos a crer que os próprios indianos se voltavam contra suas mulheres e que, desse modo, foi necessária a intervenção de homens brancos para solucionar o problema.

De forma semelhante, no Brasil, a formação de narrativas orientadas para a construção do imaginário nacional pelo europeu se deu em decorrência de seu desprezo pela tradição cultural existente no país. Hoje, passados mais de 500 anos da colonização, aquelas duas imagens de índios mencionadas nesta seção – protetores da natureza e hostis – estão conservadas no imaginário popular, somando-se a elas também a ideia,

maciçamente publicizada pelos ruralistas, de que os índios representam o que há de mais atrasado no país, dificultando, assim, o seu progresso. No discurso dos defensores do agronegócio, propaga-se a máxima “homens brancos estão salvando a nação do atraso dos índios”, dado que os ruralistas, representados na sentença como “homens brancos”, alavancariam a economia da nação, caso pudessem utilizar, para fins comerciais e industriais, as terras habitadas pelos povos indígenas.

Haja vista as representações fabricadas pelo opressor dos povos originários, surge, então, a hercúlea missão de fazer com que o Outro descolonize sua mente, de modo que possa compreender a identidade étnica como movente e o índio como um sujeito capaz de acompanhar as mudanças culturais por quais passam seu grupo, sem perder de vista a tradição que o define como tal. Sendo assim, julgamos necessário dar continuidade à discussão sobre a identidade indígena, localizando-a em um espaço-tempo atualizado.

#### **4.2.2 Identidades reinventadas: o índio brasileiro e seu lugar de enunciação**

Com vistas a garantir sua existência, combater a violência colonial e descolonizar a mente da sociedade civil, o contradiscurso do colonizado terá como alicerce a defesa de sua identidade reinventada, a qual consiste na união dos costumes tradicionais somado a um novo repertório cultural, adquirido a partir do contato interétnico com outros povos, em uma sociedade dinâmica. A fim de que isso seja possível, falar parece não ser uma ação suficiente, pois, para que o diálogo exista, é necessário que o interlocutor, de algum modo, responda ao enunciado. Nesse sentido, pensar em estratégias

com o propósito de se fazer escutar parece ser tão importante para o subalterno quanto o próprio ato de falar.

No que concerne a esse projeto, o qual só pode ser construído por iniciativa dos próprios subalternos, Bonnici (2009), em seu estudo sobre as literaturas pós-coloniais, chama a atenção para algumas dessas estratégias contra-hegemônicas, dentre as quais destacamos: a mímica, a paródia, a releitura e a reescrita.

A mímica, citada na seção anterior como uma forma de o colonizador impor sua cultura e, contraditoriamente, reforçar as diferenças, também pode ser utilizada pelo subalterno, desde que de forma subversiva, a exemplo do que ocorre na escrita colonial. A mímica não só reproduz a hegemonia do colonizador, mas seu caráter ambivalente tem potencial para também desorganizar a estrutura do mundo colonial arquitetada pelo Outro. Na medida em que o passado das ex-colônias é contado na versão do colonizado, ainda que com instrumento do colonizador (a escrita), as grandes narrativas passam a ser questionadas por quem antes só teve acesso à perspectiva eurocêntrica dos fatos.

Por sua vez, a paródia, segunda estratégia aqui elencada, está atrelada à primeira. Quando o subalterno imita o colonizador, seja no modo como este se comporta ou nos instrumentos por ele utilizados, a imitação tende a surgir em tom humorístico e irônico, uma vez que a reprodução jamais será perfeita. Na literatura, por exemplo, o artifício da paródia é concebido quando escritores das ex-colônias se apropriam de textos canônicos produzidos pelos europeus nas metrópoles, geralmente sobre o que viram em suas viagens aos territórios dominados, para ironizar e dessacralizar o conteúdo ou o estilo.

A terceira estratégia, a releitura, consiste em uma prática discursiva que se dá por meio da leitura crítica dos textos produzidos pelo colonizador, exercício que desvela as estratégias de colonização neles instauradas. Tática semelhante à utilizada por Said (1995), que assim a pormenoriza: “Meu método é enfocar ao máximo possível algumas obras individuais, lê-las inicialmente como grandes frutos da imaginação criativa ou interpretativa, e depois mostrá-las como parte da relação entre cultura e império”.

Por fim, a quarta estratégia, a reescrita, diz respeito à construção de um novo texto, sempre de natureza subversiva, a partir do aproveitamento de lacunas deixadas pelo colonizador em sua produção escrita. Embora Bonnici (2009) apresente ocorrências na literatura, haja vista ser essa a área na qual empreende suas pesquisas, a reescrita e as demais estratégias acontecem igualmente em outros domínios, como o midiático e o jurídico. Neste último, por exemplo, é comum, em situação de audiência pública, o subalterno observar os vazios do texto legislativo e sugerir possíveis reformulações, de modo a contemplar suas necessidades.

Acrescentamos ainda as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como importantes recursos para dar voz ao subalterno. Com o surgimento de novos meios de comunicação, índios brasileiros estão utilizando diferentes canais – redes sociais, *blogs*, rádios – para resgatar o seu lugar de enunciação e fazer com que o não índio escute o que eles têm a dizer, a exemplo da Rádio Yandê<sup>20</sup>, considerada a primeira

---

20. A Rádio Yandê pode ser acessada por meio do link: <<http://radioyande.com/default.php?pagina=a-radio.php>>

rádio brasileira com o propósito de difundir, por meio da *web*, a cultura de diferentes etnias indígenas e desconstruir os estereótipos sobre elas. Isso implica dizer que a escolha do veículo para propagação da mensagem se mostra tão importante quanto a estratégia selecionada – mímica, paródia, releitura e reescrita –, tendo em vista que, quanto maior for o número de pessoas as quais a mensagem atingir, mais chances terá o subalterno de ser escutado.

Na perspectiva dos índios, como também na de outros sujeitos em condição de subalternidade, falar sobre identidade étnica é uma forma de um grupo auxiliar outros em seu processo de autorreconhecimento e reivindicação pelo direito de quem é, principalmente quando consideramos a linguagem como constituidora da subjetividade, da identidade e dos significados (Weedon, 2004). Retomando o exemplo da Rádio Yandê, foi sinalizado pelos colaboradores a necessidade de se construir uma rede de interação por meio do diálogo travado com índios de diferentes etnias, chamados por eles de “novos correspondentes indígenas”, a fim de, juntos, se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Suas palavras ganham, nesse sentido, o *status* de estratégia política.

Todas essas estratégias, contudo, só se tornarão eficazes quando a agência passa de individual para coletiva e colaborativa. Com isso, não estamos querendo dizer que, antes dos primeiros movimentos indígenas na década de 1970, esses sujeitos ficaram indiferentes aos fatos registrados na história do país, seja por meio de documentos oficiais ou de textos informais. Na verdade, antes da chegada dos colonizadores ao Brasil, os índios já se mostravam agentes históricos, porém não tiveram a oportunidade de contribuir para esses registros,

haja vista a política de segregação que os acometeu, o que os motiva até hoje a resgatar, dentro de uma arena discursiva, seu lugar de enunciação e ressignificar discursos eurocêntricos há séculos legitimados.

Desse modo, evidenciar a identidade étnica, fazendo alusão às suas diferentes configurações, dado o caráter intercultural da sociedade brasileira, reposiciona o índio frente aos discursos eurocêntricos e homogeneizadores, amplamente reproduzidos no país. Esse hibridismo cultural, embora surja a partir da dissolução de fronteiras e do fortalecimento da dialética entre povos diversos, não os leva diretamente a uma completa homogeneização cultural, como pretendido pelo Outro em seu projeto neocolonial, mas ao descentramento identitário de todos aqueles que se acham no entre-lugar.

Falar sobre identidade étnica, portanto, tem uma importância significativa para os índios que vivem na diáspora, isto é, deslocados para outros ambientes – inclusive para a zona urbana –, em um período de intensa globalização, tendo em vista que este grupo, a princípio, estaria mais afastado de uma suposta identidade étnica monolítica, purificada. Nessa direção, o desafio maior, principalmente para os índios que deixaram de viver em suas comunidades, parece ser a desconstrução da identidade fixa e acabada, até mesmo porque “[...] parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (Hall, 2005, p. 78).

Em tempo de pós-colonialismo, negociar identidades é também recusar a estabilidade que não existe mais. Nesse cenário de fronteiras abolidas, o índio, um sujeito fragmentado,

volta-se ao outro sem se perder de si próprio, ainda que haja desarmonia no ato de negociação cultural. Ele é o viajante que leva a casa dentro de si. No entanto, não se pode desconsiderar que, ao transgredir as fronteiras, negociações identitárias não ocorrem apenas entre índios e não índios, como se aqueles formassem um grupo homogêneo, mas acontecem também entre índios pertencentes a diferentes etnias.

Esse desejo pela desconstrução da identidade étnica monolítica resultou em vários movimentos sociais, iniciados na década de 1970, por meio dos quais índios saíram dos espaços privados em direção aos espaços públicos, efetivando o diálogo com o Estado e com a sociedade civil. Para atender esse propósito, como também reivindicar direitos mínimos que lhes foram e ainda são negados, a ideia, como aludimos anteriormente, é de que diferentes estratégias sejam mobilizadas de forma colaborativa, inclusive entre povos distintos, mas preservando a singularidade de cada um.

A respeito das primeiras mobilizações nacionais, Bicalho (2009) observou, após um estudo de natureza historiográfica, que elas ocorreram por meio das Assembleias Indígenas, consideradas pela pesquisadora como ações fundantes do Movimento Indígena no Brasil. Nas Assembleias, eram discutidas questões relativas ao autoritarismo do governo (o período ainda era de regime ditatorial) e às invasões às Terras Indígenas. Em 1974, com a transição do regime militar para o regime democrático, o Movimento foi fortalecido com o apoio de organizações civis, dentre elas a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Nelas, pela primeira vez, tiveram os índios a oportunidade de explicar o Brasil à sua maneira.

Os anos vindouros, segundo Bicalho (2009), foram para o Movimento Indígena tão complexos quanto 1974. Em 1978, o Estado almejou sancionar o Decreto de Emancipação dos índios, cujo projeto foi escrito pelo Ministro do Interior Rangel Rei, a fim de integrar os índios à sociedade e, com isso, deixar de assisti-los de forma diferenciada, conforme a legislação especial. Para derrubar o projeto, povos indígenas de todo o país se uniram para realizar momentos de mobilização, a exemplo da Assembleia de Chefes Indígenas, chamando a atenção da sociedade civil para sua existência. Mais duas vitórias estavam registradas na história do Movimento Indígena brasileiro: a queda do Decreto de Emancipação dos índios e o início da conscientização popular.

Somados à queda do Decreto de Emancipação, a autora acrescenta ainda outros acontecimentos significativos para caracterização do Movimento Indígena, quais sejam: a criação da União das Nações Indígenas, em 1980; e o reforço na elaboração da Carta Constitucional de 1988, mediante participação dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte. A participação dos índios na formulação do texto constitucional representou um momento de grande conquista, visto que, pela primeira vez, houve o reconhecimento jurídico da singularidade dos direitos dos povos indígenas, sobretudo o direito à terra, garantindo-lhes, por extensão, a sobrevivência de sua identidade étnica.

Nos últimos anos, mesmo após o reconhecimento de seus direitos no âmbito jurídico, a luta dos povos indígenas para garantir seus interesses continua, sendo algumas de suas reivindicações a luta por demarcações de terras e pelo direito à saúde e à educação diferenciadas, interesses os quais desem-

bocam na sua sobrevivência cultural. Como já era de se esperar, o seu protagonismo aumentou no decorrer dos anos, de modo que, atualmente, o Movimento Indígena no Brasil consegue caminhar sozinho, com o auxílio reduzido de outras organizações, embora elas ainda existam e sejam necessárias.

### 4.3 Pedagogia Crítica: uma proposta pós-colonial

Esta pesquisa foi subsidiada pela Pedagogia Crítica, cuja proposta conecta a educação às relações de poder, mostrando como a escola, em seu microespaço, reproduz as desigualdades do sistema social mais amplo e reforça a colonização do saber. Diferentemente da teoria crítico-reprodutivista da educação, que apenas ressalta o caráter excludente da ação pedagógica (Bourdieu; Passeron, 2010), a Pedagogia Crítica busca também “curar, reparar e transformar o mundo” (McLaren, 2005, p. 256). Com isso, queremos dizer que, a respeito das duas correntes, é na Pedagogia Crítica onde a escola será observada como instituição com potencial transformador da sociedade.

Considerado um projeto revolucionário por McLaren (2005), essa vertente da educação tem raiz nas reflexões de vários pensadores, dentre os quais os integrantes da Escola de Frankfurt, além de John Dewey, William Kilpatrick e Myles Horton<sup>21</sup>. Resulta daí a heterogeneidade de ideias a ela atrela-

---

**21.** O debate é ampliado ao considerarmos a realidade da educação nas regiões à margem dos grandes centros econômicos. O caso da América Latina, estudada por Mejía (2018), é sintomático e nos serve de exemplo, pois, de acordo com o autor, embora Paulo Freire seja, inquestionavelmente, o maior

das, mas todas adeptas a uma proposta similar, que consiste em “habilitar os despossuídos e transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes” (McLaren, 2005, p. 255). Nessa direção, os teóricos da Pedagogia Crítica lançam seu olhar para o caráter político, cultural e econômico da educação.

Ao estimular o pensamento crítico, busca-se ainda estimular a participação social, de modo a oferecer aos educandos condições para o exercício de sua cidadania nos níveis local e global. Para tanto, de acordo com Giroux (2003), faz-se necessário desvincular a democracia de um velho ideal patriótico, haja vista, frequentemente, ser ele conduzido por grupos hegemônicos, e redirecioná-la para a pluralidade, a fim de buscar nos sujeitos, por intermédio da educação cívica, maior participação no processo democrático. O autor é claro quanto à importância de se revisitar algumas terminologias: “Uma vez que admitimos o conceito de cidadania como prática histórica socialmente construída, torna-se mais imperativo reconhecer que categorias como cidadania e democracia necessitam ser problematizadas e reconstruídas para cada geração” (GIROUX, 2003, p. 21). O mesmo vale para o conceito de “patriotismo”, que, ao invés de ser apagado, merece ser (re)desenhado sob o prisma da resistência.

Nessa direção, Apple (1993), outro estudioso da Pedagogia Crítica, traz questionamentos sobre as políticas oficiais de educação, levando-nos a refletir sobre os impactos de se im-

---

expoente dessa corrente, desde a segunda metade do século XVIII, pensa-se a respeito da educação popular. Nesse espaço geopolítico, ela foi gestada com as lutas por independência, sobretudo no pensamento de Simón Rodríguez, para quem a educação no “novo mundo” deveria fazer dos americanos, americanos e inventores, e não europeus e repetidores.

plementar um currículo nacional<sup>22</sup>. Não sendo o currículo escolar um documento neutro, seu conteúdo, quando construído sob a lógica conservadora, torna-se um perigo para todos aqueles que, historicamente, tiveram sua cultura inferiorizada, pois as hierarquias étnicas, de gênero e de classe estarão nele incutidas. Ademais, o currículo escolar conservador é apenas parte de um projeto maior da Nova Direita, cujos representantes têm assumido posições de destaque no governo ou influenciando, de forma retrógrada, o debate na área de educação. Suas intenções vão de encontro ao que prega o neoliberalismo, transformando instituições de ensino em lugares onde se ensina e se aprende a competitividade desenfreada e os modelos romantizados de lar e família. A Pedagogia Crítica, ao reivindicar a expansão de oportunidades educacionais para todos, mostra-se favorável ao respeito às diferenças.

No Brasil, Paulo Freire foi responsável por conduzir uma educação crítica que consistisse em libertar professores e alunos das amarras impostas pelo sistema de ensino tradicional, influenciando, inclusive, trabalhos de outros estudiosos dessa corrente, dentre os quais Peter McLaren, Henry Giroux e Michael Apple. Quando o educador brasileiro propõe, em seus textos, um ensino fundamentado no diálogo (entre prática e

---

**22.** Neste livro, não poderíamos deixar de fazer alusão, ainda que por nota de rodapé, à fragilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta governamental em fase de construção até o momento da escrita deste texto. Sendo a BNCC, de acordo com o site oficial, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, resta-nos questionar: que saberes são esses essenciais para os alunos? A quem, de fato, eles interessam? E que espaço foi reservado no documento para orientações destinadas ao trabalho com os conhecimentos locais em sala de aula?

teoria, inclusive), ele aponta para a necessidade de um ensino ideologicamente crítico e responsável por combater as dominações econômicas, políticas e culturais com vistas à construção de uma sociedade mais humana e justa. Para tanto, Freire (1967) chama a atenção para o caráter agentivo da educação, até porque, segundo o educador, existem conhecimentos que só são aprendidos a partir das experiências empíricas, como a democracia. Nessa perspectiva, o educador brasileiro é categórico ao afirmar que “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 93).

Nasce dessa proposta libertadora de Paulo Freire uma palavra cara à Pedagogia Crítica, a qual, nesta pesquisa, frequentemente a utilizamos: empoderamento. De início, faz-se importante saber que o termo não consiste em uma mera tradução da palavra *Empowerment*, que, em língua inglesa, significa “delegar poder a alguém”. Na realidade, estamos entendendo o empoderamento como uma atividade social – um processo de conquista da liberdade do oprimido – ligada às classes dominadas<sup>23</sup>. Em tal processo, que, vale salientar, não

---

**23.** Isso talvez justifique a diferença de sentidos que a palavra tem em língua inglesa e em língua portuguesa. Segundo Paulo Freire, a transposição da palavra do contexto norte-americano para o contexto brasileiro não deve ser feita sem se considerar as diferentes realidades político-sociais. Em entrevista para Ira Shor, Freire afirma que “uma coisa é fazer uma análise das classes na América Latina, e outra, completamente diferente, fazer esse mesmo tipo de análise nos EUA. [...] Existem classes aqui [nos EUA], mas não com a fronteira quase física, a poderosa realidade que temos das classes sociais da América Latina” (Freire; Shor, 1986).

é aqui individual ou psicológico, o oprimido assume o papel de protagonista. É o que pode ser observado quando, em um dos poucos livros a explicar seu posicionamento sobre a palavra, Freire afirma: “A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político” (Freire; Shor, 1986, p. 135). O empoderamento, portanto, é coletivo e direcionado para transformação das estruturas de dominação.

Para melhor compreensão do termo “empoderamento”, devemos atentar também para a noção de “poder”, pois é dela que resultará a construção da primeira palavra. Page e Czuba (1999), ao trazerem essa questão, acreditam que o empoderamento depende de duas premissas para existir. A primeira delas diz respeito à capacidade de o poder mudar – se o poder fosse imutável, isto é, pertencesse unicamente a um grupo, o empoderamento seria inexequível. A segunda premissa, por sua vez, refere-se à capacidade de o poder se expandir – o empoderamento acontece, pois, por meio de experiências compartilhadas entre sujeitos que agem em função de demandas as quais julgam relevantes.

Tais premissas remetem a outro item de grande importância para compreensão do conceito de “empoderamento” que imprimimos neste trabalho: o poder não é algo dado. Nesse sentido, o professor não transfere poder aos seus alunos, mas sim mobiliza recursos para que estes se conscientizem das mudanças que são capazes de promover. Na realidade, o poder é consequência da tomada de consciência crítica do sujeito sobre o mundo e sobre sua condição no mundo. Isso nos leva a crer que o sentido de “empoderamento” atribuído

por Paulo Freire está imbricado ao seu conceito de “conscientização”, o qual, por sua vez, envolve, principalmente, o ato de desvelar estruturas desumanizantes a partir de reflexões comprometidas com a história. A indissociabilidade entre as duas palavras é confirmada quando o educador assegura que “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979, p. 26).

Como consequência dessa proposta, reflexões sobre racismo, sexismo e xenofobia, construídas a partir de uma política da diferença, são tecidas no contrafluxo dos discursos eurocêntricos, totalizantes e universalizantes. As reflexões sobre racismo, em especial, suscitam a elaboração de uma pedagogia antirracista, (ou, em seu sentido mais amplo, “pedagogia de fronteira”) que, nos termos de Giroux (1999, p. 158), corresponde a “um projeto político que liga a criação de cidadãos críticos ao desenvolvimento da democracia radical”. O projeto político a que Giroux (1999) se refere contempla o desvelamento das relações de poder, o que, em sala de aula, será viabilizado por meio de diferentes códigos, experiências e linguagens culturais. Nessa perspectiva, cabe ao educador explorar o caráter sócio-histórico dos textos, levando os alunos a identificarem, mediante análise, interesses ideológicos disfarçados.

Ademais, conforme explica Giroux (1999), também são orientações da pedagogia antirracista oferecer aos alunos a oportunidade de se posicionarem sobre o tema “etnicidade” por meio de suas histórias de existência e resistência. Outrossim, o professor comprometido com essa causa deve estar

atento ao fato de ser o racismo uma força movente no tempo, por isso, como o autor próprio sugere, compreender suas manifestações no curso da história é uma ação que precede o investimento em práticas pedagógicas antirracistas. Soma-se a essas orientações a questão de o educador identificar possíveis pontos de contato entre a escola e as instituições não escolares, posto que muitas das relações em sala decorrem de outras esferas.

Acreditamos, no entanto, que, embora a pedagogia antirracista amplie o horizonte de visão dos professores, faz-se necessário pensar em estratégias de combate às desigualdades étnicas específicas, dadas as diferentes histórias de dominação cultural por quais passaram os povos tradicionais. Desse modo, a luta pelos direitos indígenas, apesar de receber o apoio de grupos quilombolas e povos ciganos, por exemplo, exige que as tomadas de decisões sejam feitas pelos próprios índios. Por essa razão, aproximamos, neste trabalho, a proposta de Giroux (1999) à Pedagogia Vermelha, elaborada, a princípio, para atender aos povos indígenas norte-americanos (Grande, 2004).

Sabemos que essa relação traz consigo algumas incertezas, uma vez que as colonizações norte-americana e brasileira se deram de modo diferenciado. Nesse sentido, provavelmente, há quem inverta esta indagação de Freire: “Será possível usarmos aqui, na América do Norte, algo que veio do Terceiro Mundo?” (Freire; Shor, 1986, p. 72). Contudo, nossa intenção é mostrar que, neste caso, quando considerada a diferença de ordem espacial, a transposição teórica pode ocorrer sem maiores problemas. Além disso, há de se considerar também que, ainda havendo diferenças entre os grupos étnicos norte-

-americanos e brasileiros, existem similitudes que os unem, sobretudo o fato de serem eles povos originários. Acrescentamos ainda a influência dos textos freirianos no desenvolvimento do pensamento de Sandy Grande, precursora do conceito de Pedagogia Vermelha que adotamos aqui, o que torna igualmente viável o trânsito da teoria.

Grande (2011, p. 229–230) elenca sete preceitos que, em um primeiro momento, a ajudarão a caracterizar a Pedagogia Vermelha e, posteriormente, a destacar sua aplicabilidade no cenário da educação escolar indígena, a saber:

1. A Pedagogia Vermelha é primordialmente um projeto pedagógico;
2. A Pedagogia Vermelha está fundamentalmente enraizada no conhecimento e na prática indígena;
3. A Pedagogia Vermelha é informada pelas teorias críticas da educação;
4. A Pedagogia Vermelha promove uma educação para a descolonização;
5. A Pedagogia Vermelha é um projeto que interroga tanto a democracia quanto a soberania indígena;
6. A Pedagogia Vermelha cultiva ativamente a práxis da agência coletiva;
7. A Pedagogia Vermelha funda-se na esperança.

Nesse fragmento, já é possível esboçar algumas afinidades entre as ideias de Sandy Grande e Paulo Freire. No item sete, por exemplo, nos chama a atenção o fato de ser a esperança um componente transformador da realidade para ambos, daí seus pensamentos se complementarem nesta obra. Se Freire (2016) nos adverte que a esperança, sozinha, é insuficiente

para promover mudanças nas estruturas sociais, mas necessária para tais transformações; Grande (2011, p. 230), por seu turno, defende “uma esperança que convive com o passado”. Podemos afirmar ainda que Grande (2011), na condição de leitora crítica dos textos de Paulo Freire, comunga com este a tese de que a *práxis da agência coletiva* deve estar ancorada na esperança.

Entretanto, dada a especificidade das pesquisas de Grande (2004), compete à autora a conclusão de que a causa da educação indígena precisa ser acompanhada da ressignificação dos recursos naturais (perpassando pela questão da terra, portanto), os quais, tanto para capitalistas quanto para marxistas, são encarados como mercadorias de exploração. A pesquisadora defende, paralelamente, uma pedagogia emancipatória e soberana que, em seu quadro conceitual, questione os efeitos das teorias ocidentais contemporâneas sobre a educação, a fim de promover a descolonização do saber. No campo prático, reiteramos, ela sugere ações educacionais pautadas na esperança e na resiliência dos povos indígenas em diálogo constante com os conhecimentos tradicionais.

Do mesmo modo que Giroux (2003), a autora chama a atenção para a necessidade de um novo sentido para a democracia. Em sua perspectiva, o conceito deve ser reformulado em consonância com a “indigenização”, considerada por ela um projeto de soberania dos povos indígenas. Sua proposta enfatiza o caráter heterogêneo e solidário desse sistema político e, simultaneamente, refuta ideias que pregam uma falsa democracia, a exemplo do multiculturalismo<sup>24</sup>. Segundo

---

24. Ciente desse fato, McLaren (2005) não abandona por completo o termo

Grande (2004), o multiculturalismo, embora defendido como um modelo “democrático”, na realidade, opera de forma homogeneizante ao sustentar a unificação de todos os povos. Sobre isso, a autora faz alusão às reflexões de Katharyne Mitchell para afirmar que “na retórica ‘generosa’ da inclusão, é patentemente inaceitável que os grupos ‘saíam do discurso e defendam a separação’ como um local mais vantajoso para sua própria sobrevivência cultural e o bem da nação”<sup>25</sup> (Grande, 2004, p. 47, tradução nossa). Nessa vertente da Pedagogia Crítica, enfatizamos o educador como uma das principais figuras responsáveis por conduzir o processo democrático, investindo no respeito às diferenças.

Nesse contexto, tão importante quanto reformular o conceito de democracia é investir em um projeto de autodeterminação indígena, executável por meio da reafirmação da soberania. Em razão de séculos de silêncio imposto, os índios são estimulados a agir em prol de uma escola comprometida com o projeto de descolonização, onde eles próprios possam assumir papéis institucionais e interferir nas políticas públicas de educação. Diante dessa demanda, a Pedagogia Vermelha traz

---

“multiculturalismo”, a exemplo do que faz Grande (2004). Sua perspectiva é contrária ao “multiculturalismo clássico” e, como substituição, o autor propõe o conceito de “multiculturalismo crítico”, que consiste em deslegitimar o pensamento eurocêntrico – e, portanto, a falsa superioridade da identidade racial branca (branquitude) – a favor da diversidade e da inclusão. Em suas palavras, “O trabalho dos multiculturalistas críticos tenta perturbar tanto os ataques conservadores contra o multiculturalismo como os paradigmas liberais de multiculturalismo” (McLaren, 2005, p. 376, tradução nossa).

**25.** “[...] in the ‘generous’ rhetoric of inclusion it is patently unacceptable for groups to ‘step outside the discourse and argue for separateness’ as a *more advantageous* location for their own cultural survival and the good of the nation”

em seu âmago orientações que apontam para as soberanias intelectual, pedagógica e espiritual dos índios, a fim de que estes determinem os resultados de suas vidas (Grande, 2004).

A respeito das soberanias intelectual e pedagógica, parte-se do princípio de que a linguagem carece de ser tomada como central no projeto de descolonização, tal como feito no projeto imperialista. Assim, os termos fabricados pelo colonizador e relacionados aos índios passam a ser substituídos por outros que partam do olhar sobre os referentes culturais do próprio grupo. Por extensão, ao questionar a ideologia dominante, inventando outras linguagens, os sujeitos indígenas (re)construirão sua visão de mundo, fundando novas realidades. Essa é uma ação pautada na solidariedade intelectual, por isso está integrada ao contexto escolar, onde professores e alunos criarão habilidades para esse fim.

A Pedagogia Vermelha, por apresentar um caráter restaurativo, também exige a soberania espiritual, na medida em que seu projeto revolucionário se mostra empático às dores humanas. A exigência dessa soberania pode ainda ser explicada pela avaliação contínua dos índios sobre sua prática, com o intuito de evitar possíveis contradições. Em ambos os casos, há uma preocupação para definição de povo que, atrelada a crenças e comportamentos representativos da ancestralidade indígena, seja compatível com seu plano de (re)existência, o qual, por sua vez, além de promover o diálogo entre os grupos indígenas, requer que estes também escutem o que a terra<sup>26</sup> lhes tem a dizer.

---

**26.** O projeto político dos índios perpassa o direito à terra, porque, além de ser ela o *locus* físico onde vivem, tem registrada a tradição dos povos. O espaço, então, possui sua materialidade expandida para o plano simbólico-espiritual. Assim, devido a essa dupla natureza, tem-se justificado o direito à terra, pois

## 4.4 Letramento (Crítico): conceituações, características e contexto escolar

No Brasil, há um pouco mais de trinta anos, tem-se discutido sobre os possíveis significados atribuídos ao termo “letramento”. Em 1986, quando o vocábulo foi utilizado academicamente pela primeira vez – no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato –, a autora o associou ao desenvolvimento cognitivo individual dos sujeitos e à atenção às demandas de sociedades grafocêntricas, o que, em ambos os casos, seria possível por meio do uso da linguagem escrita. Para Kato (1986), o letramento significaria, então, a habilidade de utilizar a norma padrão da língua, devendo a escola “desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Kato, 1986, p. 7).

Desde então, diante da necessidade de conceituar a palavra e, muito mais que isso, entender sua relevância, haja vista o frequente emprego do vocábulo “alfabetização” como seu sinônimo, estudiosos vêm tecendo reflexões a esse respeito. Nessa direção, o trabalho desenvolvido por Tfouni (1988), situado numa abordagem de natureza cognitivista, discursiva e pragmática, vem mostrar que a oposição letrado *versus* iletrado, em sociedades grafocêntricas, pode se mostrar contraproducente, uma vez que os “não letrados”, embora não utilizem o código segundo orientações formais, estão imersos em uma cultura escrita, a qual os levará, de certa forma, a referenciá-la

---

esta representa um componente da própria identidade indígena. Tal postuladado se coaduna com a proposta de desterritorialização dos lugares de aprendizagem contida no projeto de letramento.

em suas operações mentais (comportamento metacognitivo) e em suas práticas cotidianas de uso da língua.

Quatro anos depois, em sua tese de Livre Docência, Tfouni (1992) recusa as classificações “iletrado” e “pouco letrado” por acreditar que o letramento é um *continuum* no qual os sujeitos assumem diferentes posições a depender do momento sócio-histórico e do espaço ocupado. Isso implica dizer que há letramentos de diferentes naturezas.

A sistematização do conceito de letramento só viria sete anos após sua primeira utilização no Brasil, a partir do livro *Os significados do letramento*, organizado por Kleiman (1995). Inclusive, é a partir dele que daremos prosseguimento à discussão. De acordo com Kleiman (1995, p. 18–19), o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em razão de haver práticas de letramento diversas, parece-nos equivocado pensar o letramento como uma habilidade, tal como inicialmente sugerido por Kato (1986). Na realidade, cada prática letrada ativa um conjunto de habilidades e saberes do sujeito, a fim de que ele possa executá-la.

Hoje, passado o período de inconsistência do letramento, no qual a validade do conceito foi questionada, já é possível elencar algumas características que sustentam o fenômeno como prática social, dentre as quais destacamos aquelas que mais se conectam à proposta desta pesquisa, a saber: a situacionalidade, a multiplicidade, a composição ideológica e a constituição de identidades e pessoalidades. Ainda que tenhamos iniciado esta seção fazendo referência à origem terminológica do letramento no contexto brasileiro, a explicação que

segue também será subsidiada pelos autores do *New Literacy Studies*<sup>27</sup> (James Paul Gee, Brian Street, Mary Hamilton e David Barton, sobretudo), sendo este um dos movimentos a participar da virada cultural e a se basear na visão de que a leitura e a escrita só têm sentido se atreladas aos seus contextos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos (Gee, 1989).

A respeito da situacionalidade, o letramento surge em um espaço-tempo que determinará o seu uso por um grupo social. O espaço, especificamente, é categórico para compreensão do domínio cultural do letramento, uma vez que as esferas comunicativas são construídas por ideologias que determinarão os modos de agência dos sujeitos mediante o código escrito. Dessa afirmação, podemos extrair duas outras: (1) em direção inversa, as práticas de letramento ajudam a particularizar as esferas de circulação; (2) o mesmo gênero textual, embora possa ser utilizado em diferentes esferas, preserva características próprias ao seu contexto originário, mas também tem alguns dos seus elementos alterados (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo verbal) em consequência da nova esfera e, certamente, da negociação entre os sujeitos da enunciação.

Como ilustração, a investigação de Paz (2008) vem revelar que, no contexto profissional da enfermagem hospitalar, uma prática de letramento própria a esse meio é a produção de registros de ordens e ocorrências, a qual tem importância documental e interacional. Por sua vez, Santos (2015), em sua pesquisa de mestrado, investigou os impactos da produção de

---

**27.** Como *literacy*, em língua inglesa, significa “alfabetização”, foi necessária a inserção do adjetivo *new* para explicar a dimensão sociocultural da escrita. No Brasil, entretanto, a tradução de *literacy* para “letramento” foi suficiente para evitar construções do tipo “Novos Estudos de Alfabetização”.

um jornal eletrônico no contexto escolar. Neste último caso, ao selecionar – juntamente com os colaboradores – um suporte originalmente empregado no domínio jornalístico, a autora teve como finalidade, a partir do trabalho com diferentes gêneros (inclusive não jornalísticos), a aproximação entre a família e a escola. Esses estudos, ambos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN), reforçam o que afirmamos no parágrafo anterior sobre a indissociabilidade entre letramento e contexto comunicativo.

O espaço também é recorrente nos estudos etnográficos empreendidos por Kalman (2004). Para a pesquisadora, cada prática de linguagem evidencia uma maneira particular de encontro dos sujeitos com a escrita, de modo que, naturalmente, em interação com outros escritores e leitores, significados diferentes aos textos sejam atribuídos por eles. Seguindo essa linha de raciocínio, Kalman (2004) defende que as ações educacionais devem levar em consideração as práticas de leitura e escrita a que os estudantes – especialmente, aqueles em situação de esquecimento social – têm acesso em sua comunidade, uma vez que aquelas são parte da bagagem intelectual e cultural que estes trazem para a escola.

Conforme observado por Barton, Hamilton e Ivancic (2000, p. 13), a situacionalidade, além de apresentar como elemento constituidor o espaço onde as práticas de leitura e escrita se efetuam, também é definida pelo critério “tempo”. Sobre isso, eles afirmam:

As práticas de letramento são culturalmente construídas e, como todos os fenômenos culturais, elas têm suas raízes no passado. Para enten-

der o letramento contemporâneo é necessário documentar as formas em que o *letramento está historicamente situado* (Barton; Hamilton; Ivanic, 2000, p. 13, grifo dos autores, tradução nossa).

Da mesma forma que Barton, Hamilton e Ivanic (2000), outros autores problematizam os diferentes modos de apropriação e utilização da escrita em contextos históricos específicos. Graff (2016), por exemplo, explica que necessidades religiosas, governamentais e comerciais foram responsáveis pelas primeiras formas de leitura e escrita. Após ocupar um lugar de prestígio nas relações humanas, o letramento incorporou-se ao centro do processo educativo, expandindo-se, desse modo, para as escolas. Nos dias atuais, com o avanço do capitalismo e o advento da globalização, são agregadas às práticas letradas outras características em função das leis de mercado.

A segunda característica do letramento por nós destacada aqui é a multiplicidade. Reflexões a esse respeito são formuladas por Oliveira (2010), segundo a qual a própria natureza situada do letramento indica sua variedade. Além disso, a autora acrescenta dois outros elementos demarcadores desse atributo, “as atividades particulares da vida cultural” e “os diferentes sistemas simbólicos” (Oliveira, 2010, p. 330). Sobre este último, também são válidas as contribuições de Rojo (2009), para quem os textos contemporâneos vêm incorporando diversas semioses e circulando por meio de diferentes mídias e suportes, o que tem suscitado discussões entre os pesquisadores de gêneros.

Sobre a terceira característica do letramento, a composição ideológica, Gee (2008) retoma as contribuições de Karl

Marx para ratificar que o comportamento humano é moldado pelas “relações econômicas”, as quais, em seu sentido mais amplo, contemplavam a acumulação de riquezas e o bem-estar por ela gerado, razão pela qual, em lugares onde há uma má distribuição de recursos, as elites tendem a utilizar diferentes vias para permanecerem no controle da sociedade. No âmbito da educação não seria diferente, pois, segundo o autor, as relações de ensino-aprendizagem reproduzem as hierarquias sociais, uma vez que os grupos que concentram poder em espaços externos às instituições de ensino também encontram nelas estratégias para legitimar sua posição controladora. Nesse cenário, os grupos com menos poder seriam levados, por meio do currículo escolar, a aceitar a realidade que lhes for imposta.

Como não podemos lidar com a realidade sem a existência de símbolos, as práticas de letramento surgem para expressar visões de mundo, inclusive aquelas conectadas a grupos hegemônicos. As palavras que usamos são coloridas por nossas vontades e, desse modo, pelas ideologias que elas carregam. Diante disso, conforme alertado por Gee (2008), se não podemos “desideologizar” as palavras – e, por extensão, as práticas de letramento –, devemos, ao menos, questioná-las, caso estas venham reforçar as estruturas de dominação. Nessa mesma direção, não sendo a escrita uma tecnologia neutra, não há, mais uma vez, como pensar o letramento como um fenômeno homogêneo, cujas práticas de leitura e escrita são igualmente efetivadas.

A indissociabilidade entre letramento e ideologia levou Brian Street a repensar sua teoria, de modo a questionar se, de fato, existe uma alfabetização que seja correspondente a um

modelo autônomo de letramento. Em sua proposta inicial, Street (1984) pressupunha a existência de um letramento cuja escrita fosse independente de sua produção, funcionando, dessa forma, como um padrão neutro – uma vez que se limitaria ao processo de decodificação – e idealizado para se chegar ao progresso. Em oposição a esse primeiro modelo, o letramento ideológico estaria atrelado ao contexto e às instituições de produção/circulação dos discursos, o que reforça sua natureza plural. Street (1984) associou o primeiro modelo à alfabetização; o segundo, por sua vez, refere-se a todas as outras manifestações do letramento. Anos depois, entretanto, Brian Street reformula seu pensamento, afirmando que a alfabetização também é ideológica<sup>28</sup>, porque está enraizada “numa visão de mundo particular e num desejo de que essa visão da alfabetização domine e marginalize as outras”<sup>29</sup> (Street, 2011, p.8, tradução nossa).

É Brian Street quem, mais uma vez, nos ajudará a pensar a respeito de outra característica do letramento: a constituição de identidades e pessoalidades. Das diferentes formas de leitura e escrita emergem comportamentos e papéis a serem desempenhados pelos sujeitos, bem como pessoalidades, aqui associadas à multifuncionalidade da pessoa, haja vista sua

---

**28.** O caráter ideológico da educação – e da alfabetização, em especial – já havia sido explorado por Paulo Freire, quando este cunhou a expressão “invasão cultural”, que, segundo o educador, refere-se à “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2017, p. 205).

**29.** “[...] *in a particular world-view and a desire for that view of literacy to dominate and to marginalise others*”.

variação para diferentes propósitos e contextos (Street, 2007). Ainda sobre a relação entre letramento e personalidade, ele retoma um estudo desenvolvido por Niko Besnier, professor de Antropologia da *Yale University*, para dizer que a leitura e a escrita são atividades que, socialmente e de forma equivocada, são atribuídas às pessoas competentes (é inevitável, aqui, não pensar na frase “estudar para ser gente”, largamente reproduzida no Brasil). Podemos nos indagar, então, a respeito de como as instituições de ensino têm garantido, por meio das práticas de letramento, o caráter plural das identidades e das personalidades de seus alunos. E mais: de que modo os professores têm buscado articular suas aulas de leitura e escrita aos múltiplos contextos de atividade? Essas são dúvidas para as quais, certamente, não serão atribuídas respostas definitivas nesta obra, mas, diante do que hoje se percebe no cenário da educação brasileira, existem práticas, a exemplo da alfabetização formal, que carecem de mudanças, dado o seu perfil homogeneizador de comportamentos, papéis e personalidades.

Nesta seção, além de identificar teorias afins que subsidiem a análise dos dados desta pesquisa, também intencionamos contribuir com as discussões a respeito do letramento em contexto escolar. Assim, a própria noção de letramento merece ser revisada, conforme fizemos anteriormente, para evitar a reprodução de velhas práticas em novas “roupagens”. Após também revisitadas quatro das características desse fenômeno, julgamos que o letramento crítico (Janks, 2010, 2013) possa ser uma alternativa à educação bancária criticada por Freire (2017), a qual, ao desconsiderar os “fundos de conhecimento” (González; Moll; Amanti, 2009) dos alunos, tende a reproduzir, em um ato quase sacramental, saberes historicamente aceitos

pela instituição de ensino e conservar uma posição invariável e reducionista do educador, a de transmissor do conhecimento.

A sugestão de Janks (2013) para um letramento crítico – definido por ela como “[...] uma maneira de ser e fazer no mundo, sustentada por valores que nos orientam sobre como alcançar uma vida melhor para todos”<sup>30</sup> (Janks, 2013, p. 239) – parte de suas leituras em diferentes áreas, dentre as quais educação antirracista, branquitude, feminismo, pós-colonialismo, orientação sexual, linguística crítica, pedagogia crítica, abordagens socioculturais e críticas ao letramento e análise crítica do discurso (Janks, 2013, p. 225).

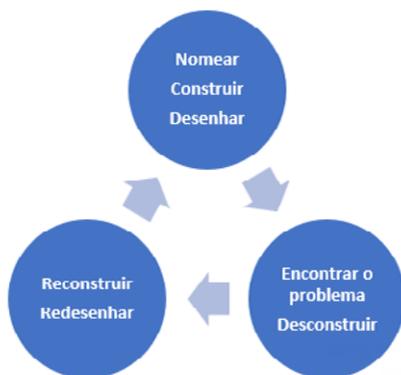
De base freiriana, sua proposta inclui quatro dimensões – o poder, a diversidade, o acesso e o desenho/redesenho – com foco em suas interdependências. Seguindo a mesma direção que Gee (2008), o poder, de acordo com Janks (2010), determina, por um lado, quem pode ou não falar, tornando a linguagem uma ferramenta para reforçar opressões; por outro lado, a linguagem também é utilizada para desafiar os significados dominantes. Sobre a diversidade, Janks (2010) aponta a diferença como uma característica da globalização e instauradora de identidades híbridas, mas também como ameaça às identidades sólidas, ocasionando a inferiorização, a recusa e até o extermínio de grupos pouco influentes na sociedade. O acesso, por sua vez, é citado pela autora para questionar as razões pelas quais as oportunidades (o acesso a bens culturais, por exemplo) não são oferecidas a todos, o que tem contribuído para diversos problemas educacionais. Entra na discussão o

---

**30.** [...] *a way of being and doing in the world, underpinned by values that direct us regarding how to achieve a better life for all.*

acesso a conhecimentos sofisticados e legitimamente aceitos pelas instituições de ensino, onde, paralelamente, se costuma negar os saberes locais trazidos pelos alunos. Para explicar o desenho/redesenho, Janks (2010) constrói, a partir das leituras de Paulo Freire, este esquema:

**Figura 8** – O ciclo de redesenho



**Fonte:** JANKS, 2010

Desenhar, em sua perspectiva, corresponde ao ato de construir textos em um espaço onde tais produções significam também a fabricação de desigualdades. Nesse sentido, a autora reconhece a importância de os alunos se tornarem cientes de que textos os levam à agência, daí destinarem o máximo de atenção às escolhas que fizerem. O redesenho, conforme aponta o esquema, é o ato de desconstruir textos cujos significados servem para enfraquecer sujeitos. Para Janks (2010, 2013), quando utilizados na escola, os letramentos críticos se mostram favoráveis à pluralidade cultural, pois, na medida em que se problematiza o mundo, a vida social é refeita. Refazer o mundo é redesenhá-lo.

Ainda que Paulo Freire não tivesse utilizado o termo, cabe a ele as primeiras reflexões sobre letramento crítico, as quais, a nosso ver, estão esboçadas em sua proposta de educação libertadora. De acordo com o educador brasileiro, “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 1981, p. 49). Para depreender esse significado, cujo pano de fundo não é apenas linguístico, mas também político, os sujeitos precisam estar envolvidos em uma educação problematizadora e coletiva que os direcione para a dialogicidade, a base da libertação. Por meio dela, a “palavra oca” transforma-se em *práxis* – isto é, em ação e reflexão – e, portanto, na “palavra verdadeira”, responsável pela denúncia e transformação do mundo (Freire, 2017).

De acordo com Freire (2017), são princípios da ação dialógica: a co-laboração, não havendo, pois, um sujeito que domina outros, mas homens e mulheres comprometidos com a liberdade e dispostos a problematizar a realidade mediadora; a união entre os oprimidos em prol de uma ação cultural, de modo que juntos possam romper com a opressão; a organização das massas populares como desdobramento da união e do testemunho situado histórico e espacialmente no contexto da ação; e a síntese cultural, que consiste na ação de atores – que partem sempre de seu próprio mundo (por isso ser a investigação temática a primeira etapa desse processo) – sobre a cultura alienada e alienante, mantenedora das injustiças sociais. Tais características se opõem, respectivamente, à conquista, à divisão mantenedora da opressão, à manipulação e à opressão, princípios estes da teoria da ação antidialógica.

### 4.4.1 Projetos de letramento

As transformações por quais passa o mundo impõem à escola a difícil missão de adequar sua realidade às mudanças. Apesar de essa instituição ser um microsistema que, em tese, está (ou, ao menos, deveria estar) interagindo com outras esferas, o que pareceria inviável a adjetivação que fizemos na primeira linha, ela ainda comporta práticas pedagógicas obsoletas, norteadas por um currículo engessado e unificador. Se, por um lado, o currículo se mantém inflexível em diferentes aspectos, por outro, têm surgido, para diferentes áreas do conhecimento, iniciativas com foco em sua superação. Neste livro, chamamos a atenção, em especial, para os projetos de letramento.

A aplicação de projetos no contexto escolar remete, de forma preambular, às ideias de John Dewey, pensador filiado ao pragmatismo norte-americano e um dos principais adeptos da Escola Nova<sup>31</sup>. A educação, para Dewey, consiste no exercício do pensamento reflexivo, que, por sua vez, deve ser estimulado a partir de problemas e soluções. Durante o processo, além dos saberes canônicos, são acionados conhecimentos que se afastam da lógica tradicional, como também emoções

---

**31.** A Escola Nova, que também contou com a participação de outros intelectuais, dentre os quais Adolphe Ferrière (Suíça), William Kilpatrick (Estados Unidos) e Célestin Freinet (França), desenvolveu-se mundialmente a partir do princípio de que o aluno, na condição de ser social e centro do processo de conhecimento, deve assumir a agência que lhe é própria (“aprender fazendo”). Ademais, os adeptos da Escola Nova defendem que, para garantir a aprendizagem ativa, os professores precisam estar atentos aos interesses dos alunos e não se limitar ao intelecto, uma vez que as atividades sensório-motoras repercutem positivamente nas operações mentais (Aranha, 1989, p. 167–174).

e sentimentos, todos considerados pelo professor. Nesse sentido, podemos afirmar que sua perspectiva de educação se ampara na tríade agir, sentir e aprender (Dewey, 1979). No entanto, ainda que sugira mudanças no currículo convencional, o projeto de educação desenhado por ele, ao se vincular à pedagogia liberal, desconsidera os dispositivos educacionais responsáveis pela manutenção do *status quo* das classes hegemônicas, algo que lhe rende opiniões contrárias até hoje, sobretudo pelos adeptos das teorias crítico-reprodutivistas.

Embora sejam formuladas críticas ao caráter liberal de seu pensamento, não se pode recusar as contribuições de Dewey para mudanças na educação formal, a qual, até antes do surgimento do ideário escolanovista (no fim do século XIX), seguia exclusivamente a vertente de ensino tradicional, caracterizada por ser magistrocêntrica, instrumental e erudita. Ele foi responsável por influenciar outros intelectuais da educação, os quais conseguiram, cada um a seu modo, desenvolver diferentes modos de estruturar projetos no contexto escolar, como Kilpatrick (1918) e seu “método de projetos”, Hernández (1998) e seus “projetos de trabalho”.

Kilpatrick (1918), no ensaio *The Project Method*, defende que os projetos, ao partirem sempre de um propósito – o que ele chamou de “ato intencional” –, exigem envolvimento individual (se o projeto for pessoal) ou coletivo, a fim de que as atividades sejam executadas e pensadas. Para Kilpatrick (1918), tão importante quanto agir é refletir sobre o modo como agimos, o que nos permitirá avaliar nossas experiências educativas. Desse modo, o “método de projetos” direciona as práticas pedagógicas para o presente, e não para o passado, como fazem os educadores tradicionais, ou para o futuro,

como defendem os educadores que veem na educação uma forma de preparação para o porvir. O autor elenca, no mesmo ensaio, quatro tipos de projetos, os quais variam conforme o propósito dos envolvidos, havendo a possibilidade de sobreposição entre eles:

Tipo I, onde o propósito é incorporar alguma ideia ou plano na forma externa, como construir um barco, escrever uma carta, apresentar uma peça; Tipo II, onde o propósito é desfrutar de alguma experiência (estética), como ouvir uma história, ouvir uma sinfonia, apreciar uma imagem; Tipo III, onde o propósito é endireitar alguma dificuldade intelectual, resolver algum problema, como descobrir se o orvalho cai ou não, para verificar como Nova York superou a Filadélfia; Tipo IV, onde o propósito é obter algum item ou grau de habilidade ou conhecimento, como aprender a escrever o 14º ano na Escala de Thorndike, aprendendo os verbos irregulares em francês (Kilpatrick, 1918, p. 16, tradução nossa)<sup>32</sup>.

---

**32.** “*Type 1: where the purpose is to embody some idea or plan in external form, as building a boat, writing a letter, presenting a play; type 2: where the purpose is to enjoy some (esthetic) experience, as listening to a story, hearing a symphony, appreciating a picture; type 3: where the purpose is to straighten out some intellectual difficulty, to solve some problem, as to find out whether or not dew falls, to ascertain how New York outgrew Philadelphia; type 4: where the purpose is to obtain some item or degree of skill or knowledge, as learning to write grade 14 on the Thorndike Scale, learning the irregular verbs in French.*”

Hernandez (1998) reconhece que Kilpatrick, a partir de diálogos travados com Dewey, trouxe grandes contribuições para se pensar o projeto como uma prática educativa, a exemplo da origem do conhecimento por meio da solução de problemas. Segundo o autor, Kilpatrick abriu caminho para que outros pesquisadores, dentre eles o próprio Fernando Hernandez, também pudessem pensar a respeito da aplicação de projetos no campo da educação. Apesar disso, Hernandez (1998) afirma que os novos problemas enfrentados pelas escolas da atualidade impõem outras alternativas. Sobre essa questão, ele afirma que “A realidade e os problemas aos quais se trata de dar resposta não coincidem, agora, com os que enfrentavam Dewey e Kilpatrick, no início deste século [...]” (Hernández, 1998, p. 63). Ele propõe, então, um novo enfoque de organização para os conhecimentos escolares: os projetos de trabalho.

Os projetos de trabalho caracterizam-se por aproximar a vida escolar à vida exterior, ambas afetadas pela globalização. Para ele,

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta (não “A resposta”) às mudanças sociais, que se reproduzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (Hernandez, 1998, p. 64).

Nasce daí a preocupação de Hernandez em pensar nos reais impactos da globalização para a organização dos sabe-

res. No seu entendimento, os conhecimentos devem ser gerados de forma relacional a partir de temas ou problemas, superando-se, assim, o modelo consagrado de separação das matérias.

Em relação ao desenvolvimento de um projeto de trabalho, ele inicia-se com a escolha do tema/ problema pelos alunos e pelo professor, motivada por temas/problemas explorados em projetos anteriores. Ainda na primeira etapa, são definidas perguntas e hipóteses para o que se busca conhecer. Em seguida, após a escolha do projeto, procura-se ordenar as ações do professor e dos alunos, cabendo a estes pesquisar fontes de informação, bem como organizá-las por “índices”, atitude tradicionalmente atribuída ao primeiro, o qual, nos projetos de trabalho, assume o papel de facilitador. O projeto é finalizado com a recapitulação das atividades realizadas e a verificação de todos os achados (Hernández, 1998).

Como se pode ver, o projeto é um instrumento pedagógico que há mais de um século vem sendo problematizado, ganhando características a partir de sua aplicação em diferentes épocas e áreas do saber, ainda que, na constituição de muitos, seja recomendada a inter, a multi ou a transdisciplinaridade e mantidas propriedades indispensáveis ao ato de projetar, como a sistematização de ações, construção do diálogo entre os envolvidos e o desenvolvimento de competências. Metaforicamente, a Pedagogia de Projetos é um guarda-chuva em cujas pontas estão distribuídas suas variações: “projetos de trabalho” (Hernández, 1998), “projetos didáticos de gêneros” (Guimarães; Carnin; Kersch, 2015), “projetos interdisciplinares” (Kleiman; Moraes, 1999), “projetos educativos de cidade (Gómez-Granell; Vila, 2003) etc. É nesse mesmo contexto

em que se encontram os “projetos de letramento” (Kleiman, 2000; Oliveira; Tinoco; Santos, 2014), definidos como uma

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

É de se esperar que os projetos de letramento, aqui entendidos como uma prática de letramento (Oliveira, 2008), compartilhem alguns aspectos com outras perspectivas de projeto. No entanto, diferentemente destas, as ações sociais de leitura e escrita constituem o eixo gerador do ensino, assim, afastando-se, inclusive, dos projetos didáticos de gênero, com os quais dividem um número maior de características. Enquanto nestes o gênero é um conteúdo a ser ensinado explicitamente, com o subsídio de modelos didáticos; nos projetos de letramento, busca-se inserir os alunos em práticas sociais, a fim de que eles aprendam novos gêneros por imersão. Em função disso, os projetos de letramento são, em termos gerais, orientados, teoricamente, pelas pedagogias implícitas de gêneros, conforme propõem autores dos estudos retóricos, a exemplo de Carolyn Miller, Charles Bazerman e Aviva Freedman. Para explicar, em especial, a proposta de Aviva Freedman, os autores Bawarshi e Reiff (2013, p. 217) destacam que

Seu modelo de aprendizagem de gêneros, baseado na compreensão do conhecimento “tácito”, parte da “sensação vaga” dos estudantes sobre o novo gênero que estão tentando aprender, modificada e desenvolvida por meio do processo de composição e no decorrer do texto em desenvolvimento. Os estudantes escritores partem de um amplo esquema sobre o discurso acadêmico, baseado em seus escritos e tarefas escolares anteriores, e esse esquema é modificado quando se deparam com uma nova tarefa de escrita ou com um gênero específico de uma disciplina.

Nesse sentido, o objetivo de quem desenvolve projetos de letramento não consiste, portanto, em selecionar modelos representativos de gêneros para, em seguida, realizar seu estudo analítico, demarcando características composicionais recorrentes. Na realidade, a intenção é que, ao invés de atividades metalinguísticas, em que se identificam e classificam a materialidade genérica, as propriedades textuais e discursivas sejam percebidas pelos alunos por meio das práticas de letramento nas quais eles estarão inseridos. Com isso, dispensa-se, então, a reprodução de modelos, a fim de que os alunos possam, de forma criativa e colaborativa, acionar sua memória discursiva e investir em produções próprias que atendam aos seus propósitos comunicativos. Nessa mesma direção, Oliveira (2016, p. 298–299) afirma:

A prática com os projetos de letramento tem evidenciado que se ensina e se aprende melhor

quando se compreende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos. Significa dizer que quando o aluno participa de eventos de letramento socialmente situados e com objetivos claramente definidos, ele se posiciona como dono do seu dizer e da sua história de vida.

Uma segunda característica dos projetos de letramento é a flexibilidade das ações, tendo em vista que, no decorrer do projeto, geralmente, são identificados novos problemas cujas respostas não podem ser ignoradas. Logo, gêneros textuais são colaborativamente eleitos pelos agentes de letramento (Kleiman, 2006; Oliveira, 2010) com o propósito de, mediante sua utilização, resolver ou, ao menos, atenuar tais dificuldades. A esse aspecto juntam-se outros que também nos ajudam a compreender essa forma de projetar, dentre os quais aqueles explanados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014): aprendizagem situada, rede de atividade e de comunicação, desterritorialização dos lugares de aprendizagem, reinvenção do tempo escolar e distribuição de tarefas.

As pesquisadoras acrescentam ainda mudanças nos papéis assumidos por alunos e professores, os quais passam a ser agentes de letramento. Isso implica dizer que, nos projetos de letramento, a oposição aluno *versus* professor é substituída por uma proposta ambilátera favorável à negociação de saberes entre os sujeitos envolvidos nas atividades propostas, de maneira que um possa aprender com o outro. Nesse sentido, dado o caráter democrático para a manifestação de ideias, não se pode dizer que o professor é um mediador, pois, segundo

aponta Oliveira (2010), esse constructo, assentado na teoria vygotskyana, concebe o profissional docente como um agente metacognitivo, responsável por intermediar, em direção vertical, a aprendizagem. De forma correlativa, Kleiman (2006) destaca que a mediação da aprendizagem dá margem para irregularidades na distribuição de poder no espaço escolar, muitas vezes sendo utilizada para apagar conhecimentos locais e impor apenas saberes universais e legítimos.

Em nível de mestrado e doutorado, pesquisadores de diferentes universidades brasileiras têm desenvolvido estudos com/sobre projetos de letramento, atribuindo-lhes, a partir de seus achados, outras propriedades. Aqui, reservamos espaço para uma revisão da literatura sobre tais pesquisas, a começar pela tese de Tinoco (2008). Partindo de um princípio comum a todos os projetos de letramento, a prática social, a autora investigou quatro categorias a eles associadas: a interatividade/dialogicidade, a situação social, a agência e a pluralidade cultural. Para tanto, Tinoco (2008) utilizou como objetos de seu estudo projetos desenvolvidos por educadores matriculados em um curso de formação continuada para professores não diplomados, mas no pleno exercício da docência no agreste potiguar (PROBÁSICA).

Santos (2012) é outra pesquisadora que, há anos, vem trabalhando na perspectiva dos projetos de letramento. Em sua tese de doutorado, a autora analisou projetos de letramento produzidos por ela e seus alunos do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos. Santos (2012) atribuiu a esse dispositivo didático a capacidade de empoderar seus integrantes, tornando-os, em um contexto de letramento cívico, agentes críticos e transformadores de realidades. Para a pesquisadora,

cabe destacar, o letramento é considerado cívico “quando este se enreda em uma perspectiva pluralizada, crítica e política” (Santos, 2012, p. 64).

Trabalhos no ensino fundamental também já foram desenvolvidos, dentre os quais destacamos as dissertações de Lima (2015), intitulada “Projetos de letramento: implicações na autonomia da produção escrita dos discentes no ensino fundamental II”; de Souza (2015), intitulada “O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental”; de Santos (2015), intitulada “Programa ‘Engajando Famílias na Escola’: estratégias, possibilidades e desafios”; e de Freire (2017), intitulada “O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental”. Aqui, chamamos a atenção para o último trabalho, em especial, porque, além de contemplar o ensino fundamental, traz a cultura indígena como eixo catalizador das ações.

Contudo, diferentemente de nossa pesquisa, Freire (2017) realizou seu estudo com alunos não indígenas. Para tanto, conforme exigência dos projetos de letramento, considerou o envolvimento, a curiosidade e a necessidade dos participantes, viabilizando, no meio escolar, reflexões sobre a pluralidade cultural brasileira a partir de práticas de leitura literária. Além disso, a autora também considera as contribuições dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formulação das ações, identificando pontos afins entre projetos de letramento, projetos didáticos e sequências didáticas, sendo estes dois assumidos pelo PNAIC.

Dito isso, explicaremos, a seguir, como a escrita, a leitura e a fala podem ser compreendidas nos projetos de letramen-

to. Aqui, a divisão não serve para reforçar dicotomias entre o letramento e a oralidade, conforme se pode equivocadamente pensar. Pelo contrário, sabemos que as práticas sociais de linguagem, independentemente da modalidade na qual se desenvolvem, compartilham similitudes, como a influência do contexto cultural em todas elas. Na realidade, essa fragmentação decorre de um esforço didático-analítico nosso.

#### **4.4.1.1 A leitura nos projetos de letramento**

Trivialmente, ainda hoje, concebe-se a leitura como uma decodificação de textos escritos, a partir da qual estes se transformam em um produto da “oralidade”. Durante muitas décadas, inclusive, essa era a compreensão assumida pelos profissionais da educação, que viam na decifração de cartilhas de alfabetização e na oralização de textos escritos procedimentos para o ensino da “leitura”. No entanto, a ineficiência do conceito e, conseqüentemente, dos métodos derivados dele apontam para os altos índices de analfabetismo no Brasil. Nesse sentido, se a decifração é insuficiente para a leitura, como vêm atestando diferentes órgãos de pesquisa no campo educacional, o ato de ler deve extrapolar o texto, ainda que sua materialidade seja uma das fontes geradoras da leitura.

Na contramão do discurso reducionista da leitura, de onde partem a supervalorização da materialidade linguística e a passividade dos alunos diante do texto, a quem cabe apenas recuperar informações explicitadas em sua superfície, acreditamos que ela deve ser entendida como um meio controlado e não linear de interrogar a escrita (Foucambert, 1994). Ela exige controle porque, durante o percurso da leitura (agora sem aspas!), as estratégias utilizadas podem ser revis-

tas e os questionamentos iniciais, respondidos ou reformulados. Explorá-la de modo não linear, por sua vez, implica dizer que o significado do texto não é, obrigatoriamente, extraído das palavras encadeadas em um suporte, haja vista os leitores terem ao seu favor estratégias que consideram partes do texto e, algumas vezes, signos não linguísticos.

É nesta segunda concepção, proveniente de uma abordagem sócio-política e emancipadora, em que se assentam as práticas de leitura nos projetos de letramento. Em tal perspectiva, além de destacar o caráter controlado e não linear da leitura, reforça-se também seu vínculo com a realidade em que os sujeitos vivem, de modo a evitar a imposição de modelos culturais. Nesse sentido, busca-se, por intermédio da leitura, a reinserção da escola no meio social e seu afastamento de uma atmosfera de artificialidades que pouco tem a contribuir para promoção de grupos marginalizados. Para Foucambert (1994, p. 102): “Esse meio é o meio social definido pela comunidade e não por um subgrupo especializado. É o meio tal qual é, com indivíduos como são, com seus limites, suas contradições, seus conflitos, suas esperanças”.

Sendo, então, a ação de linguagem, ora problematizada, um ato indissociável do contexto, por meio do qual se busca a “palavramundo”, ela é, por extensão, uma tarefa política e criadora, tendo em vista que a leitura do mundo e o desejo de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” precedem a leitura da palavra (Freire, 2011). Por essa razão, afirmamos que, nos projetos de letramento, o significado não é dado simplesmente pelo texto, mas construído por meio dele na interação entre os agentes sociais (escritor-texto-leitor). Ou seja, além do conhecimento linguístico, o sujeito, na vontade de caminhar com

seus próprios pés, ativa seus conhecimentos extralinguísticos, como as vivências com outros sujeitos e o contato com outras semioses. Nessa direção, cabe aos professores instrumentalizar seus alunos com orientações de leitura que permitam a estes expor conhecimentos prévios e construir seu sentido do texto (e não, necessariamente, o sentido que ele deseja que o aluno apreenda), como aquelas definidas por Kleiman e Moraes (1999) – contextualização do texto, ativação do conhecimento prévio, construção de mapa textual, leitura individual com objetivo pré-definido e verificação de hipótese de leitura – e por Cosson (2006) – motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Entender a leitura como um processo interativo (Kleiman, 2004) nos obriga a pensar melhor nas funções atribuídas a cada um dos sujeitos envolvidos na interação. É sempre importante lembrar que, no contexto escolar, professores e alunos são integrantes desse processo, ambos interlocutores. Essa afirmação, aparentemente simplista, nos leva a crer que a intervenção do professor, quando demasiada, interfere na ação do aluno com o texto, como se este, na condição de aprendiz, devesse sempre assumir uma passividade frente ao texto, limitando-se a assimilar a compreensão do professor-mediador. Do ponto de vista interacionista, reiteramos que “[...] o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução” (Kleiman, 2004, p. 40). O aluno, por sua vez, na condição de sujeito leitor, já é capaz de organizar e avaliar sua experiência e, apesar de muitas vezes não ser proficiente, consegue realizar as leituras exigidas, contan-

to que o professor, em sala de aula, estimule a interação entre eles, engajando, inicialmente, seu conhecimento prévio.

Nesse viés, transformar a relação dos alunos com a leitura exige sua desescolarização, de modo que haja, além de uma orientação didática redimensionada, o envolvimento de múltiplas instâncias no processo educativo por meio de uma política de ação comunitária (Foucambert, 1994). Assim, ao romper com os comportamentos alfabéticos engessados e construir vínculos com a realidade não escolar, as instituições formais de ensino estarão agenciando a promoção coletiva, com vistas ao combate das desigualdades. A esse respeito, segundo Foucambert (1994, p. 133), “Existe promoção coletiva toda vez em que indivíduos estão, em relação ao que vivem, numa situação de poder que os leva, por uma conscientização da necessidade, a construir os meios de transformá-la, logo, a produzir Saber<sup>33</sup>”. Isso implica dizer que a leitura – e, certamente, outras práticas tradicionalmente escolares – devem apontar para a conscientização do *status* que assumem os leitores em contraste com outros *status*, para que possam apreender a realidade e mudar sua estrutura. É na conscientização e no esforço coletivo que reside o Poder, sendo o Saber o produto dessa observação crítica e engajada.

Nos projetos de letramento, a tríade leitura-poder-saber é indispensável, dado que se lê para agir no mundo, abrindo espaços para o exercício pleno da cidadania. Nesse modo de projetar, os saberes reprodutores das relações desiguais de poder

---

**33.** Foucambert (1994) diferencia o “Saber” (com inicial maiúscula) do “saber” (com inicial minúscula). Enquanto o primeiro é instrumento transformador do *status quo*, o segundo, por sua vez, é um meio para a reprodução da ordem social.

são secundarizados pelos Saberes transformadores, posto que, desde o princípio, os alunos são inseridos em situações nas quais se discute a ordem imposta, inclusive a produção de saberes por uma minoria “especializada”. Com isso, passam eles a assumir também a função de produtores de conhecimento, sem desconsiderar os saberes dominantes, pois, ao se tornarem acessíveis, esses saberes serão reconhecidos como um mecanismo de reprodução pelos grupos menos privilegiados (Foucambert, 1994, p. 130).

Nasce dessa discussão o esforço de compreender o lugar dos textos não canônicos no espaço escolar. Esforço porque, durante séculos, a leitura literária esteve atrelada às instituições formais de ensino como mecanismo de imposição da cultura hegemônica através de textos canônicos (Leahy-Dios, 2000), cuja escrita e, por vezes, o comportamento das personagens, serviriam de modelo para se atingir o patamar de um bom escritor e de um cidadão que, sob os moldes elitistas, soubesse se comportar em sociedade. Essas ideias, ainda hoje, aparecem em meio ao discurso pedagógico, o que tem contribuído para ocultar da literatura brasileira a produção literária de homossexuais, mulheres, quilombolas... índios.

Em se tratando, especialmente, de textos literários de autoria indígena, Graúna (2013) assevera que são eles reflexos da resistência do grupo frente ao seu histórico de opressão. Por meio do texto literário, índios têm superado a literatura indianista em função de um projeto de literatura indígena “que trafega na contramão” (Graúna, 2013, p. 61), isto é, que, ao invés de reproduzir estereótipos, represente, sob a perspectiva do próprio índio, a indianidade. Os textos derivados desta literatura expressam as vozes ancestrais ainda desconhecidas pelo

não índio, pautando-se no resgate e na materialização das narrativas míticas. Nessa direção, sua leitura tende a reforçar a diversidade cultural do país, promovendo o diálogo multiétnico.

Diante do que foi colocado, reforçamos que os projetos de letramento potencializam duas dimensões da leitura como prática social que, no nosso entender, devem estar sempre atreladas: a crítica, haja vista o exercício de desvelar valores reproduzidos textualmente, a fim de compreender seu sentido global; e epistêmica, uma vez que a produção de conhecimentos também se dá a partir dela. Para que isso seja possível, é necessário romper o hiato existente entre agentes, escolas e outras instituições.

#### **4.4.1.2 A escrita nos projetos de letramento**

Uma das maiores preocupações do professor de língua materna é ensinar aos seus alunos a norma padrão, pois se acredita que, ao assimilar as regras gramaticais, todos estarão aptos a construir textos. Do mesmo modo que entender a leitura como decodificação, compreender a escrita como mero exercício mecânico de comprovação do domínio de regras convencionais também se mostra um equívoco, tal como reconhecido por vários pesquisadores do ensino de línguas (Antunes, 2009; Possenti, 1996). Não queremos dizer que a análise linguística não tenha sua importância nas aulas de língua materna – afinal, o ensino da norma padrão nos auxilia no reconhecimento do funcionamento interno da língua –, mas sim que ela é insuficiente para garantir a formação de escritores proficientes, que saibam utilizar a escrita para agir socialmente, adequando sua produção à realidade na qual o texto possivelmente circulará.

Na perspectiva sociocultural da escrita, da qual fazem parte os projetos de letramento desenvolvidos na escola, essa tecnologia comunicativa tem seus usos, funções e consequências exploradas pelos agentes educacionais, tornando o ensino da escrita mais significativo para os educandos. Os projetos de letramento se opõem, então, à perspectiva técnica de ensino da língua, segundo a qual o professor repassa para seus alunos, de forma sistemática, conhecimentos sobre o código, a fim de que eles desenvolvam habilidades. Sendo assim, concordamos com Signorini (2001, p. 126), quando esta afirma que a escrita é “[...] um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dinâmica multifacetada e complexa”. A dinâmica a que faz referência a autora considera o diálogo entre escritores, textos físicos e instituições, uma vez que os sentidos construídos pelos primeiros e materializados nos segundos contribuirão para estruturar a realidade, mas, ao mesmo tempo e em caminho inverso, os textos também são moldados pelas instituições. Isso tem implicado na necessidade de alterações curriculares no que diz respeito ao ensino de escrita.

De acordo com Kleiman (2010), ao invés de o currículo ser centrado na ordenação linear de conteúdos, a autora propõe, a partir da noção de projeto de letramento, que eles sejam acionados a depender das exigências da produção escrita. Em suas palavras, “Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário” (Kleiman, 2010, p. 383). Desse modo, ao se produzir uma carta de recomendação profissional, por exemplo, serão necessários aos alunos

conhecimentos discursivos e linguísticos específicos, dentre os quais “esfera comunicativa”, “vocativo” e “pontuação”. Tais conteúdos recebem um enfoque desritualizado, isto é, ao invés de o professor discorrer sobre eles de modo contraproducente, explorando conceitos, nomenclaturas e sequências legitimadas, seu papel de mobilizador de recursos o permite reconfigurá-los, destacando o que deve (ou não) ser considerado em cada situação discursiva.

Entretanto, como ação vinculada a projetos de letramento, escrever requer mais que o redirecionamento dos conteúdos. Neles, a escrita, ainda que desenvolvida na esfera escolar, não se limita aos gêneros escolares (prova, redação, resumo, mapa conceitual etc), pois aos projetos são relacionadas práticas não escolares, principalmente práticas locais de uso da escrita. Kleiman (2010), ao pensar sobre essa questão em meio aos conflitos vivenciados por movimentos populares (em seu trabalho, a autora chama a atenção para os seguintes grupos: quilombolas, alfabetizadoras populares, ativistas do movimento hip-hop), mostra que, ao mesmo tempo em que se faz necessária a apropriação por esses grupos de práticas legitimadas globalmente, dado o diálogo constante com o poder público, existem em suas comunidades práticas específicas que apontam para formas diferenciadas de interagir socialmente por meio do texto escrito. Surge daí a necessidade de os professores, na condição de agentes de letramento, explorarem o uso social da escrita na vida de seus alunos.

Todas as práticas de escrita, sejam elas globais ou locais, estão direcionadas à consecução de objetivos previamente definidos, afinal ninguém escreve por escrever. Por essa razão, o reconhecimento dessas ações de linguagem não equivale a

um exercício de identificação pelo professor, a partir do qual se desconsidera a complexidade da enunciação, mas sim a um exercício de compreensão do que as pessoas são capazes de fazer com os textos que produzem. Isso nos leva a afirmar que, sendo os gêneros ações sociais, conforme teorizado por Carolyn Miller desde 1984, as recorrências das situações retóricas apontam para formas de vida diferenciadas. Ao associar sua visão de gêneros textuais à esfera escolar, Miller afirma que essa perspectiva

Sugere que o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou até mesmo um método para alcançar nossos próprios fins. Aprendemos, e o mais importante, que intenções podemos ter: aprendemos que podemos elogiar, pedir desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir clientes em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso no alcance de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso em agir conjuntamente. Como uma ação recorrente e significativa, um gênero incorpora um aspecto da racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir tanto como um índice para os padrões culturais quanto como ferramentas para explorar as conquistas de falantes e escritores específicos; para o aluno, os gêneros servem como chaves para entender como par-

ticipar das ações de uma comunidade (Miller, 1984, p. 165, tradução nossa).

Sob essa linha de raciocínio, podemos perceber que “escrever bem”, objetivo primeiro das pessoas que estudam (superficialmente) a língua materna, vai muito além do emprego policiado das normas gramaticais (ignorando, assim, a existência da gramática internalizada) e do preciosismo linguístico (de caráter lexical, principalmente) em um texto, conforme pensam elas. Inclusive, às vezes, para atender a determinados propósitos comunicativos, romper com a gramática normativa se faz necessário, a exemplo do que ocorre nas redes sociais, onde algumas pessoas, na maioria das vezes por meio do gênero “meme”, recorrem aos erros gramaticais para dar uma tonalidade humorística ao texto. Paradoxalmente, erros que, naquele contexto, em especial, são acertos.

#### **4.4.1.3 A oralidade nos projetos de letramento**

A discussão produzida até aqui, além de apontar alguns direcionamentos para a construção de práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, serve também para provocar, intencionalmente, desconfortos, alguns dos quais trazemos em forma de pergunta: o que a escola tem feito para dar visibilidade à representação oral das práticas discursivas? Qual a importância de se trabalhar, sistematicamente, com a fala em contextos formais de ensino-aprendizagem, haja vista o seu caráter espontâneo? É possível explorar a oralidade em projetos de letramento?

Se considerarmos o atual contexto em que se situam as aulas de língua materna, talvez fosse mais provocativo res-

ponder ao questionamento “O que a escola NÃO tem feito para dar visibilidade à representação fônica das práticas discursivas?”. Para ela, teríamos como resposta: “Muitas coisas”. No entanto, para não demonizar (ao menos, não no primeiro momento) a instituição escolar, devemos reconhecer um esforço recente advindo de professores e organizadores de livros didáticos em selecionar possíveis gêneros orais para serem trabalhados em sala de aula. Tal esforço, embora reconhecido por nós, está sujeito a problemas conceituais e operacionais, a começar pelo que se chama de gênero oral, pois, conforme observado por Travaglia *et al.* (2017), muitos deles são, em sua perspectiva, atividades, como os seminários.

De modo geral, quando o assunto é a exploração pedagógica da oralidade, a escola tem feito, contraditoriamente à função de contribuir para avanços sociais e humanos, um grande desserviço a grupos marginalizados, isso porque, ao invés de explorar positivamente a dinâmica da língua, de modo a destacar a naturalidade de sua variação, as práticas escolares reforçam estereótipos e legitimam a falsa superioridade da escrita em relação à fala – como se, no dia a dia, escrevêssemos mais que falássemos ou como se, historicamente, a criação da escrita precedesse o surgimento da comunicação oral. O professor, a quem, a princípio, caberia conscientizar seus alunos para modulações de seu próprio estilo (Bortoni-Ricardo, 1995), age como fiscal da língua, apontando desvios da norma padrão e reprimendo, de forma vexatória, aqueles que a transgridem.

Em outros domínios, ocorre situação semelhante, o que evidencia o descaso de sociedades letradas para produções orais. Recolhas do patrimônio oral no país ainda são recentes,

o que pode ser facilmente corroborado por meio do insipiente número de arquivos orais no Brasil. Os acervos de museus e arquivos comportam, geralmente, objetos e fontes escritas (documentos) que limitam os sentidos atribuídos aos modos de viver em diferentes tempos e espaços. Nas comunidades científicas e acadêmicas, há quem questione as fontes orais, dada a subjetividade que lhe é evidente. A escola, onde tudo parece gravitar sobre a palavra escrita, certamente, não fugiria a essa querela.

Diante dessa realidade, fruto de um preconceito social que se estende para os usos da língua, acreditamos que, para mudá-la, faz-se necessário, de início, levantar críticas aos discursos que reduzem a diversidade linguística a “erros” da oralidade. Sendo a fala o reflexo da história de sujeitos que compartilham uma mesma cultura, ao negá-la também se está rejeitando a existência de grupos que, ao longo de suas trajetórias, definiram modos diferenciados de ser no mundo. A noção de “erro”, igualmente assinalada no tópico sobre escrita, é retomada aqui para ratificar o discurso homogeneizador da comunicação, que sempre desembocará no controle do poder pelos grupos hegemônicos. Falar de uma única maneira (como se isso fosse possível!), seguindo orientações próprias ao texto escrito, é que se mostra um verdadeiro equívoco. Portanto, o trabalho sistemático com a oralidade seria um meio viável de cercear esse discurso e contribuir com o respeito à diversidade cultural.

Tomando os questionamentos ordenados anteriormente como pontos norteadores desta seção, é preciso refletir agora sobre os modos possíveis de incluir o texto falado nas aulas de língua materna, em especial por meio de projetos de letra-

mento, sem desmerecer suas particularidades. Concordamos com a proposta de Erickson (1987<sup>34</sup>; *apud* Bortoni-Ricardo, 1995) para uma pedagogia culturalmente sensível que esteja “[...] atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (Erickson, 1987 *apud* Bortoni-Ricardo, 1995, p. 133). Seguindo os pressupostos da pedagogia culturalmente sensível, Bortoni-Ricardo (1995), amparada em Erikson (1987), define dois procedimentos para o professor que se encontra diante de regras não padrão realizadas pelos alunos, quais sejam: a identificação e a conscientização da diferença, devendo ser esta uma intervenção sistemática e respeitosa.

Igualmente, consideramos como valiosas para esta obra as contribuições de Vidigal (1996), responsável por sistematizar, a partir de projetos pedagógicos, o trabalho com a História Oral em sala de aula. Para o autor, a História Oral, também chamada por ele de “história do vivido”, pois advém de evocações memorialísticas,

---

**34.** Erickson (1987) desenvolve seu estudo em ambientes de aprendizagem interculturais, com forte tendência a situações de conflito intergrupal. Para o autor, na medida em que o professor impõe como correto seu modo de falar e repreende as variações não padrão, desconsiderando, assim, as diferenças culturais, os alunos pertencentes às classes menos abastadas reforçam, numa espécie de ação política, seu modo de se expressar oralmente. Nos termos de Erickson (1987, p. 346): “Não aprender pode ser visto como uma forma de resistência política” (*Not learning can be seen as a forms of political resistance*. Tradução nossa). Nesta pesquisa, embora os colaboradores sejam indígenas, há, na comunidade, reflexos de outras culturais, o que justifica a inserção do autor em nosso arcabouço teórico. Assim, da mesma forma que Erickson, temos interesse de investigar o desempenho oral dos estudantes diante de conflitos envolvendo o confronto com outras culturas em sala de aula, a começar pela nossa.

[...] é, portanto, um método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social, particularmente da esfera do cotidiano, que não são geralmente passados a escrito ou documentados noutros suportes, e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais [...] (Vidigal, 1996, p. 21).

Por se basear numa técnica de inquérito, a História Oral é, essencialmente, um fenómeno transdisciplinar, pois brotam dela diferentes saberes. Partindo da realidade portuguesa, na qual a oralidade também é pouco explorada, Vidigal (1996) propõe, então, uma série de procedimentos que devem ser levados em conta na planificação de um projeto com a oralidade em contexto escolar, a começar pelas técnicas de inquérito.

Além disso, na contramão das práticas escolares estigmatizantes, apresentar aos alunos elementos caracterizadores da prosódia – tom, pausa e elevação da voz, por exemplo – é indispensável nos projetos de letramento que, na planificação de suas atividades, contemple também a oralidade. O objetivo é mostrar que as diferenças entre a fala e a escrita não são concorrentes, mas sim complementares<sup>35</sup>. Ou seja, a oralidade pode entrar no projeto em momentos nos quais a escrita não consegue, sozinha, atingir os propósitos comunicativos

---

**35.** De acordo com Marcuschi (2007), as relações entre a oralidade e a escrita devem se dar a partir de um contínuo de gêneros textuais, modalidades linguísticas e práticas comunicativas, no qual diferenças e similitudes estão entrelaçadas, e não por meio de dicotomias que reforcem tão somente suas diferenças. Nessa lógica, um gênero oral, como a conferência universitária, pode se assemelhar mais a um gênero escrito, como o artigo científico, que a outro gênero oral, como a conversa telefônica.

previamente definidos por seus integrantes. Com a explicitação desses elementos, também se desmistifica a ideia de que a escrita é uma representação melhorada da fala, já que esta possui propriedades que nem mesmo o texto escrito consegue reproduzir.

Nessa direção, explorar as características da oralidade é indispensável, a fim de evitar que os alunos executem atividades de oralização em propostas destinadas ao trabalho com o texto falado (Marcuschi, 2007). Por exemplo, ler um conto em voz alta e participar de um debate são práticas escolares com diferentes orientações, isso porque, enquanto a primeira consiste na oralização da escrita, a segunda consiste em acionar marcas mais recorrentes na oralidade – como a utilização de marcadores conversacionais, a repetição lexical e a construção de enunciados inconclusos, além da utilização de outras semiologias, a exemplo dos gestos e expressões faciais – para se chegar a um fim.

Nos projetos de letramento, a oralidade se une às práticas de escrita, de modo que não haja sobreposição de nenhuma delas, até porque ambas pertencem ao mesmo sistema linguístico. Como já sinalizado, uma modalidade entra no projeto para preencher as lacunas naturalmente deixadas pela outra, assumindo, pois, função compensatória, daí a necessidade de as práticas de leitura, escrita e fala serem pensadas de forma minuciosa.

# Capítulo V

...

O projeto de letramento "Nosso Amarelão/*Nhande Sa'yjuasu*"  
- Descrição analítica de uma experiência

No presente capítulo, analisaremos as práticas sociais de leitura, escrita e fala, gestadas no projeto de letramento “Nosso Amarelão/*NhandeSa’yjuasu*”. Haja vista a diversidade de aspectos a partir dos quais poderíamos problematizar tais práticas, decidimos, após verificação dos dados, nos restringir à sua dimensão sociopolítica, dada a utilização da língua para a expressão cidadã pelos alunos Mendonça. Antes disso, porém, faremos uma breve indicação dos momentos em que nós, pesquisadores, estivemos com os Potiguara do Amarelão, previamente à execução do projeto.

## 5.1 Negoci(ações) preliminares

Antes de caracterizarmos as práticas de letramento viabilizadas pelo projeto “Nosso Amarelão/*NhandeSa’yjuasu*”, achamos necessário, de início, apresentar registros dos primeiros diálogos com as lideranças e os alunos da comunidade, a fim de organizar as etapas neste texto e evidenciar algumas de nossas escolhas.

As negociações ocorreram de modo fragmentado, principiadas em novembro de 2016, com o mapeamento etnográfico das práticas sociais de leitura e escrita do Amarelão. Tal mapeamento permitiu-nos interagir com as lideranças, apresentando-lhes nossas intenções de pesquisa, dentre elas desenvolver, em uma das escolas da comunidade, um projeto de letramento que partisse do interesse dos alunos. Essa etapa estendeu-se para quatro sessões reflexivas com professores do Amarelão e do assentamento Santa Terezinha, momento em que, além das trocas de experiência, foram firmadas novas parcerias. Nelas, ficou acordado que o projeto seria desenvolvido com a professora da turma de quinto ano da EMPAS.

Em agosto de 2017, após quase um ano de interação com as lideranças, havendo intervalos entre nossas idas à comunidade, iniciamos o diálogo com os alunos que fariam parte do projeto. O momento, aparentemente simples, exigia alguns cuidados. Dadas as características dos projetos de letramento, não levamos ações planejadas, embora tivéssemos algumas em mente, uma vez que as práticas de leitura, escrita e fala seriam mobilizadas mediante a identificação coletiva de problemas no lugar onde moravam nossos colaboradores. Decidimos que o projeto se chamaria “Nosso Amarelão”, nome que, mais à frente, receberia a tradução para o tupi-guarani: *NhandeSa’yjuasu*<sup>36</sup>.

Como as ações partiriam de situações locais, foi proposta pela professora a realização de um *tour* pelo Amarelão, a fim de que pudéssemos conhecer os pontos de memórias e as características geográficas da comunidade, com destaque para sua vegetação. Os alunos, que em um momento anterior haviam participado de um curso voltado para formação de guia de turismo, tiveram a oportunidade de exercitar seus conhecimentos, apresentando-nos, juntamente com a professora, ao lugar<sup>37</sup>. Estes foram alguns dos pontos de memória a nós apresentados pelo grupo que participou da ação:

---

**36.** Reforçamos, nesta nota, o agradecimento a Akanguasú Diego, professor de tupi-guarani, pela tradução e por outras importantes contribuições dadas ao nosso projeto.

**37.** Em comunidades tradicionais, os lugares, sejam eles físicos ou não, ocupam posição de destaque na produção do conhecimento. Exemplo disso são os mitos, os quais, geralmente, são situados espacialmente, como a menina Florzinho, cujo ser encantado vive nas matas, e a mãe d’água, cujo ser encantado vive nos rios. Por essa razão, valorizar esses espaços de aprendizagem foi imprescindível em nosso trabalho.

**Figura 9** – Pedra do sino**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)**Figura 10** – Pedra das letras**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)**Figura 11** – Pedra dos tanques**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)**Figura 12** – Gameleira**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Na “pedra das letras”, em especial, fizemos uma parada para refletir sobre as pinturas rupestres como instrumento de comunicação, relacionando-as com a escrita. Durante a reflexão, destacamos a importância dessas pinturas para o Amarelão e tentamos ainda realizar sua leitura, exteriorizando o que as imagens de uma cruz, círculos e mãos, produzidas, possivelmente, a partir de sangue animal, poderiam nos dizer. Com isso, nossa intenção foi apontar variações – e não possíveis “avanços”, como muitas vezes se coloca – na forma como os homens, ao longo da história, vêm expressando seu pensamento. Certamente, parar nesse ponto de memórias foi uma excelente oportunidade para que pudéssemos, de fato, dar início ao projeto de letramento.

**Figura 13** – Pinturas rupestres

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

As etapas seguintes caracterizaram-se pela identificação de problemas na comunidade e, de forma paralela, pela organização de práticas de letramento que pudessem reverter cada situação. Chamamos a atenção dos alunos para que estes, no decorrer do projeto, apontassem problemas cujas soluções estivessem ao nosso alcance. Inclusive, o *tour* realizado também atendeu a esse propósito, pois, a partir dele, identificamos algumas adversidades enfrentadas pelos Mendonça, dentre elas: a presença de enxames de abelhas próximos às casas, a agressão ambiental à gameleira, as irregularidades em um campo de futebol da comunidade (desníveis no terreno, traves enferrujadas e sem rede, ausência de arquibancadas). Conforme se perceberá adiante, existem problemas que são frutos de décadas de descaso do poder público no Amarelão, mas também há aqueles que estão mais voltados ao modo como agem alguns sujeitos dentro da própria comunidade.

## 5.2 Oficinas de letramento

Nesta seção, descreveremos as práticas de letramento do projeto “Nosso Amarelão/ *NhandeSa’yjuasu*”, a partir das quinze oficinas, as quais sintetizamos no quadro abaixo, de modo a facilitar a compreensão do leitor:

OFICINAS	OBJETIVOS	INTEGRANTES	TEMPO	LUGAR	GÊNEROS DISCURSIVOS UTILIZADOS
<b>Oficina 1</b> Narradores do Amarelão	Exibir e discutir o filme <i>Narradores de Javé</i> , apontando semelhanças com a vida dos Mendonça do Amarelão	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Setembro	ACA	Sinopse de filme, cinema e roda de conversa
<b>Oficina 2</b> Um dedo de prosa	Elaborar e aplicar uma entrevista com dois idosos da comunidade	Alunos do 5º ano, pesquisador, professora e idosos da comunidade	Setembro	ACA e residência de dois Mendonça	Entrevista e roda de Conversa
<b>Oficina 3</b> Hora da leitura!	Ler e discutir uma versão do mito potiguarra <i>A Menina Florzinho</i>	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Setembro	ACA	Mito e roda de conversa
<b>Oficina 4</b> Do Amarelão para o mundo	Produzir e publicar um relato no blog Amarelão em Foco	Alunos do 5º ano, pesquisador, professora e um responsável pelo Telecentro	Setembro	ACA e Telecentro	Relato e <i>blog</i> <sup>38</sup>

**38.** Sabemos que, na área de Linguística Aplicada, ainda não há um consenso sobre a classificação do blog e do e-mail como gêneros discursivos. De um lado, há quem os compreenda como “suportes” nos quais os gêneros estão veiculados; de outro, há que os prefiram entendê-los como tipos de enunciados. Diante dessas duas possibilidades de leitura, estamos enxergando o blog e o e-mail como gêneros do discurso, dada a sua dimensão intergenérica, pois eles muito se aproximam de outros gêneros, como “diário” (Komesu,

<b>Oficina 5</b> Aprendendo a argumentar	Escrever uma carta para o Corpo de Bombeiros com vistas à retirada de enxames de abelha de uma Gameleira	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Outubro	ACA	Carta de solicitação
<b>Oficina 6</b> Hora da leitura!	Ler e discutir o texto <i>O caso da tradição</i> , de Daniel Munduruku	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Outubro	Árvores do Amarelão	Conto e roda de conversa
<b>Oficina 7</b> Em cada placa, uma reflexão	Produzir placas para a Gameleira	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Outubro	ACA e Gameleira	Placas de orientação
Oficina 8 Um dedo de prosa	Pesquisar possíveis mudanças na alimentação dos Mendonça	Alunos do 5º ano, pesquisador, professora e moradores da comunidade	Outubro	Setores do Amarelão	Entrevista e roda de conversa
<b>Oficina 9</b> Hora da leitura!	Ler e discutir o texto <i>Nas asas da tradição</i> , de Daniel Munduruku	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Outubro	ACA	Conto e roda de conversa
<b>Oficina 10</b> Quando cozinhar é um desafio	Ler e executar uma receita de pavê	Alunos do 5º ano, pesquisador, professora e uma responsável pela cozinha comunitária	Outubro	ACA e Cozinha Comunitária	Receita culinária
Oficina 11 Hora da leitura!	Ler e discutir o mito yanomami <i>Os comedores de terra</i>	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Novembro	ACA	Mito e roda de conversa

2005), no caso do primeiro, e “memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica” (Paiva, 2005), no caso do segundo. Ademais, há de se considerar ainda a organização dos hipertextos no ambiente digital, principal elemento de diferenciação do *blog* e do *e-mail* em relação aos demais gêneros acima mencionados. Haja vista o recorte desta pesquisa, infelizmente, é inviável o aprofundamento de tal discussão neste texto.

<b>Oficina 12</b> Hora da leitura!	Ler e discutir o texto <i>A mulher que virou urutau</i> , de Olívio Jekupe e Maria Paulínea Kerexu	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Novembro	ACA	Conto e roda de conversa
<b>Oficina 13</b> Do papel para a tela do computador	Escrever um <i>e-mail</i> para o prefeito da cidade	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora	Dezembro	ACA e Telecentro	E-mail
<b>Oficina 14</b> De mão em mão	Produzir e distribuir panfletos sobre segurança no trabalho (beneficiamento da castanha)	Alunos do 5º ano, pesquisador e professora e moradores da comunidade	Dezembro	ACA e setores do Amarelão	Panfleto
<b>Oficina 15</b> Troca de saberes	Organizar um sarau literário	Alunos do 5º ano, pesquisador, professora, professor de Tupi, moradores da comunidade e alunos do IFRN	Dezembro	ACA	Convite, canção, verbete de dicionário e roda de conversa

## Oficina 1 – Narradores do Amarelão

Para a primeira oficina, optamos, estrategicamente, por um momento no qual os alunos pudessem dialogar conosco, pesquisadores deste estudo, uma vez que, de modo natural, ainda existiam entre os alunos o desconforto e a curiosidade em saber como procederíamos nos próximos dias. Desse modo, assistimos ao filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, a fim de discutirmos as exigências de uma sociedade grafocêntrica, destacando o valor que ela atribui à fala e à escrita.

Neste caso, a escolha do filme foi motivada por sabermos que, ao assisti-lo, os alunos teriam a oportunidade de, pela primeira vez em nosso projeto, refletir e se posicionar a respeito

dos usos da fala, ações estas que, mais à frente, seriam intensificadas por meio das oficinas com foco maior na oralidade.

Em termos operacionais desta oficina, assim procedemos: solicitamos aos alunos que as cadeiras fossem dispostas em “meia-lua”, de modo a facilitar a visualização do filme e a discussão, e lhes perguntamos o que eles sabiam sobre o gênero discursivo “sinopse”. Em seguida, realizamos a leitura de uma sinopse selecionada previamente e, sem pretensão alguma de realizar um estudo comparativo do gênero, algo comum – e, em nossa opinião, pouco proveitoso, uma vez que exercícios dessa natureza, geralmente, se resumem ao estudo da forma, apenas – nas aulas de Língua Portuguesa, assistimos ao filme. Explicamos, contudo, que a sinopse, naquele momento, cumpriu sua função de resumir a obra para os leitores, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer, resumidamente, pontos essenciais do filme, sem que isso comprometesse o desejo por assisti-lo. Após o término do filme, iniciamos uma discussão fazendo aos alunos algumas perguntas, as quais fossem, de fato, promotoras de reflexões: (1) “Por qual razão, apesar de os moradores de Javé saberem narrar os fatos da cidade, foi necessário registrá-los em um documento escrito?”, (2) “Por que a Antonio Biá, protagonista do filme, foi destinado o poder exclusivo de registrar as histórias?”, (3) “Seria a fala, naquela ocasião, inferior à escrita ou, na realidade, as duas cumprem funções específicas na interação humana?”. Sabíamos que, naquele instante, as perguntas não poderiam servir, simplesmente, para comprovar se os alunos destinaram ou não atenção ao filme.

No fim da oficina, solicitamos aos alunos a escolha de um nome para o projeto, algo que só veio se consolidar em ofici-

nas futuras, quando as próprias ações desempenhadas por eles determinaram o seu nome: “Nosso Amarelão”.

## Oficina 2 – Um dedo de prosa

A ideia de explorar o gênero entrevista surgiu da necessidade de se produzir um texto no qual os conhecimentos da comunidade chegassem a outras pessoas, sobretudo ao não índio, por meio do *blog* da comunidade<sup>39</sup>. Dessa forma, para alcançar nosso propósito, chegamos à conclusão de que entrevistar idosos do Amarelão seria necessário, pois estes teriam um número maior de informações para nos repassar. Em consonância com a proposta de priorizar a aprendizagem da função da escrita, e não de sua forma, realizamos, então, uma reflexão sobre os traços retóricos do gênero, partindo do vago conhecimento que os alunos já tinham a respeito de ações retóricas, propósitos e públicos geralmente relacionados a ele. Uma vez que tínhamos como meta ensinar os alunos a compreender o gênero como resposta a uma situação retórica, não selecionamos modelos, o que os levou a acionar sua memória discursiva para indicar situações nas quais a entrevista, em regra, é utilizada.

Na sequência, dividimos a turma em pequenos grupos, para que fossem pensados os questionamentos e depois socializados. Perguntas semelhantes foram esquematizadas em uma única sentença e aquelas que não estariam ao alcance dos entrevistados, reformuladas coletivamente. Houve, no ato da socialização, um diálogo na tentativa de adequar as perguntas à realidade dos idosos que as responderiam. Por esse motivo, a turma

---

39. <http://amarelaoemfoco.blogspot.com/>

optou, assim, por substituir o questionamento “como nasceu a pintura dos índios?” (mais abrangente) por “como nasceu a pintura da Pedra das Letras?” (mais delimitada). Ao fim, contabilizamos nove perguntas, as quais elencamos abaixo.

1. Como é a história do Amarelão?
2. Como nasceu a Festa da Castanha?
3. Como nasceu a pintura da Pedra das Letras?
4. Você já pensou em sair do Amarelão?
5. Como é a história do Boi Amarelo?
6. De que material eram feitas as casas?
7. Qual o setor onde mais existiam casas?
8. Quais eram as suas brincadeiras preferidas?
9. Como foi a briga do rabo do porco?

A discussão prosseguiu com o intuito de escolher quais idosos seriam entrevistados. Diante disso, além da idade, os alunos estabeleceram outros critérios, como a acessibilidade – se as residências dos entrevistados ficavam próximas à escola, por exemplo – e o potencial comunicativo das pessoas mencionadas – se elas, em suas casas, se sentiriam confortáveis para receber visitas e para conversar. O processo de escolha foi facilitado pelo fato de todos os alunos residirem no Amarelão e, portanto, conhecerem bem os demais moradores. Dessa forma, selecionamos duas pessoas que, ao receberem o convite feito pela professora, prontamente aceitaram responder às questões na semana seguinte à sua elaboração. Ainda no plano das decisões, acordamos que as entrevistas aconteceriam em turnos diferentes, reservado um tempo entre as duas, para que pudéssemos avaliar as dificuldades impostas pelo gênero textual.

Embora havéssemos definido, em sala de aula, nove perguntas, não buscávamos uma mera oralização da escrita, mas

sim que os alunos se sentissem à vontade para formular novos questionamentos, levando em consideração as colocações de cada entrevistado. Nesse sentido, as perguntas seriam úteis, especialmente, para o início da interação, momento em que todos ainda estavam se apropriando da prática de letramento.

### Oficina 3 – Hora da leitura!

Para iniciar as ações de leitura, selecionamos o mito *A menina Florzinho*. Essa escolha foi motivada por duas razões principais. No *tour* que fizemos com os alunos e a professora ao Amarelão, foi-nos contada uma das versões do mito, cujo ser encantado (uma criança), segundo os alunos, se esconde em meio à vegetação da comunidade, protegendo a fauna e a flora dos caçadores e curiosos. Além disso, provavelmente, a narrativa, conhecida também como *Comadre Fulozinha*, integra o imaginário dos Potiguara do Nordeste, sendo reproduzida igualmente no estado da Paraíba, conforme apontam Barcellos e Nascimento (2012). Esses dois fatos levaram-nos a escolher uma de suas versões e negociar a leitura com os alunos.

No tocante à sua organização, essa prática de letramento ocorreu em quatro etapas. Inicialmente, os alunos montaram, em uma cartolina, uma das descrições que existe para o mito em questão. Depois, realizaram, em dupla, a leitura do texto, a fim de que tivessem o primeiro contato com ele. Em seguida, fizeram uma segunda leitura, desta vez coletiva, que foi assumida por dois alunos, a quem coube ler o texto em voz alta para os demais. Na sequência, abrimos uma discussão, permitindo aos nossos colaboradores comentar o material que leram. Ainda sobre a última etapa, é claro perceber a in-

dissociabilidade entre leitura/escrita e fala, o que confirma a importância de se investigar, em um projeto de letramento, a relação entre as diferentes modalidades da língua, independentemente de o projeto ser ou não desenvolvido com grupos tradicionais, os quais, como sabemos, constituíram, em sua origem, comunidades ágrafas e, portanto, dependentes da fala e de signos não linguísticos.

## Oficina 4 – Do Amarelão para o mundo

Após a realização da entrevista (oficina 2), iniciamos a produção do relato para o *blog* “Amarelão em Foco”. Em meio aos registros, selecionamos, inicialmente, informações que apareciam na fala dos dois idosos. Reiteramos que o texto, como todos os outros elaborados no projeto, foi uma produção colaborativa, cujo processo de revisão se deu paralelamente à escrita, momento no qual também exploramos assuntos convencionais da disciplina de Língua Portuguesa e indispensáveis à produção de textos escritos com maior grau de formalidade, como pontuação e ortografia.

Em um segundo momento, finalizado o texto, os alunos caminharam para o Telecentro Comunitário, onde, em grupo, puderam digitá-lo para ser publicado no *blog*. Como os alunos não tinham o hábito de digitar em teclado, dividimos o texto e o distribuímos entre os grupos, de modo que o processo fosse concluído em tempo hábil. Antes disso, porém, fizemos a apresentação do *blog*, apresentando-lhes sua importância, e, pela primeira vez, pudemos pensar a respeito dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), destacando sua ampla divulgação de informações.

Para esta oficina, tivemos o auxílio de uma das lideranças da comunidade, por ser ela uma das responsáveis por realizar as postagens no *blog*. Ele se dispôs, assim, a levar o texto digitado pelos alunos e duas fotografias tiradas nas entrevistas, para que fossem incorporados à página do “Amarelão em Foco”. Finalizadas todas as ações, os alunos tiveram a oportunidade de ver, no encontro seguinte, o material publicado no *blog*.

## Oficina 5 – Aprendendo a argumentar

Como em todas as ações de escrita de um projeto de letramento, esta oficina, com foco na produção de uma carta de solicitação, foi desenvolvida a partir de um problema da comunidade. Nos galhos da gameleira que há próximo à ACA, considerada a árvore mais antiga do Amarelão, havia um enxame de abelhas que estava preocupando os Mendonça há semanas, sobretudo os que moravam próximo a ela. Para solucionar o problema, deveríamos contactar o Corpo de Bombeiros Militar do Rio Grande do Norte (CBMRN), a fim de que fossem enviadas pessoas para retirar as abelhas sem matá-las ou agredir a árvore. Julgamos, porém, que os impactos dessa ação de linguagem seriam fortalecidos se, ao invés de um diálogo por telefone, recurso geralmente usado para solicitar a ajuda dos bombeiros, escrevêssemos uma carta destinada à corporação.

Antes de iniciar a escrita, levantamos uma discussão para juntos decidirmos as informações que integrariam seu conteúdo temático. Durante a discussão, os alunos chegaram à conclusão de que seria necessário convencer os bombeiros sobre a urgência do caso, o que justifica a atenção que tiveram para a escolha dos argumentos. No ato da escrita, chamamos a aten-

ção dos alunos para a composição do gênero correspondência, perguntando-lhes o que sabiam a respeito. Ao conhecimento prévio, fomos acrescentando, então, novas características do gênero, demarcando, paralelamente, elementos das situações discursivas nas quais ele pode ser acionado.

Poucos dias depois, recebemos por *e-mail* a resposta de um dos Capitães do CBMRN, a qual foi lida com os alunos na semana seguinte, de modo a acentuar, no projeto de letramento, o *feedback* de outras pessoas, além do retorno da professora e do pesquisador (ambos já esperados pelos alunos!), para o texto produzido.

## Oficina 6 – Hora da leitura!

A partir desta oficina, selecionamos narrativas publicadas em livros, o que nos levou a alterar os primeiros procedimentos. Ao invés de solicitar a leitura imediata dos textos, como feito anteriormente, já que sua motivação fora estabelecida desde a proposição da leitura do mito, apresentamos, desta vez, os autores e as obras, como também falamos um pouco a respeito dos grupos étnicos a que pertencem os escritores. A apresentação física da obra se fez necessária, uma vez que, se não fosse assim, os alunos teriam acesso apenas às fotocópias dos materiais. Essas mudanças foram realizadas porque ações prévias à leitura, quando bem organizadas, facilitam a compreensão do texto.

O texto desta oficina foi extraído do livro *O sinal do pajé*<sup>40</sup>, de Daniel Munduruku, que traz, no seu primeiro plano, con-

---

**40.** MUNDURUKU, Daniel. O sinal do pajé. Ilustração de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2011.

flitos vivenciados por jovens indígenas do grupo Munduruku. Nos sete contos que compõem a obra, os jovens têm a missão de perpetuar a tradição de seu povo, ainda que sobre ela recaiam influências externas. As escolhas dos textos foram negociadas com os alunos, os quais, para a segunda leitura, optaram pelo conto *O caso da tradição*<sup>41</sup>.

Quanto aos procedimentos tomados nessa nova prática de letramento, intencionamos ocupar outros espaços do Amarelão. Em função disso, decidimos fazer a leitura sob árvores da comunidade, permitindo, inclusive, a participação de pessoas que estivessem passando próximas a nós e que, evidentemente, desejassem participar da ação.

Mais uma vez, em razão da dificuldade que alguns alunos – ainda em processo de alfabetização – tinham para decifrar o código, solicitamos, inicialmente, a leitura em dupla para, logo depois, realizarmos uma leitura coletiva, a qual, desta vez, foi por nós assumida. A discussão concentrou-se na postura dos personagens (a relevância de se perpetuar a tradição, a curio-

---

**41.** Nesse texto, a narrativa é guiada pelo olhar do Curumim, protagonista da história, que presencia fatos que o colocam em conflito com o modo de agir do povo de sua aldeia. Por um lado, o Curumim não entendia por qual razão tinha de aprender a arte da guerra, se já não havia mais guerra; por outro, também lhe era confuso o modo como viviam os homens da cidade grande, os quais, segundo os missionários, se falavam a distância, usando aparelhos próprios para esse tipo de comunicação. O ápice da história acontece quando o jovem índio, durante um passeio pela aldeia, passa a escutar escondido o diálogo de um casal de namorados: o homem, por curiosidade, afirma que deixará a aldeia para viver na cidade, e a mulher lamenta o que ouviu. Após a saída do homem, o Curumim, então, ajuda a mulher a se recompor e inicia com ela uma rápida conversa, perguntando-lhe se não haveria como viver dentro do homem os dois mundos (os mundos indígena e não indígena). Como resposta, a moça lhe diz: “– Deve dar sim, Curumim. Mas não se trata apenas de coisas materiais. Nós não somos iguais a eles, somos diferentes” (Munduruku, 2003, p. 20).

sidade do Curumim em escutar a conversa alheia, a decisão do índio em deixar sua aldeia) e nos significados atribuídos pelos alunos ao termo “tradição”, bem como em sua importância.

## Oficina 7 – Em cada placa, uma reflexão

Esta oficina partiu de um problema ambiental, relacionado à extração do visgo de uma gameleira, árvore de grande peso simbólico para os Mendonça, por se tratar da mais antiga do Amarelão, segundo a tradição oral<sup>42</sup>. Durante certo tempo, a gameleira esteve associada à economia da comunidade, pois sob ela havia uma feira livre, considerada um importante espaço de interação entre os Mendonça. Hoje, porém, a árvore é utilizada por um morador como principal meio para pegar passarinhos (embora haja outra gameleira na comunidade), pois ela possui, em sua composição biológica, um suco vegetal (visgo) que, quando endurecido, serve de armadilha para as aves.

Partindo, então, desse problema, decidimos criar placas de conscientização para alertar moradores – o homem que estava agredindo a árvore, principalmente – e visitantes sobre a importância da gameleira para o Amarelão. Procedemos da

---

**42.** Havíamos explorado, até então, o conceito de “história oral” em nosso texto (ver seção 4.4.1.3). A expressão “tradição oral”, utilizada aqui para fazer referência à existência da gameleira, diferencia-se da primeira, merecendo, assim, uma explicação. Em linhas gerais: “Uma tradição é uma mensagem transmitida de uma geração para a seguinte” (Vansina, 2010, p. 141). Para ser compreendida como “tradição oral”, e não como “boato”, por exemplo, a mensagem necessita de um testemunho ocular, o qual evitará grandes distorções da narrativa, de uma superfície social e de uma cronologia relativa (Vansina, 2010). Podemos ir além e afirmar que a “tradição oral” corresponde a uma forma de manejar e conhecer o mundo, a qual se encontra registrada de diferentes formas, seja por meio de cantigas, de poemas ou de narrativas, por exemplo.

seguinte forma: em grupo, os alunos tiveram de criar frases que pudessem chamar a atenção dos moradores para a necessidade de preservar a gameleira. Logo após, os grupos socializaram as frases, as quais também foram escritas por nós no quadro, possibilitando-nos analisá-las em conjunto e definir marcas linguísticas que fossem recorrentes em todas, de modo que não ficassem destoantes.

As frases foram digitadas no programa *PowerPoint* e enviadas para uma gráfica, responsável por criar os adesivos que seriam, em seguida, apensados em folhas de madeira. Feito isso, as placas foram colocadas pelos alunos e pela professora junto à árvore, finalizando, assim, esta ação de linguagem.

## Oficina 8 – Um dedo de prosa

Outra entrevista – desta vez, porém, mais precisa – foi realizada com o propósito de se investigar a alimentação dos Mendonça na época em que os adultos e os idosos da comunidade eram jovens. Os alunos, que, organizados em círculo, haviam falado a respeito de seus hábitos alimentares, formaram grupos e, diferentemente da entrevista anterior, circularam pela comunidade com uma única pergunta, a saber: “De que se alimentavam os Mendonça na época em que você era mais novo(a)?”. Para tanto, refletimos sobre possíveis formas de abordar os respondentes, retornamos pontos de uma discussão sobre entrevista (oficina 2) e estabelecemos trinta minutos como tempo aproximado para que os alunos retornassem à sala de aula, onde os achados seriam compartilhados oralmente por todos.

De volta à sala de aula, os grupos expuseram as informações encontradas, as quais foram registradas em seus cadernos, e, a

partir delas, durante o diálogo, alcançaram algumas conclusões no que se refere a mudanças no hábito alimentar dos Mendonça, como a inserção de produtos antes não consumidos ou pouco consumidos em seu cotidiano e modos de preparo diferenciados. Paralelamente, assuntos complementares a esses, ainda que sutilmente, foram abordados, sobretudo a influência de outros grupos culturais no Amarelão, identificada a partir da mudança de hábitos alimentares específicos, e a preservação de alguns costumes.

## Oficina 9 – Hora da leitura!

A terceira leitura foi do conto *Nas asas da tradição*<sup>43</sup>, também extraído do livro *O sinal do pajé*, utilizado por nós, pela primei-

---

**43.** Seu enredo traz a história de um Curumim que, juntamente com outros dezenove, se preparava para participar de um ritual de passagem, o qual lhe permitiria entrar na “casa dos homens”. Contudo, perdido em seus pensamentos, enquanto o pajé e o cacique caminhavam em direção ao grupo, questionava-se sobre outros meios para se tornar homem. Assim o narrador descreve a chegada dos dois personagens responsáveis pelo ritual: “O pajé trazia consigo um grande cachimbo feito de madeira, aceso e já soltando fumaça cheirosa. Em uma das mãos carregava uma pena branca. O cacique colocou-se à frente do grupo que estava sentado sobre esteiras esticadas no chão. Disse algumas palavras na língua dos espíritos e deslocou-se para trás do grupo, enquanto o pajé assumia a dianteira e passava a incensar a todos com a fumaça de seu cachimbo. Ao mesmo tempo em que fumava e jogava fumaça no grupo, com a outra mão abanava a pena que trazia” (Munduruku, 2003, p. 56). Antes de continuar o ritual, o pajé faz algumas colocações a respeito da insegurança sentida pelos jovens presentes, a fim de acalmá-los e reforçar o compromisso do grupo para “manter vivo o espírito da Tradição” (Munduruku, 2003, p. 58). À insegurança é somada a apreensão das mães em ver seus filhos se tornarem homens, os quais, daquele dia em diante, passariam a caminhar com seus próprios pés. Após sua fala, o pajé, então, reinicia o ritual incensando todo o ambiente e fazendo novas colocações, de forma tranquila e em contraste com a agitação de quem assistia. No fim da cerimônia, é revelado seu principal objetivo: enviar os jovens à cidade para pacificar os não índios.

ra vez, na sexta oficina. Haja vista termos apresentado o autor aos alunos na oficina de leitura anterior, esta ação, realizada no espaço da ACA, exigiu de nós repensar as estratégias utilizadas. Buscamos, então, alterar o espaço da leitura, de modo a explorar, nessa prática de letramento, outras sensações nos sujeitos que se fizeram presentes. Partindo dessa ideia, decidimos fechar as janelas, deixando aberto apenas o portão de acesso à sala de aula; afastamos as cadeiras, a fim de otimizar o espaço, tornando-o mais favorável à interação; e acendemos velas aromáticas, o que, de início, chamou a atenção dos alunos, porque, para eles, não foi revelado o motivo de elas estarem acesas no chão. Estava pronto o ambiente. Entretanto, durante a leitura, principalmente após revelado um dos procedimentos do ritual (incensar o ambiente), foi identificada por eles a relação entre o espaço e o texto, ambos pensados exclusivamente para esta ação.

Dessa vez, propomos, inicialmente, uma leitura individual e silenciosa – que não deixa de ser dialógica, dada a interação entre o texto e o leitor – seguida de outra coletiva e em voz alta, sendo esta por nós realizada. Ao sugerirmos a leitura individual, nossa intenção foi promover um *brainstorm* após sua realização, de modo que não houvesse o compartilhamento prévio de ideias, conforme acontecera nos dois primeiros encontros.

Ainda que esta fosse uma prática de letramento, realizamos também a leitura das duas imagens que compunham os contos *O caso da tradição* e *Nas asas da tradição*, recurso que havia sido pouco explorado na ação de leitura anterior. Enquanto no primeiro conto, o desenho que introduzia o texto verbal era de um jovem indígena pintado, no conto *Nas asas da tradição*, a primeira página foi preenchida com o desenho de um idoso com expressão reflexiva.

## Oficina 10 – Quando cozinhar é um desafio

Esta oficina, que surgiu da curiosidade de alguns alunos em experimentar um doce conhecido por pavê, levou-nos a realizar momentos de leitura nos quais o gênero não fosse literário. Neste caso, escolhemos uma receita do doce, acrescentando castanhas de caju à receita original, de modo que o pavê ganhasse “um sabor local”, e levamos à ACA para que os alunos a lessem em sala de aula e, por meio dela, pudessem utilizá-la com fins práticos.

Para essa prática de letramento, solicitamos que os alunos se dividissem em dois grupos e lhes entregamos a receita com o intuito de que o texto pudesse ser lido colaborativamente. Entretanto, a ação não poderia se limitar à mera decodificação do texto, pois a ela foram atreladas outras questões, conforme analisaremos a seguir.

Posteriormente, dando continuidade à ação, levamos os educandos à cozinha comunitária da Associação, para que, ainda nos grupos formados, pudessem fazer seus pavês de chocolate com castanhas de caju. Durante a prática de letramento, contamos com o auxílio de uma das responsáveis pela cozinha, que abriu o lugar e nos recebeu, oferecendo-nos os utensílios necessários para que os alunos pudessem iniciar a produção dos dois pavês.

Quando finalizada a receita, voltamos para sala de aula a fim de dar prosseguimento ao projeto. Era o tempo necessário para o pavê ganhar consistência no congelador e para realizarmos uma nova leitura, desta vez literária.

## Oficina 11 – Hora da leitura!

A quarta leitura literária assumida por nós foi *Os Comedores de Terra*<sup>44</sup>, mito<sup>45</sup> Yanomami reproduzido em livro homônimo, de autoria dos pajés Parahiteri e organizado por Anne Ballester Soares. Diferentemente do que ocorrera nas outras leituras, nas quais os alunos, individualmente ou em dupla, tiveram o contato prévio com o texto, lendo-os, em um primeiro instante, sem a nossa intervenção, o procedimento tomado nesta ação foi diferente, haja vista o texto apresentar maior grau de dificuldade. Decidimos, desse modo, que a leitura seria assumida por nós, professores, e acompanhada por eles. Antes da leitura, porém, falamos um pouco a respeito dos Yanomami, com destaque para os espaços geográficos onde se encontram, o modo de vida e as dificuldades enfrentadas por eles.

É interessante observar que as escolhas realizadas até então estão articuladas, de modo que os alunos pudessem encontrar um sentido geral para o projeto. Esta oficina, cujas leitura e discussão giraram em torno da alimentação dos Ya-

---

**44.** SOARES, Anne Ballester. **Os comedores de terra**. São Paulo: Hedra, 2016.

**45.** No mito, os Comedores de Terra são apresentados como os primeiros habitantes da Terra, os quais não conheciam os alimentos que hoje conhecem os Yanomami, nutrindo-se de “terra, flores, frutas, excrementos de minhoca, folhas novas de cabari” (Soares, 2016, p. 16). Por isso, segundo o narrador, esse grupo sofreu durante muito tempo. O sofrimento, causado pela fome que sentiam, teve seu fim no instante em que Horonami, “aquele cujo nome aparece no início, na origem” (Soares, 2016, p. 15) lhes mostrou outras comidas. Os Yanomami, então, surgiram em um período no qual já se comia frutas e carnes. Entretanto, após a chegada dos napë, inimigos dos povos Yanomami, um novo problema apareceu para eles: as doenças do não índio.

nomami, ocorreu após sairmos da cozinha comunitária, onde os alunos haviam preparado os pavês, e dias depois da entrevista que fizemos com outros Mendonça, a fim de caracterizar os hábitos alimentares da comunidade. Inclusive, cozinhar na ACA serviu de motivação para a realização da leitura de *Os Comedores de Terra*.

A discussão que sucedeu a leitura nos permitiu explorar, principalmente, os sentidos gerais do texto, tendo em vista que, em razão de haver palavras em Yanomami, alguns alunos tiveram dificuldade de compreendê-lo. Ademais, as falas foram ao encontro de outra prática de letramento: as duas entrevistas com os moradores da comunidade (oficinas 2 e 8). Ao retomarmos essas ações de linguagem, questões sobre alimentação e identidade cultural foram ventiladas, reforçando a ideia de que os alimentos, de modo semelhante à vestimenta, também são traços diferenciadores de culturas.

## Oficina 12 – Hora da leitura!

A quinta leitura literária foi *A mulher que virou urutau*<sup>46</sup>, narrativa<sup>47</sup> escrita por Olívio Jekupe e Maria Paulínea Kerexu.

---

**46.** JEKUPÉ, Olívio. *A mulher que virou urutau*. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013.

**47.** O texto, narrado em terceira pessoa pela tia do narrador, conta a história de uma índia da etnia Guarani que havia se apaixonado por *Jaci*, a lua, e, por esse motivo, desejava um dia vê-lo de perto. Entretanto, por causa da distância que os separava, sabia que não era possível. Para sua surpresa, *Jaci* desce à Terra para conhecê-la e pedi-la em casamento, mas, a fim de testar o amor da mulher, surge na forma de um velho, o que a desagrada. A irmã da índia, vendo a situação, sentiu pena de *Jaci* e afirmou que com ele se casaria. Então, o homem se transformou em um jovem bonito e levou a moça para o céu,

Antes de iniciá-la, buscamos motivar os alunos, em concordância com o que viemos fazendo até então, fosse comentando temáticas subjacentes ao texto ou convidando-os a executar alguma ação que precedesse à leitura. Desta vez, elaboramos um jogo da memória com personagens representativos de mitos brasileiros, para que eles, distribuídos em dois grupos, pudessem brincar e lembrá-los. Conforme solicitado no início da brincadeira, para cada acerto, os alunos tentariam narrar a história desses mitos.

Posteriormente, após terminada a brincadeira, perguntamos a eles quais aves existiam no Amarelão. Ainda que não tivessem conectado a pergunta ao jogo, sabíamos que, por se tratar de um animal sobre o qual muitos Mendonça gostam de falar, nossos colaboradores trariam vários nomes, os quais foram por nós elencados no quadro: tetéu, coruja, jacu, mãe-da-lua, canção, concriz, tico-tico, periquito, ribaçã, pica-pau, beija-flor, tio, fura-barreira, rolinha, azulão, galo-de-campina, golinho, bigode, papa-capim, pardal e lavadeira.

Dando prosseguimento à ação, colocamos para eles escutarem, por meio de um áudio disponível na internet, a reprodução do canto do pássaro “urutau”, personagem do mito que depois seria lido.

Passados os momentos de preparação e motivação, apresentamos os autores do texto – recurso que Cosson (2006) chama de introdução – e, sem seguida, realizamos sua leitura, que se deu, mais uma vez, de forma coletiva e em um único

---

transformando-a em uma pequena estrela. A índia que se recusou a casar com *Jaci* foi transformada em urutau, passando a chorar todas as noites, sobretudo nas de lua cheia. Segundo o narrador, o canto do urutau é o canto de quem perdeu o amor.

momento, dado o pouco tempo que tínhamos no dia. Após a leitura, reservamos alguns minutos para discussão, a qual foi iniciada com informações referentes ao gênero textual. No próprio texto, é possível identificar elementos que diferenciam o mito de outros gêneros a que os alunos tiveram acesso, como o fato de o narrador se respaldar na tia para afirmar que, segundo os mais velhos, a história, repassada oralmente de uma geração para outra, havia acontecido de verdade. O narrador, então, explicita que a versão a ser contada foi a que chegou para ele. Além disso, tivemos a oportunidade de relacioná-la ao mito *A menina Florzinho*, primeiro texto verbal lido pelos alunos em nosso projeto, e ao mito *Os Comedores de Terra*. Dentre as características compartilhadas com *A menina Florzinho* e *Os Comedores de Terra*, foram mencionadas a transmissão por meio da oralidade, o que resulta em possíveis modificações do enredo; a relação com a cultura de um povo; a referência a personagens e/ou fenômenos sobrenaturais.

## Oficina 13 – Do papel para a tela do computador

A experiência bem-sucedida da quinta oficina, por meio da qual os alunos escreveram e destinaram uma carta para o CBMRN, levou-nos a tentar estabelecer o diálogo com o prefeito e os vereadores da cidade, a partir do envio de um *e-mail* destinado à Câmara Municipal, solicitando a reforma do campo da ACA e a compra de bolas para a recreação.

Agimos de modo semelhante à produção do texto para o *blog*: inicialmente, discutimos sobre o que poderia entrar no texto e, ainda na sala de aula, demos início, de forma colabo-

rativa, à sua escrita, considerando os interlocutores envolvidos. Depois disso, mais uma vez, fomos ao Telecentro para dar prosseguimento à oficina, levando conosco o texto acabado.

No que concerne à produção do *e-mail*, a situação comunicativa exigiu de nós criar a conta de *e-mail* de alguns alunos; analisar o modo de funcionamento do correio eletrônico, fazendo o comparativo com a carta, gênero explorado por nós na quinta oficina; escrever o texto e, ao mesmo tempo, revisá-lo; digitar o texto no espaço reservado para tal; enviá-lo à Câmara Municipal de João Câmara, utilizando, para tanto, o endereço eletrônico da professora, a fim de que a turma pudesse ser notificada, com mais rapidez, sobre uma possível resposta, tendo em vista que ela conferia sua caixa de entrada com frequência.

## Oficina 14 – De mão em mão

Esta oficina consistiu na produção de um panfleto de conscientização sobre o modo seguro para se trabalhar com o beneficiamento da castanha de caju. Essa atividade, conforme explicamos em capítulo anterior, representa o principal meio de subsistência dos Mendonça. Entretanto, por ser uma prática artesanal, decorrem dela alguns problemas, como a não utilização de roupas e acessórios próprios para torrar e descascar a oleaginosa, bem como a escolha do lugar para a realização dessas atividades.

Partindo dos problemas acima explicitados e de nossa intenção comunicativa, definimos questionamentos e escolhemos uma imagem (fotografia de castanhas) para uma das laudas do panfleto. Definidos os questionamentos, decidimos

que, na outra lauda da folha, acrescentaríamos imagens acompanhadas dos sinais positivo e negativo, expressos pelos ícones ✓ e X, para indicar, respectivamente, o que deve ser considerado e rejeitado no trabalho com as oleaginosas. Uma vez que o panfleto circularia na comunidade, as imagens foram escolhidas com o propósito de auxiliar a leitura de quem não sabia ler.

No dia marcado para a distribuição do material, os alunos formaram pequenos grupos. Decidimos que sua entrega seria acompanhada de uma explicação – rápida ou lenta, a depender da disponibilidade de quem o recebesse – sobre sua produção, a fim de situar os interlocutores, e seu conteúdo, de modo que a mensagem veiculada no papel e discutida em sala de aula fosse enfatizada pelos alunos, especialmente para quem não soubesse ler textos verbais impressos.

## Oficina 15 – Troca de saberes

Para encerrar o projeto, organizamos um sarau com o propósito de que os alunos compartilhassem as leituras realizadas em casa e avaliassem as outras práticas de letramento. Tivemos a ideia de chamar alunos do IFRN para esse momento, porque, a exemplo do que estava acontecendo no Amarelão, eles também desenvolveram leituras literárias durante o semestre de realização do projeto. Embora com temas diferentes, uma vez que a intenção da professora da turma convidada foi estudar/vivenciar o gênero poema, essa seria uma oportunidade para troca de experiência com textos literários diversos.

Dessa forma, antes do evento, os integrantes do projeto organizaram um convite para os alunos do IFRN, convidando-os para o sarau. Essa prática de letramento, realizada em sala de

aula, envolveu toda a turma, que precisou ativar sua memória discursiva para relembrar aspectos do gênero em questão. Por se tratar de crianças, o conhecimento sobre gêneros ainda é limitado, mas isso é suprido quando o professor aciona a situação comunicativa para dela retirar elementos indispensáveis à produção do gênero. Mais uma vez, ao invés de levar convites prontos que servissem de modelos, optamos por vivenciar o gênero.

No dia do sarau, os alunos do IFRN realizaram uma performance artística para os Mendonça – além dos alunos, deixamos o espaço aberto para outras pessoas da comunidade participarem –, os quais apresentaram o toré para os convidados. Tivemos ainda um momento de brincadeira com adivinhas de palavras em tupi. Papéis dobrados com algumas palavras foram distribuídos entre as pessoas que se fizeram presentes, as quais tiveram de lê-las em voz alta e, se sentissem à vontade, adivinhar seu significado. Para esta atividade, tivemos o auxílio do professor de Tupi, que nos ajudou a explicar o sentido e a forma como eram estruturadas as palavras, mostrando-nos, por exemplo, radicais e afixos que poderiam constituir novos termos. Após um lanche com comidas preparadas pelas mulheres da ACA, a confraternização encerrou-se com o compartilhamento de leituras entre os alunos e com uma avaliação geral do projeto.

### 5.3 Agência, identidade e voz no projeto *Nosso Amarelão/NhandeSa'yjuas*

#### 5.3.1 Letramento e agência no projeto *Nosso Amarelão/NhandeSa'yjuas*

A língua, manifestada pela fala ou pela escrita em gêneros discursivos, sempre é utilizada pelos sujeitos para se atingir

um propósito, quando estes integram uma determinada situação comunicativa. Desse modo, nesta pesquisa, estamos compreendendo os gêneros como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes”<sup>48</sup> (Miller, 1984, p. 61, tradução nossa). Sendo eles, pois, um instrumento para agência social, buscaremos, a partir de agora, refletir sobre seu caráter agentivo, partindo dos dados gerados em nosso projeto de letramento, a começar pelas ações voltadas à leitura.

A leitura, quando entendida como construção de sentidos mediada pela interação entre sujeitos (autores e leitores) e textos, é sempre uma prática social, ainda que ocorra exclusivamente no domínio escolar. Isso porque, no ato da leitura, conhecimentos externos à instituição são ativados e, encontrando-se espaço para sua exposição, entram como uma etapa essencial do processo de leitura. Ademais, no instante em que, além da decodificação, outros procedimentos são adotados, cria-se a oportunidade para que os sujeitos ganhem autonomia para levar adiante estratégias exercitadas na escola, utilizando-se delas para interagir, socialmente, com outros leitores, escritores e textos.

Na oficina 10, os alunos tiveram a oportunidade de realizar a leitura de uma receita culinária, cujo caráter social foi enfatizado na ação. Mais do que decodificar o texto, os alunos foram convidados a vivenciar o gênero, levando-o à cozinha comunitária e, a partir dele, elaborar dois pavês de chocolate com castanhas de caju. Com isso, nossa intenção foi mostrar a eles, na prática, que os gêneros nos auxiliam na localização de nossas ações em situações específicas do dia a dia.

---

48. “genres as typified rhetorical actions based in recurrent situation”

**Figura 14** – Preparação da receita pelos alunos

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

**Figura 15** – Degustação dos pavês

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Descolarizar a leitura (e, certamente, a escrita), tornando-a instrumento para a agência social, exige o trabalho com gêneros textuais de circulação em outros contextos comunicativos, como a receita culinária, a fim de reforçar para os colaboradores essa ação de linguagem como uma prática social. Contudo, é sempre necessário estar atento ao caráter social do gênero. Isso implica dizer que o professor, ao levar para a sala de aula um gênero pertencente a outro domínio discursivo, desvinculando-o de sua real função, estará apenas reproduzindo, sob novo formato, atividades monolíticas que

impedem a agência efetiva dos alunos. A esse respeito, Bazerman (2011) afirma:

De forma similar, os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais (Bazerman, 2011, p. 30)

Faz-se interessante observar que, ao ser considerada a diversidade de gêneros e seus propósitos específicos, outras questões que emergem na situação discursiva, enquanto agem os alunos com os gêneros, devem ser consideradas pelo professor/pesquisador. Ainda no que diz respeito à oficina 10, a leitura que precedeu a preparação do prato apresentou-se como uma forma de visualizar como as crianças (re)produzem cultura e papéis de gênero.

No dia da oficina, chamou-nos a atenção o modo como os alunos se organizaram, havendo um grupo apenas de meninos e outro composto, predominantemente, por meninas. Neste grupo, em especial, foi notório o pouco envolvimento dos três meninos, os quais, ao invés de se incluírem no círculo, preferiram ficar nas cadeiras, mantendo um certo distanciamento das meninas, que estavam no chão, conforme podemos ver no registro abaixo.

**Figura 16a** – Leitura da receita**Figura 16b** – Leitura da receita

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Diante desse fato, mantendo o tom não adultocêntrico, iniciamos um diálogo para discutir relações de gênero subjacentes à prática de letramento. Trouxemos à baila questionamentos que suscitaram a reflexão sobre o assunto, dentre eles “quem costuma cozinhar em casa?” e “que critérios foram levados em consideração para formar os grupos?”. É válido reforçar que a discussão, como segunda etapa da leitura, não foi premeditada, mas sim viabilizada pela prática de letramento. Isso demonstra que, em razão de os projetos de letramento serem construídos a partir de um planejamento coletivo, contínuo e flexível, o professor, na condição de “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes” (Kleiman, 2006, p. 82), deve estar sempre atento ao que dizem e fazem seus alunos.

A dinâmica estabelecida entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a qual tanto enfatizamos nesta obra, faz dessa prática de letramento um ato político, que, em certa medida, extrapola as questões locais para abarcar questões universais, transformando a leitura em um ato de reflexão sobre posicionamentos e ideologias que chegam ao leitor por meio de

textos/discursos. A nosso ver, a leitura crítica da realidade se mostra mais eficiente quando grupos injustiçados identificam outros modos de opressão, os quais, socialmente, são naturalizados, como a desigualdade de gênero. Ou seja, embora cada projeto de letramento seja estruturado por grupos específicos, quando orientado por uma perspectiva crítica, ele representa, acima de tudo, uma prática a serviço da humanidade. Por essa razão, “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p. 29-30).

No que diz respeito às ações de escrita, os gêneros selecionados, a exemplo do que ocorreu com as ações de leitura, também foram utilizados com fins próprios a eles, o que parece óbvio ser afirmado se não considerássemos a recorrência das situações de produção artificiais dos gêneros em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Embora tenhamos trazido para esta seção os gêneros trabalhados, não temos como intenção, como pode ser observado, explorar tão somente sua substância ou sua forma, mas sim, orientados teoricamente pela perspectiva sociorretórica dos gêneros, evidenciar a sua funcionalidade.

Além de problematizarmos a noção de gênero discursivo a partir dos dados gerados em nosso projeto, cabe-nos ainda refletir sobre a escrita, precisamente. Conforme afirmamos no referencial teórico desta pesquisa, a escrita, durante muito tempo, assumiu a função de tecnologia hegemônica reordenadora de culturas, notadamente em comunidades ágrafas. Se, por um lado, essa tecnologia serviu para disseminar,

de forma impositiva, valores e crenças eurocêntricas entre os grupos subalternos, por outro lado, cada grupo vem utilizando-a a seu favor, tornando-a um instrumento para autonomia e para a resolução de problemas.

Em nosso projeto, a produção das placas de conscientização (oficina 7) ilustra o potencial agentivo dos alunos, sujeitos políticos que tomam a escrita como instrumento para a resolução de problemas. Importante se faz também observar a criatividade que há nas frases formuladas e, na mesma medida, as negociações que elas evocam.

**Figura 17** – Arte elaborada pelos alunos para as placas



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Embora quase todas sejam de natureza injuntiva<sup>49</sup>, dado o propósito comunicativo de tentar impedir discursivamente a morte da árvore, determinadas escolhas apontam para a variedade de estratégias acionadas pelos alunos, desde a formulação de enunciados mais comedidos, como os das placas (1) e (2), nas quais se emprega a expressão “por favor” para polir o dizer, ao discurso enérgico das placas (3) e (4). Ainda em relação à placa (3), especialmente, pode-se observar que os alunos, de forma engenhosa, reformulam a ideia – disseminada em sociedades de base capitalista – de que apenas o novo não merece morrer. Isso porque, na perspectiva econômica, enquanto o velho é associado à improdutividade, o novo, em oposição, é avaliado como eficiente, inventivo e, portanto, necessário. Neste caso, o conteúdo da frase aponta para o respeito ao produto do tempo. Diferentemente das outras, a placa (5) traz implícito o pedido de preservação da árvore em um enunciado que, de forma tímida, remonta à argumentação, pois são nele inseridas uma tese (a gameleira não merece morrer) e uma justificativa (a gameleira tem muita vida pela frente).

Sobre as negociações, houve aquelas que ocorreram nos grupos e outras, amplamente. Todas as frases, conforme se

---

**49.** A tipologia textual injuntiva caracteriza-se por orientar as pessoas para que elas realizem determinadas ações. Entre os mecanismos linguísticos utilizados para a construção de um texto injuntivo, os verbos mostram-se sempre essenciais. Eles geralmente aparecem no imperativo, mas também é possível empregar verbos no futuro do presente e no infinitivo. Além dos verbos, os textos injuntivos apresentam períodos simples e curtos, pois a clareza possibilita ao interlocutor o melhor entendimento das atividades que por ele possivelmente serão desenvolvidas. Ainda em relação aos mecanismos linguísticos, deve-se observar que, em razão de o público ser, geralmente, heterogêneo, os enunciados mantêm certa neutralidade, por isso os pronomes de tratamento são elididos ou é empregado o pronome “você”.

pode ver acima, são finalizadas com o ponto de exclamação, procedimento adotado coletivamente para enfatizar o conteúdo expresso em cada uma delas. Discursivamente, o ponto de exclamação imprimiu, textualmente, um “tom”<sup>50</sup> de indignação ao que vinha acontecendo com a gameleira, o qual pode ser resgatado, oralmente, a partir da leitura das frases pelos interlocutores. Este caso deixa claro que, ao realizarem escolhas, os alunos não escreveram por escrever, percebendo, a seu modo, que “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (Maingueneau, 1997, p. 46).

Outra ação de escrita que permitiu a tomada de posição dos alunos para resolver um problema da comunidade foi a produção de uma carta destinada ao CBMRN (oficina 5). A nova intenção comunicativa demandou dos alunos uma escrita injuntiva e, majoritariamente, argumentativa, por meio da qual se pudesse convencer os bombeiros de que o problema – a presença de um enxame de abelhas na Gameleira – exigia da corporação atenção e celeridade, pois, conforme explicam eles, “o problema é tão grande que ninguém conseguiu resolver”. Os procedimentos adotados nesta oficina (identificação do problema, escrita e envio da carta, resposta do CBMRN), bem como nas outras, evidenciam o caráter interacionista da língua, mostrando-lhes que a atividade verbal, portanto, não se esgota no componente linguístico.

O êxito que obtivemos na oficina 5 nos levou a realizar a oficina 13, que consistiu na produção de um *e-mail* para a Câ-

---

**50.** Estamos compreendendo o “tom” como “a voz que habita a enunciação do texto” (Maingueneau, 1997, P 46), sendo ele uma das dimensões discursivas. Ademais, segundo Maingueneau (1997), o tom está direcionado, diretamente, para uma fonte enunciativa, a qual sempre é identificada pelo interlocutor.

mara Municipal de João Câmara, a fim de solicitar a reforma na quadra e a compra de bolas para que os alunos pudessem brincar no intervalo. Essa prática de letramento os levou a refletir sobre o gênero e sobre sua situação de produção. Imerosos numa ação de linguagem, os alunos concluíram que a produção do *e-mail*, tal como a da carta e diferentemente da das placas, deveria seguir a norma padrão da Língua Portuguesa e exigiria mais formalidade. Ainda no plano da comparação entre os gêneros, também pusemos em discussão, dadas as colocações dos alunos, similitudes estruturais entre a carta e o *e-mail*, o que só foi possível experiencialmente, cabe ressaltar. Se no domínio da estrutura há semelhanças entre eles, os alunos observaram, quando ocupamos, mais uma vez, o espaço do Telecentro Comunitário, que as situações comunicativas mais amplas apresentam muitas diferenças entre si. Para a produção da carta, foi necessário escrever o texto e, ao mesmo tempo, revisá-lo; preencher o envelope; e enviá-la ao Corpo de Bombeiros. Além disso, integraram a discussão os impactos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na vida dos sujeitos que a elas têm acesso. Ainda assim, embora se tenha falado dos benefícios das TDIC, os alunos vivenciaram, na prática, a sensação de não ter sido cumprido o objetivo almejado, pois nem sequer resposta obtiveram ao *e-mail* produzido. Decidimos que esse problema seria retomado em outra oportunidade, quando o prefeito ou um dos vereadores da cidade se fizessem presentes no Amarelão, em algum evento organizado pelas lideranças.

**Figura 18** – *E-mail* dos alunos destinado ao prefeito de João Câmara

Para: camaramunicipaljc@bol.com.br <camaramunicipaljc@bol.com.br>; camaramunicipaldejoaocamara@gmail.com <camaramunicipaldejoaocamara@gmail.com>  
Cc: Dayveson Pereira <dayvesonincp@yahoo.com.br>  
Enviado: sexta-feira, 15 de dezembro de 2017 12:42:08 BRST  
Assunto: Para conhecimento do prefeito

Ilustre prefeito Maurício Caetano,

Nós, alunos do 5º ano da Escola Municipal Prof. Alice Soares, necessitamos da sua ajuda para ajeitar o campo da ACA e conseguir uma bola de campo e outra para queimada. Nosso campo tem muitos problemas: não há nivelamento, falta marcação no campo, as traves estão desgastadas e não têm redes, não há bancos para os jogadores e nem para a torcida. Além disso, falta uma bola para a escola, por isso o nosso intervalo e os momentos de recreação estão fracos.

Agradecemos por sua atenção.

Alunos das professoras Dayveson e Liziane.

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

De todo modo, não podemos dizer que essa foi uma ação falha, pois, mesmo não conseguindo o retorno esperado, conseguimos inserir os alunos em uma nova situação real de uso da língua, trazendo-lhes, de tal modo, outros desafios. E isso se deve, sobretudo, a uma perspectiva interacional de gênero, responsável por indicar aos alunos diferentes possibilidades de ações letradas na sociedade. Sobre tal perspectiva, Bazerman (2011), direcionando suas observações para o trabalho docente, explica:

Uma visão interacional de gênero pode nos ajudar a expandir nossa pedagogia para fazer com que mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita. Há muitas outras formas de escrita que têm valor no mundo – embora não tenham lugar na organização atual da escola (Bazerman, 2011, p. 16-17)

Como já se pode perceber, as ações letradas em nosso projeto partiram sempre de problemas reais na comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida, de modo que a escrita realizada na escola fosse encarada pelos alunos como instrumento para subsidiar a ação em outros contextos, a exemplo também do que ocorreu na oficina 14, na qual os alunos produziram panfletos e os distribuíram aos trabalhadores do Amarelão.

Figura 19 – Panfleto produzido pelos alunos



Fonte: acervo da pesquisa (2017)

Diante do problema identificado – a insalubridade no trabalho com a castanha de caju –, os alunos determinaram que, para este caso, o gênero mais apropriado seria o panfleto. Essa escolha, que partiu dos próprios alunos, reforça a ideia de que as características do gênero podem ser exploradas pelo professor a partir da imagem que os alunos têm dos tipos de

enunciados que circulam socialmente, incluindo-se aí os elementos que a eles estão relacionados, como interlocutores, esfera de circulação e intenção comunicativa. Esse fato vai ao encontro do que Miller (1984, p. 156, tradução nossa) afirma: “Como a ação humana é baseada e guiada por significado, não por causas materiais, o centro da ação é um processo de interpretação. Antes de podermos agir, devemos interpretar o ambiente material indeterminado; nós definimos, ou ‘determinamos’, uma situação”<sup>51</sup>. E foi isso que os alunos fizeram. Antes de definir o panfleto como gênero a ser trabalhado, eles analisaram a situação, ainda que não a tivessem exteriorizado em detalhes, inferindo, possivelmente, que a escolha deveria considerar a adesão de um número significativo de pessoas.

No que diz respeito à composição do panfleto, cada questionamento foi pensado em razão do que os alunos nos colocavam, até porque muitos deles ajudam os familiares na atividade, especialmente na retirada da casca da castanha. Os dois maiores problemas sinalizados pelos alunos – a não utilização de roupas e acessórios próprios para torrar e descascar a oleaginosa e a escolha do lugar para a realização dessas atividades – foram por eles esmiuçados. Assim, a falta de roupa e de acessórios próprios à atividade os remeteu, especificamente, à não utilização de camisa com mangas longas, calça comprida, máscara descartável, óculos de segurança e luvas. Já o lugar foi associado a ambientes não higienizados, com diferentes utilidades, e ao destino do “caco”, tacho desgasta-

---

51. “Because human action is based on and guided by meaning, not by material causes, at the center of action is a process of interpretation. Before we can act, we must interpret the indeterminate material environment; we define, or ‘determine’, a situation”.

do com a queima da castanha. Foi citada também como problema a utilização de água sanitária para retirar das mãos as manchas provocadas pelo óleo expelido do fruto, o qual, como sabem eles, é capaz de destruir as papilas dos dedos de quem tem essa atividade como meio de subsistência. De forma paradoxal, mediante o beneficiamento da castanha, ao mesmo tempo em que, por um lado, são facilmente identificados os Mendonça do Amarelão como um grupo social distinto, por outro lado, é “apagada” parte de sua cidadania, dada a obliteração de sua impressão digital, componente identitário de cada Mendonça.

Conforme se pode observar até o momento, os gêneros selecionados extrapolaram o espaço escolar, até porque muitos deles só têm razão de ser quando postos em circulação em outras esferas comunicativas. O panfleto não foge à “regra”. Em nosso projeto, embora sua produção tenha se dado, principalmente, no âmbito da escola, a motivação para construí-lo e sua circulação ocorreram na comunidade, uma vez que, a partir dele, provocaríamos no Amarelão algumas reflexões sobre a segurança exigida pelo trabalho artesanal com o beneficiamento da castanha de caju. Com vistas a atingir esse propósito, a distribuição dos panfletos se mostrou, assim, uma etapa indispensável.

**Figura 20** – Distribuição e explicação do panfleto a outros Mendonça

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

A distribuição, contudo, não se limitou à mera entrega do panfleto. Sendo este momento propício ao exercício da cidadania, faz-se interessante notar que, em muitos casos, a exemplo do que acontece nos registros fotográficos acima, os alunos entregaram e explicaram o panfleto para alguns Mendonça que estavam trabalhando, porém com roupas inadequadas, bem como sem luvas e óculos protetores, embora parte da comunidade faça uso adequado disso. Buscamos, com essa ação de linguagem renovar ações na escola, com a flexibilização de seu currículo, e fora dela, com a reflexão sobre a própria prática (neste caso, profissional). Achamos importante dizer que nossa intenção, ao incitar a reflexão sobre a prática, foi disseminar procedimentos já adotados na comunidade. Logo, ao contrário do que se pode pensar, não tivemos como pretensão exigir, em tom condenatório, mudanças de postura de alguns Mendonça, partindo de ideias preconcebidas pelo não índio.

Por tudo o que já foi descrito e analisado nesta seção, fica claro que engajar os alunos em ações de desenvolvimento individual e comunitário é uma responsabilidade atribuída a todo professor que enxerga a língua, seja em sua manifestação

escrita ou falada, como instrumento para a autonomia e participação social. Sendo assim, atividades limitadas ao espaço escolar mostram-se contraproducentes por dois motivos, pelo menos: inibirão o potencial inventivo dos alunos e inviabilizarão sua ação letrada em outros espaços. Estamos, pois, de acordo com Kleiman (2000), para quem

É preciso partir das situações de fora do contexto escolar e dar-lhes uma significação dentro do contexto da escola, pelo enriquecimento e pela ampliação das concepções e representações que o aluno traz em relação à escrita, do desenvolvimento de gêneros escolares que sejam úteis para a aprendizagem e da criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula (Kleiman, 2000, p. 242).

Conforme já sinalizamos quando discorremos sobre a agência na oficina 10, em um projeto de letramento, o trabalho com gêneros diversos, sempre acionados pela situação comunicativa, tem fundamental importância. Aqui, também chamamos a atenção para o fato de eles permitirem aos alunos pensarem em sua adequação ao contexto, de modo a identificar, na prática, semelhanças e diferenças, inclusive estruturais.

Diferentemente da carta destinada ao Corpo de Bombeiros e do *e-mail* enviado ao prefeito e aos vereadores da cidade, a produção do convite para os alunos do IFRN (oficina 15) exigiu dos alunos menos formalidade, ainda que sejam recorrentes o vocativo e a despedida nesses três gêneros. Neste caso, mais uma vez, não utilizamos modelos de convites, a fim de

que, ao invés de decorar (e, possivelmente, em breve, esquecer) a estrutura, os alunos percebessem a indissociabilidade do gênero aos elementos discursivos que a ele se conectam. Assim, eles não perderiam de vista que “as palavras são eficazes dentro da situação (...).Elas servem como pistas dentro de uma situação para alinhar os participantes e alcançar ações locais” (Bazerman, 2012, p. 228).

**Figura 21** – Convite destinado a alunos do IFRN



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Encerramos esta seção afirmando que vivenciar o gênero (mais que ensiná-lo!) aponta para “formas de vida, modos de ser” (Bazerman, 2011, p. 23) diferenciados. E mais: sugere ainda que apreender um gênero não é o mesmo que aprender formas ou um método para se atingir determinados fins. Ao vivenciar o gênero, “aprendemos, mais importante, que fins podemos ter (...) aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e os potenciais para o fracasso e sucesso em agir juntos” (Miller, 1984, p. 165).

### 5.3.2 – Letramento e identidade no projeto *Nosso Amarelão/NhandeSa’yjuas*

Em nossa pesquisa, a categoria “identidade” mostrou-se indispensável por duas razões principais: os alunos tiveram acesso a um novo dispositivo didático que lhes permitiu continuar se expressando nas aulas, posicionando-se como Mendonça do Amarelão; por sua vez, a professora e o pesquisador, nas atividades desenvolvidas em razão do projeto, tiveram a oportunidade de experienciar um modo diferente de construir com os alunos, no espaço escolar e fora dele, conhecimentos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, nesta seção, analisaremos os dados sob a ótica da identidade étnica e da identidade docente, por meio da qual nós, pesquisadores desta empreitada científica, também nos posicionaremos.

De início, é importante dizer que tanto a identidade étnica quanto a identidade docente, nesta pesquisa, estão sendo pensadas a partir de um projeto de letramento, cujas ações foram desencadeadas pela escrita. Essa tecnologia, segundo Woodward (2000), contribui para “marcar” a identidade, uma vez que, para ela, o social e o simbólico são responsáveis por construir e manter identidades. Neste caso, a escrita assumiria a função de símbolo, por meio do qual “damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído” (Woodward, 2000, p. 14). Em outros termos, a escrita, ao fazer parte de um sistema simbólico de representação, marca a diferença entre grupos, separando-os em “quem domina o código verbal escrito” e “quem **não** domina o código verbal escrito”.

Podemos ir além da dicotomia acima e, por meio dela, pensar em outra: “quem domina o código verbal escrito para

seu proveito” e “quem domina o código verbal escrito para proveito do Outro”. Essa oposição surge, em nossa pesquisa, pelo fato de os Mendonça integrarem uma sociedade grafo-cêntrica com não indígenas, o que nos leva a pensar, por extensão, no modo como a escrita é compreendida no currículo escolar e explorada em sala de aula. Nesta pesquisa, defendemos a ideia de que o código verbal escrito deve servir aos grupos étnico-minoritários, possibilitando-lhes agir a partir de quem são e do que precisam para continuar a ser quem são.

Seguindo essa linha de raciocínio, desenvolvemos ações letradas a partir das quais as identidades fossem respeitadas em suas diferenças. Assim, na contramão do currículo hegemônico, ao invés de reproduzir o código verbal escrito como instrumento para unificação identitária (como se isso fosse possível!), buscamos construir práticas de letramento por meio das quais os alunos assumissem, em relação ao não índio e a povos indígenas de outras etnias, suas posições de identidade (Woodward, 2000). Seguiremos, então, com esta discussão trazendo, inicialmente, práticas de letramento em que a leitura se destacou.

As ações de leitura do projeto “Nosso Amarelão/ *Nhande-Sa'yjuasu*” se deram, principalmente, com textos literários de autoria indígena, por meio dos quais os alunos puderam, no momento de discussão, associá-los à sua cultura, ainda que para marcar pontos de divergência entre ela e os textos. Partimos do mesmo princípio de Leahy-Dios (2000), para quem a educação literária é essencial para os sujeitos, tendo em vista que, em seu âmago, existe a articulação entre a língua, os estudos culturais e os estudos sociais. Por isso, para muito além de sua finalidade didática, “Como uma disciplina *fronteiriça*

(Giroux: *border-crossing*), a educação literária pode ter um papel central na criação de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade” (Leahy-Dios, 2000, p. 16).

Desse modo, acreditamos que a desescolarização da leitura perpassa, sobretudo, pela mudança de postura dos agentes de letramento, cabendo a eles transformarem sua relação com a escrita (Foucambert, 1994). Foi isso que fizemos – ou, ao menos, tentamos fazer – nas ações de leitura do projeto “Nosso Amarelão/ *NhandeSa’yjuasu*”, a começar pela seleção dos textos (literários, sobretudo), os quais, apesar de se originarem de outras populações indígenas, possuíam, de algum modo, temáticas afins com a vida dos Mendonça, como sua relação com os “encantados”, a natureza e os elementos da tradição, e que servissem, portanto, às descolonizações estética, cultural e pedagógica.

Selecionamos, então, narrativas de origens variadas, representativas da identidade étnica de quatro populações indígenas, a saber: **Potiguara** (*A menina Florzinho*), **Munduruku** (*O caso da tradição* e *Nas asas da tradição*, ambas de autoria de Daniel Munduruku), **Yanomami** (*Os comedores de terra*) e **Guarani** (*A mulher que virou urutau*, de Olivio Jekupe e Maria Paulinea Kerexu). A proposta analisada aqui leva em consideração a aliança mantida pelos grupos indígenas brasileiros, os quais, dispersos pelo território nacional, dividem semelhantes aflições e, quando unidos, agem em função de seus interesses<sup>52</sup>.

---

**52.** A fim de unificar suas reivindicações, novas formas de representação política têm surgido no âmbito do movimento indígena regional, como a Articula-

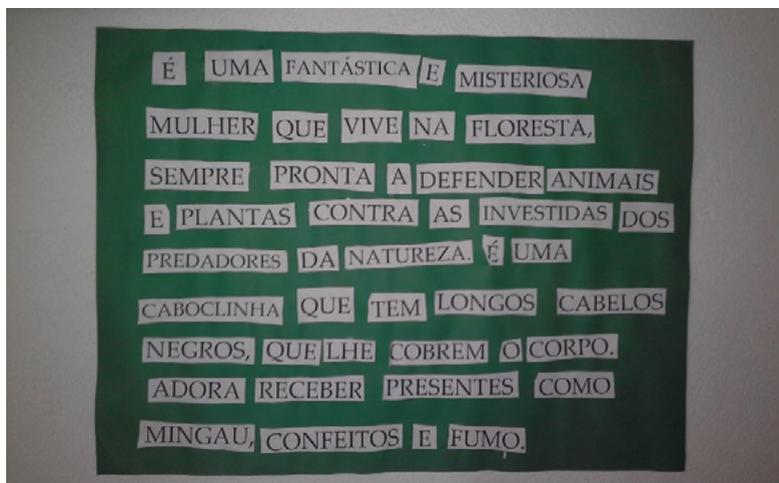
Iniciamos as ações de leitura com o mito *A menina Florzinho* (oficina 3), conhecido amplamente entre os índios da etnia Potiguara. Utilizamos esta narrativa por ser ela uma estratégia de identificação cultural (Bhabha, 1998) que une os Potiguara e, em caráter ainda mais preciso, os Mendonça, diferenciando-os, conseqüentemente, de outros grupos, que não enxergam esse ser encantado como ser constitutivo de sua cosmovisão. Com isso, buscamos promover a participação dos alunos, pois, como já conheciam uma das versões da narrativa, se sentiriam à vontade para levantar questões a seu respeito.

Além disso, se considerarmos que, na cidade de João Câmara, ser “Mendonça” exige coragem para enfrentar preconceitos diários, haja vista que a eles ainda são atribuídas adjetivações depreciadoras, fortalecer a sua identidade étnica, por meio de suas narrativas míticas, mostra-se uma importante estratégia contra-hegemônica. Isso acontece porque, em oposição ao discurso do não índio sobre os Mendonça, ler e discutir *A menina Florzinho* sob o ponto de vista dos próprios alunos põe em evidência, de modo não depreciativo, a cultura produzida no Amarelão, garantindo-lhes, assim, a afirmação de sua identidade indígena.

A versão que levamos foi acompanhada de uma descrição do ser encantado por Câmara Cascudo, um dos mais importantes folcloristas brasileiros. Abaixo, segue a descrição, a qual foi montada pelos alunos em uma cartolina.

---

ção dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), e nacional, a exemplo da União das Nações Indígena (UNI).

**Figura 22** – Cartaz sobre mito

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Após as leituras do mito, os alunos tiveram a chance de questionar algumas informações, como o nome pelo qual Cascudo se referia à *menina Florzinho* (“Comadre Fulozinha”), bem como seus gostos pessoais. Para os Mendonça do Amarelão, a *menina Florzinho* é uma criança com feições, comportamentos e gostos infantis. Assim, de acordo com os alunos, seria inconcebível pensar que esse ser encantado fizesse uso de fumo, por exemplo.

Entretanto, mais que dizer quem era a *menina Florzinho*, diante do conflito que se instaurou pela leitura, ao questionarem a descrição de Câmara Cascudo, os alunos estavam falando sobre eles mesmos e sobre seus familiares, apresentando-nos suas crenças. Quando bem conduzida, a palavra do não indígena, inserida nesse contexto, se mostra importante, pois, como nos lembra Woodward (2000, p. 50), as identidades “(...) são formadas relativamente a outras identidades, relati-

vamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é”. É importante dizer, contudo, que a palavra do não índio não pode, em hipótese alguma, se sobrepor à palavra do índio ou de qualquer outro grupo, de modo a não reforçar a diferença construída sob o signo da negatividade, a qual atribui mais valor a um dos termos em oposição (neste caso, às narrativas brancas), sendo o outro termo desviante, inaceitável.

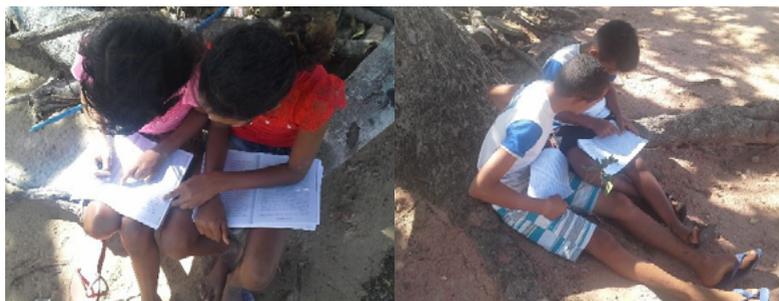
Conforme afirmamos anteriormente, questões sobre a identidade étnica dos povos originários também foram levantadas a partir da leitura de narrativas pertencentes a índios de outras etnias. Neste caso, em especial, ao mesmo tempo em que novas posições binárias eram instauradas, uma vez que os povos indígenas não formam um grupo homogêneo, também eram identificados pontos de contato com o discurso mais amplo assumido por eles, até porque, de acordo com Woodward (2000), as oposições binárias não são tão rígidas quanto parecem ser, estando o significado “sujeito ao deslizamento”.

A maleabilidade das oposições binárias – daí serem, no debate antropológico, criticadas por sua falsa estabilidade – pode ser observada a partir da segunda leitura literária (oficina 6), quando, pela primeira vez em nosso projeto, os alunos tiveram acesso à narrativa de índios pertencentes a outra etnia (Munduruku, no caso). A temática do conto, cujo enredo resumimos em nota de rodapé da seção anterior, gira em torno da permanência da tradição indígena e da dispersão de índios pelos grandes centros urbanos. A dúvida entre continuar na comunidade ou migrar para outras cidades, onde, a princípio, teriam melhores condições de vida, é uma realidade comum a muitos índios. Entre os Mendonça, particularmente, os maiores deslocamentos para fora da comunidade, segundo

as lideranças, ocorreram na década de 1980, quando a cidade de João Câmara registrou um terremoto de 5,1 pontos na escala Richter, atividade sísmica responsável por destruir casas e desabrigar vários moradores. Diante do medo de novos tremores, eles saíram, em sua maioria, com destino a Natal, onde, mais uma vez, reunidos pelo laço de parentesco e pela tradição Potiguara, fundaram, na Zona Norte da capital do estado, o Amarelão Novo.

A afinidade que há entre o enredo da narrativa e a história dos Mendonça põe em relevo o enfoque político-cultural deste projeto, o qual, não desconsiderando os elementos linguísticos e estéticos, prioriza, a partir da leitura literária, questões de ordem cultural, social e política, a fim de que os leitores possam refletir criticamente sobre os artefatos artísticos e suas vidas (Leahy-Dios, 2000). Por isso, além da interação autor-texto-leitor, a leitura, em nosso projeto, coloca em relação um texto/discurso com outros, sobretudo com aqueles que dizem respeito ao modo como vive(ra)m e viverão esse grupo familiar.

**Figura 23** – Leitura do conto *O caso da tradição*



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Tais reflexões são facilitadas com as discussões após a leitura. No trabalho com a leitura literária, as discussões são indispensáveis se considerarmos que, tradicionalmente, os gêneros associados a essa esfera comunicativa são encarados como objetos de contemplação solitária, que pouco oferecem ao leitor a oportunidade de agir discursivamente. Nas discussões, essa ideia se desfaz, porque, ao reagir coletivamente à leitura, aos alunos é dado

um sentido para suas próprias opiniões e identidades definidas em contraste com o material de leitura. Na medida em que tentam conciliar o que eles leem com o que eles já pensam, os alunos começam a explorar suas pressuposições e modelos de pensamento (Bazerman, 2011, p. 40).

Em nossas oficinas, pudemos observar que a participação dos alunos, caracterizada por seus posicionamentos em relação ao texto, é facilitada quando, além de definido o melhor procedimento<sup>53</sup> de leitura para aquela ocasião, são conside-

---

**53.** A pluralidade de orientações de leitura, realizadas no espaço escolar, além de apontar para diferentes modos de agir com o texto, apresenta ainda outra importante funcionalidade, que, de certa forma, se atrela à primeira: desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos. Comumente, a leitura em voz alta e a leitura sem orientação são, de acordo com Kleiman (2004), as mais utilizadas pelos professores, servindo-lhes a primeira como instrumento de avaliação da competência leitora dos estudantes e a segunda como um passatempo. De acordo com a pesquisadora, o excesso desses dois procedimentos, ambos sem objetivos claros para os alunos, inibe o desenvolvimento do bom leitor. Diante disso, em nosso projeto, a diversidade de procedimentos (leitura individual, leitura em dupla, leitura em voz alta assumida pelos estudantes e

rados também outros sistemas semióticos. Como sabemos, o processo de interação humana, ao longo da história, foi caracterizado pelas múltiplas linguagens e, mais recentemente, com os avanços tecnológicos, os gêneros multissemióticos têm ganhado maior espaço no cotidiano das pessoas, o que nos faz pensar na necessidade de explorá-los em sala de aula. Desse modo, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo, 2013, p.20).

Diante disso, os textos verbais de nossas oficinas de leitura, na maior parte das vezes, foram explorados conjuntamente com imagens e sons. Exemplos do que estamos dizendo são as oficinas 6, 9 e 12. As duas primeiras consistiram na leitura de contos do livro *O sinal do pajé*, de Daniel Munduruku, cujos textos verbais são introduzidos por imagens. Em se tratando de textos infantojuvenis, as imagens possuem função especial, que é auxiliar sua compreensão por crianças que ainda não dominam o código escrito. Fazer a sua leitura nos permitiu, ao mesmo tempo, lembrar passagens do primeiro conto e relacioná-las ao segundo.

No que concerne à oficina 9, precisamente, antes de realizarmos a leitura do texto verbal, destinamos alguns mo-

---

leitura em voz alta assumida pelo pesquisador e pela professora) sinaliza diferentes participações dos sujeitos no ato da leitura, os quais, antes de iniciá-la, já tinham em mente os objetivos. É importante dizer que, dentre as duas possibilidades gerais de realização de leitura (individual e silenciosa; coletiva e em voz alta), o professor, na condição de mobilizador de recursos, defina a que melhor se adequa ao gênero selecionado, aos propósitos do grupo e a outros elementos da situação discursiva, como o tempo destinado ao seu exercício.

mentos para fazer a leitura da imagem instrutória, que trazia o pajé da aldeia, representado por um senhor de idade segurando um cachimbo. No Amarelão, ainda que existam rituais religiosos próprios à cultura Potiguara, prevalecem religiões cristãs. Nesse sentido, a figura do pajé não é representativa, como também a figura do cacique, uma vez que, na comunidade, a organização política se dá de forma colaborativa, por meio de lideranças que se distribuem em quatro departamentos, conforme explicamos no capítulo dois. Por essa razão, a imagem mental que os alunos haviam construído, até então, para ambas as figuras era superficial, de modo que, para um dos alunos, o cacique era o “mandão” da aldeia.

Nesta oficina, fica claro, mais uma vez, que as identidades são construídas, alteradas ou reforçadas no diálogo com outras. Diferentemente da oficina 3, na qual as oposições binárias foram estabelecidas na comparação do que Câmara Cascudo havia pesquisado a respeito da *menina Florzinho* com a descrição desse ser mítico para os Mendonça, na oficina 9 foram dialogadas duas perspectivas a respeito da organização política em comunidades indígenas, por meio das quais os alunos puderam se autoafirmar como Mendonça.

Ademais, dada a afinidade temática dos contos que compõem o livro *O sinal do pajé*, foi possível estabelecer o diálogo entre *O caso da tradição* e *Nas asas da tradição*. No momento da discussão, os alunos deram ênfase à tradição, marcando-a, em suas falas, por meio dos costumes e crenças que há décadas acompanham os Mendonça, a exemplo de comer tanajura, dançar toré, brincar de peteca, caçar animais e evitar a *menina Florzinho*. Interessante foi observar que, durante a interação, uma das alunas afirmou que os costumes e as crenças também

precisam chegar ao não índio, pois se aprende toré “para mostrar ao mundo e para não deixar a tradição morrer”. Essa fala mostra-se bastante significativa para a reflexão que aqui propomos, porque a aluna se deixa guiar pelo exercício diário de autoafirmação, que, como ela própria afirma, deve exceder os espaços de sua comunidade, de modo que os Mendonça sejam reconhecidos e respeitados por sua e em sua diferença.

**Figura 24** – Leitura do conto *Nas asas da tradição*



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Diferentemente dos textos das oficinas anteriores nesta seção analisadas, o texto da oficina 12 (*A mulher que virou urutau*, de Olivio Jekupe e Maria Paulinea Kerexu) não vinha acompanhado de imagem, o que nos fez utilizar um áudio com o canto do pássaro urutau, protagonista da narrativa. Nos três casos, as linguagens visual e sonora, somadas à linguagem verbal escrita, contribuíram para uma melhor significação do conteúdo pelos alunos, mobilizando-os para se posicionarem

a partir do texto. Além disso, conforme também aconteceu nas demais ações de leitura de nosso projeto, a seleção do texto deu-se com base nas práticas culturais do Amarelão. Neste caso, sabíamos, graças ao exercício da etnografia, que os Mendonça são grandes conhecedores de pássaros, inclusive os alunos, os quais, em um determinado momento da oficina, nos falaram alguns nomes dos que havia na comunidade. Como se pode verificar, existe, nesta proposta, o reconhecimento sobre a existência de uma identidade compartilhada entre os Mendonça, a qual faz deles uma “classe” (Weddon, 2004) ou comunidade.

Nesta pesquisa, o conceito de classe não se resume ao seu sentido marxista, que contrapõe, no modo de produção capitalista, os detentores do meio de produção e os proletários. Estamos pensando a “classe” em seu sentido mais amplo, em consonância com a proposição de Weddon (2004), para quem classe é “uma forma de identidade”. Segundo a autora,

(...) a classe como uma forma de identidade ainda é significativa em muitos contextos sociais; molda, por exemplo, os significados dados a modos particulares de falar e vestir, a formas exclusivas de educação, perseguição cultural, e a sociedade de organizações particulares e clubes. Também afeta as maneiras pelas quais os indivíduos interagem uns com os outros (Weddon, 2004, p. 11, tradução nossa)<sup>54</sup>

---

**54.** “(...) *class as a form of identity is still significant in many social contexts; it shapes, for example, the meanings given to particular ways of speaking and*

Nessa direção, podemos dizer que a identidade “Mendonça” se manifesta por diferentes meios, dentre eles a relação que os Mendonça estabelecem com a natureza. Sobre essa questão, é válido dizer também que, se a linguagem, na forma de discurso, produz identidade, é pela linguagem que a identidade se apresenta, como nos lembra Geraldí (2011, p. 15): “a linguagem é mais do que uma capacidade humana de criar línguas: ela é uma atividade constitutiva de si própria (...) e da consciência dos sujeitos que a falam”. Nas falas dos alunos, foi possível perceber a forma como se referiam ao lugar onde moravam, identificando-se como sujeitos diferenciados, algo que também pode ser observado em outras oficinas.

Nas oficinas 2 e 8, cujo gênero catalizador das ações foi a entrevista, as questões até então discutidas sobre a identidade de “Mendonça” são retomadas, mas, desta vez, ao invés de haver um confronto de significados, trouxemos para o centro da análise uma convergência relativamente estável de posicionamentos. É que, nessas duas oficinas, definimos como foco os sentidos atribuídos pelos Mendonça a assuntos da comunidade, sem associá-los a possíveis sentidos formulados por não indígenas ou por indígenas de outras etnias.

Em relação à oficina 2, por meio da qual os alunos entrevistaram dois Mendonça de avançada idade, as negações recorrentes nas oficinas anteriormente analisadas – sobretudo quando eles se depararam com a versão da *Menina Florizinho*, coletada por Câmara Cascudo em seus estudos sobre narrati-

---

*... dressing, to exclusive forms of education, cultural pursuit, and the membership of particular organizations and clubs. It also affects the ways in which individuals interact with one another”.*

vas orais – são substituídas por um discurso que os une e dá legitimidade ao seu dizer, tendo em vista que as entrevistas ocorreram com sujeitos que por muito tempo viveram a tradição e que, por esse motivo, teriam mais propriedade para falar sobre as narrativas da comunidade. A credibilidade sobre as palavras proferidas por idosos é justificada por Bosi (1994, p. 458-459), para quem o idoso “vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia”. Observamos que, na maior parte do tempo, as narrativas iam ao encontro do que os alunos já sabiam, mas lhes oferecendo complementações.

**Figura 25** – Alunos e entrevistados



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

No término da nossa primeira entrevista, contudo, quando já havíamos desligado o gravador e nos preparado para voltar à escola, chamou-nos a atenção uma pergunta sobre alguns objetos postos no alto da casa, em sua parte interna.

**Figura 26** – Artefatos da tradição



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Para a entrevistada, o alho, o chifre de boi e a pata de dois animais tinham como finalidade protegê-la do mau olhado de pessoas que entrassem em sua residência. O desconhecimento desses apetrechos de proteção por alguns alunos revela que a tradição e a identidade não são categorias fixas, mostrando-se, na realidade, moventes em um espaço de estranhamentos, contradições e negociações (Bhabha, 1998).

A flexibilidade identitária é igualmente observada por nós na oficina 8, por meio da qual os alunos pesquisaram, também a partir de uma entrevista, o que comiam/bebiam os adultos e os idosos do Amarelão quando eram crianças. Durante as entrevistas, os alunos tiveram acesso a informações

que apontam para alterações nos hábitos alimentares da comunidade, sobretudo para o modo como alguns alimentos eram preparados.

**Figura 27** – Pesquisa desenvolvida pelos alunos



**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Na sala de aula, no momento de socialização dos achados, os alunos expuseram que, na época de seus pais e avós, era habitual o consumo de alimentos naturais, a exemplo de peixe, arroz, feijão, farinha e suco de frutas. Além disso, o cuscuz, prato culinário bastante consumido no Amarelão, era produzido com milho *in natura*, após um tempo de molho em água quente, evitando-se, assim, a farinha de milho industrializada (fubá). Os alunos também afirmaram que a pipoca, alimento feito com uma variedade diferente de milho, era produzido a partir de panela de barro, cinzas e areia, sendo estas duas, após aquecidas, responsáveis por substituir o óleo de cozinha. Hoje, contudo, a farinha de milho industrializada e o óleo são amplamente usados na comunidade, embora, segundo a pro-

fessora e uma das entrevistadas, existam moradores que ainda preservam a velha maneira de preparar cuscuz e pipoca.

Essa prática de letramento permitiu aos alunos pensarem sobre alterações na alimentação dos Mendonça, dado o consumo frequente de alimentos industrializados por eles, mas, sobretudo, no modo como viviam seus familiares. São estes conhecimentos, e não outros, que promoverão a diferença desse grupo em relação aos não indígenas. No entanto, com isso, não pretendemos reduzir a cultura a uma perspectiva essencialista e homogênea, até porque eles se encontram em um “espaço migrante” (Bhabha, 1998), onde as trocas culturais com outros sujeitos acontecem constantemente. Defendemos, assim, que o acesso a práticas culturais “adormecidas” precisa ser viabilizado pela escola, principalmente por meio das práticas de letramento, que, neste caso, se mostram uma ação social eficiente para difusão de conhecimentos locais entre os Mendonça mais jovens, como também entre os não Mendonça.

É importante observarmos, após a análise das entrevistas, que, por mais que estejamos tratando, ao longo deste texto, da escrita como instrumento para a autoafirmação identitária, as ações de letramento do projeto contemplaram a oralidade com o mesmo propósito.

Não podemos perder de vista, em um projeto como o nosso, que os sujeitos, ainda na infância, constroem sua relação com o texto escrito a partir da oralidade, utilizando-se de recursos já conhecidos por eles. As crianças folheiam as páginas e, tal como o adulto, perpassam, verticalmente, da direita para a esquerda, seus olhos pelas folhas, falando coisas as quais, segundo elas, representam o que se encontra no material. Ao

ingressar na escola, elas conseguirão se comunicar suficientemente bem com seus colegas e com o professor, atendendo às exigências da conversação. Nessa fase, de acordo com Kato (1986), as crianças enxergam a escrita como instrumento de representação da falta.

Tratando-se de comunidades indígenas, não só as crianças dão importância à oralidade, mas também os adultos, os quais a utilizam como meio indispensável à transmissão e à preservação dos saberes tradicionais, muito embora o mundo moderno lhes tenha imposto novos instrumentos de comunicação, como a escrita impressa e, mais recentemente, a escrita digital, marcada pelas multissemiões. Em função disso, no Brasil, as políticas de patrimônio imaterial, gerenciadas pelo IPHAN<sup>55</sup>, têm reconhecido os bens culturais assentados na oralidade como determinadores de identidades.

Em nosso projeto, as entrevistas realizadas, sobretudo com os dois idosos, e as discussões que sucederam o filme (oficina 1) e as leituras literárias indicam que a fala é um importante recurso para se marcar a identidade, pois ela se mostra uma ponte indispensável para a subjetividade. Nesse sentido, da mesma forma como procedemos com os gêneros escritos, a produção de gêneros orais ocorreu, de forma sistematizada, em situações reais, a fim de que tais gêneros pudessem cumprir seu papel como reveladores de cultura, pois, como afirma Judith Kalman, “os eventos comunicativos não são vazios de significados socioculturais: **cada falante** ou leitor/leitor traz

---

55. A lista com os bens imateriais já registrados por estado da federação pode ser acessada no site do IPHAN: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1617/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

aos eventos comunicativos sua visão do mundo, da linguagem, da história e de outros participantes”<sup>56</sup> (Kalman, 2004, p. 9, grifo nosso, tradução nossa).

Até então, exploramos, nesta análise, identidades que se revelam a partir das práticas de letramento mobilizadas pelo projeto, concentrando a discussão na figura do aluno. Entretanto, devemos considerar também que, ao assumir a perspectiva dos projetos de letramento, a identidade profissional do professor é reorganizada em função das novas demandas que lhe são impostas, de modo que, ao invés de reproduzir comportamentos engessados à sua profissão, se engaje com os alunos em problemas do cotidiano, em busca de soluções por meio da linguagem. Assim, deixa ele de ser o professor, no sentido mais restrito do termo, e passa a ser, juntamente com os alunos, agente de letramento (Kleiman, 2006; Oliveira, 2010).

A professora da turma e colaboradora desta pesquisa, em diversos momentos, mostrou-se atenta às necessidades dos alunos, mobilizando os recursos necessários para que estes, como protagonistas, pudessem levar adiante seus propósitos. Foi ela quem conversou diretamente com os dois idosos, convidando-os para as entrevistas, como também foi ela quem nos orientou a utilizar os espaços da ACA (Cozinha Comunitária e Telecentro). Nesse sentido, a professora não resumiu a sua prática ao repasse de conhecimentos formais e à correção de atividades convencionais, mantendo-se numa posição

---

56. “*los eventos comunicativos no se dan vacíos de significados socio-culturales: cada hablante o lectoescritor trae a los eventos comunicativos su visión del mundo, del lenguaje, de la historia, y de los otros participantes*”.

de prestígio intelectual. Ao mobilizar recursos, contribuindo para a autonomia dos alunos, a professora reverteu a assimetria institucional que os colocava em posições distantes e fixas, ressignificando, pois, sua identidade profissional.

### **5.3.3 Letramento e voz no projeto *Nosso Amarelão/NhandeSa'yjuas***

O projeto de letramento desenvolvido na comunidade de Amarelão amparou-se em uma perspectiva de currículo emancipador, por meio do qual se faz ouvir a voz dos sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a categoria “voz” mostrou-se indispensável a este trabalho, sobretudo se considerarmos que os sujeitos da aprendizagem desta pesquisa pertencem a um grupo socialmente marginalizado que, durante séculos, se viu silenciado por imposição do imperialismo e pelo desejo das antigas colônias em continuar detendo o poder sobre o mundo. Certamente, podemos ampliar essa discussão, iniciada por nós no capítulo 3. É que, como explica Spivak (2010), esse silenciamento diz mais sobre a recusa do Outro em ouvir a voz subalterna que sobre a impotência do subalterno em se expressar discursivamente.

Diante disso, analisamos, ao longo desta seção, as estratégias de escuta decorrentes do nosso projeto letramento, mostrando, ainda, como ocorreu o gerenciamento das vozes. Para tanto, além de nos respaldarmos teoricamente e de forma mais enfática na Pedagogia Crítica e nos Estudos Pós-Coloniais e Subalternos, a análise também será orientada pela teoria bakhtiniana, pois dela advém um conceito já legitimado pela academia para esta categoria, utilizado, inclusive, por Giroux (1997), pesquisador cujos textos também nos auxiliarão.

Em “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (1997) explica que as vozes sociais se dão por meio de enunciados cujas palavras alheias passam por um processo de compreensão pelo sujeito, o qual, ao construir sentido sobre elas, poderá formular, como resposta, seu próprio dizer. Desse modo, o dialogismo exercido entre os sujeitos por meio de enunciados concretos (orais e escritos) os levará a diferentes atos, a depender da compreensão que fizeram das palavras, não podendo resumí-las a uma relação lógica, pois é no diálogo “que se encontram, em toda a sua integridade, posições, pessoas (a pessoa prescinde de revelação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente vozes” (Bakhtin, 1997, p. 350). Em resumo, em cada palavra proferida há outras vozes.

Partindo dessas questões iniciais, vejamos, a seguir, como se manifestam as vozes na produção textual escrita da oficina 4, publicada no *blog* “Amarelão em Foco”.

**Figura 28** – Texto publicado no *blog* da comunidade

**Entrevistas no Amarelão: dia de pesquisa**

Na sexta-feira, dia 15 de setembro de 2017, nós, alunos do quinto ano do Amarelão, fomos entrevistar Dona Chiquinha e Seu Severino Rosa, que São Mendonça da terceira idade. Escolhemos esses idosos porque eles sabem da história do Amarelão.

Primeiramente, nós entrevistamos Francisca Pedro Pereira da Silva, conhecida como Dona Chiquinha, com 88 anos. Ela mora ao lado da gameleira, que é a árvore mais velha do Amarelão. A idosa nos falou que as casas antigamente eram de barro, de ripa de facheiro e linha, todos os materiais retirados do Amarelão.



Foto: Prof. Dayveson

Seu Severino Rosa foi o segundo entrevistado por nós. Ele explicou a lenda do Boi Amarelo, que é uma das histórias sobre a origem do nome do Amarelão. Segundo Seu Severino Rosa, existia um boi amarelo que bebia água no açude do Amarelão, que, geralmente, as pessoas não conseguiam laçar o boi, porque ele era brabo.



Foto: Prof. Dayveson

Por fim, eles falaram que só sairiam do Amarelão quando morressem e fossem ao cemitério.

Postado por José Carlos Tavares às 02:51 Nenhum comentário:



**Fonte:** <<http://amarelaoemfoco.blogspot.com.br/>> Acesso em 10 abril 2018.

Em primeiro plano, temos um texto formulado, colaborativamente, entre os alunos, a partir da fala dos dois entrevistados. Os alunos dizem quem são e, logo depois, apresentam os entrevistados, reforçando a idade avançada de ambos e lhes assegurando, de certo modo, o *status* de “guardiões da tradição”. São estes os grandes conhecedores do Amarelão, tanto de sua dimensão material – sobre a qual D. Chiquinha discorre na entrevista ao tratar da estrutura das casas no tempo em que ela era mais jovem – quanto de sua dimensão simbólica – sobre a qual Seu Severino Rosa discorre na entrevista ao tratar da origem do nome “Amarelão”. No fim do texto, a turma registra o desejo comum dos entrevistados em serem enterrados no cemitério do Amarelão quando morrerem.

No *blog*, a voz dos alunos se une à voz dos dois idosos para expressar o sentido que aquele lugar tem para todos eles. No

entanto, nesse texto, a seleção e a organização das informações são respostas a enunciados que descaracterizam a comunidade, reduzindo-a, muitas vezes, a um espaço de pouco valor cultural. Desse modo, o dialogismo instaurado no texto não decorre, simplesmente, da troca de turnos conversacionais, até porque, como se pode observar em sua estrutura, as marcas que evidenciam a alternância de vozes foram apagadas em função da sequência descritiva. A nosso ver, há, neste texto, pelo menos, três vozes que se atravessam, ainda que não seja possível enxergá-las explicitamente: a voz dos alunos, sujeitos ainda no início de seu processo formativo, inclusive em sua própria cultura; a voz dos idosos, sujeitos experientes em sua cultura; a voz dos não Mendonça, sujeitos que desconhecem a cultura do Amarelão, mas que, por vezes, fazem juízos de valores sobre ela.

Ao sinalizar, nesta análise, para as vozes que não se manifestam explicitamente, por meio de marcas linguísticas do texto, nosso raciocínio caminha na mesma direção do pensamento de Bakhtin (1997, p. 353), para quem “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”. Em alguns casos, o discurso é que irá indicar a presença de duas ou mais vozes no diálogo, podendo estarem elas em posição contrária à visão de mundo do enunciador.

A propósito dos sujeitos que desconhecem a cultura do Amarelão, a escolha do *blog* como instrumento para a divulgação de algumas das informações geradas evidencia o desejo alimentado pelos Mendonça de exteriorizar, para outras rea-

lidades, os sentidos que eles próprios atribuem ao Amarelão, demarcando, assim, o seu lugar de fala e, ao mesmo tempo, buscando se fazer ouvir pelos sujeitos que não integram a comunidade.

A busca pelo diálogo com outros sujeitos mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma tendência nacional entre as comunidades indígenas. Por extensão, o letramento digital ganhou espaço em suas escolas, sobretudo por ser um importante instrumento para dar visibilidade a essas comunidades, rompendo o isolamento físico no qual se encontram algumas delas. Hoje, muitas possuem contas em redes sociais, *blogs* e *sites*, os quais são utilizados com diferentes propósitos, desde registrar seu cotidiano a fazer denúncias. Com isso, além de se criar um veículo para o diálogo intercultural entre as comunidades indígenas, fortalecendo, assim, sua afinidade político-cultural, busca-se também chamar a atenção do não índio para existência e resistência dos povos originários.

Contudo, em nosso projeto, nem sempre as TDIC se mostraram eficazes para a escuta do outro, como ocorreu na oficina 13, analisada por nós no tópico sobre agência. Curiosamente, gêneros mais antigos e, por vezes, de baixa utilização por quem já se sente integrado ao mundo da cibercultura, como a carta, surtiram efeitos mais desejados.

**Figura 29** – Carta para o CBMRN

Amarelão (João Câmara, RN), 06 de outubro de 2017  
 Prezados bombeiros  
 Por favor venham tirar as abelhas do pé de árvore, uma gameleira. Essas abelhas ferruaram pessoas e animais na comunidade. O problema é tão grande que ninguém conseguiu resolver.  
 Por exemplo, Roberto, nosso amigo, foi ferruado. Além dele várias pessoas ficaram gravemente ferruadas. Inclusive, essas abelhas ficam próximas casas de dois senhores de idade, sendo que um deles teve suas galinhas mortas pelas abelhas.  
 Além das galinhas, morreram ainda um burro e um cachorro pela mesmo motivo.  
 Como a gameleira tem uma grande importância para o Amarelão, pedimos para que ela não seja prejudicada.  
 Por isso, aguardamos a vinda do corpo de bombeiros ao Amarelão.  
 Agradecemos pela atenção.  
 Alunos do 5º ano da Escola Municipal Alice Soares.

Amarelão (João Câmara), 06 de outubro de 2017

Prezados bombeiros,

Por favor venham tirar as abelhas do pé de árvore, uma gameleira. Essas abelhas ferruaram pessoas e animais na comunidade. O problema é tão grande que ninguém conseguiu resolver.

Por exemplo, Roberto, nosso amigo, foi ferruado. Além dele várias pessoas ficaram gravemente ferruadas. Inclusive, essas abelhas ficam próximas casas de dois senhores de idade, sendo que um deles teve suas galinhas mortas pelas abelhas.

Além das galinhas, morreram ainda um burro e um cachorro pelo mesmo motivo.

Como a gameleira tem uma grande importância para o Amarelão, pedimos para que ela não seja prejudicada.

Por isso, aguardamos a vinda do corpo de bombeiros ao Amarelão.

Agradecemos pela atenção,

Alunos do 5º ano da Escola Municipal Alice Soares.

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

A carta acima é, em essência, argumentativa e polifônica, pois, para convencer os bombeiros da gravidade do caso, foi preciso inserir, como estratégia argumentativa, relatos que aos alunos chegaram pelos moradores, como também situações experienciadas por aqueles. No dia a dia, os alunos foram se apropriando das vozes alheias, mesmo sem sequer cogitarmos o planejamento da proposta que aqui analisamos e, no instante de elaboração da carta, souberam aproveitá-las para atingir sua intenção comunicativa.

A prática de letramento mostrou-se exitosa, porque, poucos dias depois, recebemos por *e-mail* a resposta de um dos capitães do CBMRN, a qual foi lida com os alunos na semana seguinte, de modo a acentuar o *feedback* de outras pessoas, além do professor, para o texto produzido. Desse modo, diferentemente do que aconteceu na oficina 13, os alunos falaram e foram ouvidos, desafiando, assim, todas as barreiras impostas pelas relações de poder, as quais não os impediriam de falar, mas os impediriam de ser ouvidos. Ademais, esse é um procedimento que, para os alunos, evidencia o caráter interacionista da língua, mostrando-lhes que a atividade verbal, portanto, não se esgota no componente linguístico.

**Figura 30** – E-mail de resposta do CBMRN

← RESPONDER   ←← RESPONDER A TODOS   → ENCAMINHAR   \*\*\*  
 Marcar como não lida

**Capitão BM Andrade** <andradebm1@outlook.com>  
 ter 10/10/2017 18:31  
 Caixa de entrada

Para:  Dayveson Noberto da Costa Pereira:  dayvesonncp@yahoo.com.br  
 ● Você respondeu em 13/10/2017 12:02.

**Boa noite professor Dayveson,**

Sou o Capitão Andrade, do Corpo de Bombeiros Militar do RN. Tomei conhecimento hoje da carta enviada por alunos do 5º ano da Escola Municipal Alice Fernandes e desde já informo que teremos muita satisfação em ajudar. Todavia, em virtude de termos de deslocar uma equipe de bombeiros militares por mais de 90 KM para atendimento da referida ocorrência, se faz necessário alguns procedimentos para evitar que nossa equipe, ao chegar ao local, não consiga realizar o serviço:

- 1 - Caso o local ocorrência seja difícil de localizar, orientamos que nos seja enviado pontos de referência para facilitar nossa chegada. É interessante que tenhamos o número de telefone do interessado para que possamos ligar quando nos dirigirmos ao local.
- 2 - Caso a área onde estejam localizadas as abelhas seja de grande porte, haverá a necessidade do solicitante providenciar uma escada (a mais alta possível), para possibilitar o andamento do trabalho. Nossa viatura de captura de abelha é de pequeno porte, não sendo possível a condução de uma de nossas escadas até o local.
- 3 - Caso haja necessidade de realizar o extermínio das abelhas, será necessário que o solicitante providencie um botijão de GLP 13 kg para realização do serviço. Atualmente nossas guarnições não estão dispondo do botijão GLP.
- 4 - Solicito que me envie o número da ocorrência gerada através do número 193. Caso não tenha sido feito, gentileza realizar a ligação e fazer o registro da ocorrência, me enviando posteriormente o número da ocorrência.

Por fim, agradeço o contato prévio, especialmente aos alunos do 5º ano da Escola Municipal Alice Soares, que aprendem, com iniciativas desta natureza, a exercer seus direitos de cidadão. Meus votos de felicidade ao professor e aos alunos que escreveram a carta. Breve nos encontraremos na resolução desta ocorrência.

Grato pela atenção,

**Capitão Riffael Andrade**  
 Comandante de Seção Independente de Defesa Ambiental do CBMRN  
*Vidas alheias e riquezas salvar!!*

**Fonte:** acervo da pesquisa (2017)

Somada à intenção de externalizar os traços culturais de seu grupo por meio de sua voz, ao se criar condições para que os alunos falem/escrevam e sejam ouvidos/lidos, estes poderão, em sala de aula, se auto subjetivar, tornando-se donos de seu próprio dizer. Concordamos, assim, com Henry Giroux, para quem:

Os alunos não podem aprender “utilmente”, a menos que os professores desenvolvam uma compreensão dos modos vãos em que as subjetividades são constituídas através de diferentes domínios sociais. Aqui está em jogo a necessidade de os professores compreenderem como as experiências produzidas nos vários domínios e camadas da vida cotidiana dão origem às diferentes “vozes” que os alunos usam para dar sentido a seus próprios mundos e, consequentemente, à sua própria existência na sociedade.<sup>57</sup> (Giroux, 1997, p. 110. Tradução nossa).

Com isso, também se desfaz a lógica de que apenas o professor detém conhecimento, cabendo-lhe, portanto, monopolizar, por meio de uma voz autoritária, os momentos com seus alunos em função da aprendizagem destes, os quais,

---

**57.** Students cannot learn “usefully” unless teachers develop an understanding of the various ways in which subjectivities are constituted through different social domains. At stake here is the need for teachers to understand how experiences produced in the various domains and layers of everyday life give rise to the different “voices” students use to give meaning to their own worlds and, consequently, to their own existence in the larger society.

obrigados a assumir uma falsa incapacidade de atribuir sentido ao mundo, devem manter-se em silêncio. Contudo, na condição de participantes ativos no mundo, os alunos estão, seguramente, habilitados a falar, e o professor, ao dar espaço para a voz dos seus alunos, está habilitado a aprender.

Estas duas últimas questões levantadas por nós e subsidiadas teoricamente por Giroux (1997) podem ser observadas e analisadas no excerto a seguir, extraído da oficina 9:

**Pesquisador:** /.../ a tradição vai dizer quem vocês são por meio do que vocês fazem (+) por exemplo (+) faz parte da tradição do Amarelão

faze:r [ pipoca

**Pedro:** [ com areia

**Luiz:** e cinza

**Pesquisador:** muitas pessoas não fazem' mas algumas ainda fazem' porquê" porque é tradição do Amarelão

**Professora:** pegar tanajura

**Pesquisador:** pegar tanajura' quando tanajura aparece

((muitos alunos começam a falar))

**Daniel:** caçar

**Pesquisador:** pronto/ olha/ falaram aqui caçar (+) caçar faz parte da cultura também (+) do Amarelão

**João:** caçar peba

**Leandro:** TA-TU/

**Pedro:** tacaca/ tacaca

**Pesquisador:** tacaca" o que é tacaca' Pedro"

((muitos alunos começam a falar))

**Pedro:** fede muito

**Lucas:** é gambá

**Pesquisador:** ah: é gambá" tacaca" legal/ eu não sabia' não

**Bruno:** gambá não é tacaca' não/ gambá é tacada"

**Pedro:** gambá é tacaca da onde"

**Bruno:** gambá é tacaca" gambá é mucura' menino

**Pedro:** o gambá é mucura

**Bruno:** é mucura' gambá

O diálogo estabelecido entre pesquisador, professora e alunos levanta uma discussão em torno da tradição, representada, neste caso, por ações próprias aos Mendonça, como fazer pipoca utilizando areia e cinzas, comer tanajura e caçar animais. Faz-se interessante observar que a discussão é intensificada a partir do momento em que o nome de um dos animais (gambá) é mencionado, uma vez que outros termos são a ele atribuídos – tacaca e mucura. Esse diálogo, no qual foram mobilizados conhecimentos locais, culminou com explicações a respeito dos traços que diferenciam, na visão deles, tacacas e mucuras. Na troca de turnos conversacionais, extrapolamos as ideais contidas no plano primeiro do texto, a fim de que sua temática principal fosse explorada em consonância com os “fundos de conhecimento” dos próprios educandos, facilitando, assim, o processo de compreensão, haja vista a decifração da palavra ser facilitada pela leitura do mundo particular (Freire, 2011).

Além disso, ao ser dada a oportunidade de fala aos alunos, também é rompido o direcionamento atribuído tradicionalmente à relação educador-educando, conforme há pouco sinalizamos. Neste caso, como pode ser observado no excerto, apesar de termos introduzido a explicação do significado do termo “tradição” aos alunos, são estes que nos explicarão o que são mucura e tacaca, palavras até então desconhecidas por nós. O discurso produzido a partir das vozes evidencia, então, o caráter deslegitimador de posicionamentos privilegiados, pois, ao invés de serem medidas e controladas em função de um discurso homogêneo conduzido pelo professor e legitimado pelos manuais didáticos, as vozes dos alunos, nesta cena de leitura, foram postas em grau de equiparidade com as

da professora e do pesquisador, a quem coube, naquele momento, expressar suas inquietações e dúvidas quanto ao tema tratado, assumindo, pois, uma nova posição.

Esse reposicionamento identitário do professor, explorado anteriormente, implica em uma mudança do diálogo entre professores e alunos, pois, segundo nos explica Freire (2017),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2017, p. 109).

Também fez parte do diálogo, embora em pequena proporção, as diferenças na estrutura dos textos lidos nas três primeiras oficinas de leitura. Esse ponto foi por nós estimulado, de modo a fazer com que os alunos compreendessem que, mesmo fazendo parte da categoria “textos literários”, “A menina Florzinho”, “O caso da tradição” e “Nas asas da tradição” possuem diferenças. A partir das leituras, foi possível observar, na prática, que, enquanto o primeiro texto (componente do gênero textual “mito”) não tinha um autor específico, havendo também versões diferentes da narrativa, os dois outros textos (componentes do gênero textual “conto”), por sua vez, haviam sido escritos por um autor que, ao se basear em situações internas à comunidade a que pertence, constrói textos ficcionais próprios, imprimindo-lhes um dizer coletivo,

mas, dada a sua materialidade, de menor potencial propagativo quando comparados ao mito.

Ao destacarmos elementos de sua estrutura, não tivemos como objetivo, contudo, explorar o texto de forma mecânica, segundo categorias analíticas da teoria literária, pois, até mesmo no exercício comparativo, o que se buscou foi vivenciar o gênero e estimular a voz discente. Se nossa intenção é, de fato, formar leitores críticos, entendemos que não há razão para se utilizar o tempo escolar, que já é insuficiente e pouco valorizado, com a finalidade de reproduzir conhecimentos técnicos sem a devida transposição didática. Para os alunos, é mais proveitoso saber que efeitos o “espaço” provoca nas ações dos personagens que, meramente, identificar o tipo (interno ou externo) que aparece na narrativa.

É importante dizer que, ao propormos um ensino orientado pelos saberes locais, não estamos negando a validade dos conhecimentos tradicionalmente mobilizados por professores e alunos. Na verdade, defendemos que, para se atingir tais conhecimentos, é imprescindível que outros sejam levados em consideração, no caso, aqueles que os alunos trazem de contextos externos à escola. Neste caso, para se alcançar os conteúdos mais formais, abordamos assuntos próximos à realidade dos alunos, de modo que, por meio do diálogo, fosse estimulada a sua participação. Sobre a educação dialógica, Freire (2017) afirma:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o

mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 2017, p. 108, grifos do autor).

Esta questão que ora levantamos também pode ser observada em um novo diálogo, gerado na oficina 12, na qual nossos colaboradores leram e discutiram o conto “A mulher que virou urutau”, de autoria de Olívio Jekupé e Maria Paulinea Kerexu.

*/.../*

**André:** coruja' rapaz' coruja

**Pesquisador:** adorei esse que você falou

**Lucas:** co-ru-ja

**Rafael:** morcego/

**Professora:** morcego é uma pássaro"  
((muitos alunos começam a falar))

**Pesquisador:** E:l' E:l (+) vocês sabem que tem um outro nome pra ela' né" sabe como o pessoal conhece a coruja"

**André:** não/

**Pesquisador:** [[ rasga mortalha

**Rodrigo:** [[ rasga mortaia  
((muitos alunos começam a falar))

**Rafael:** OU DAYVESON' OU DAYVESON' (+)  
MORCEGO/MORCEGO/

**Fábio:** JACU/JACU/JACU/ bote jacu aí  
((muitos alunos começam a falar))

**Pesquisador:** morcego (+) Morcego é um mamífero' não é um pássaro (+) Embora ele voe (+) Olhem/prestem [[ atenção (+)

**Fábio:** bote jacu aí

**Pesquisador:** embora o morcego voe' o morcego' ele é um mamífero' como a vaca' como o cachorro (+)

**Professora:** como um gato

**Pesquisador:** como a gente' né" porque a fêmea do morcego dá leite

**Juliano:** DAYVESON/DAYVESON/ coloque mãe da lua

**Fábio:** bote jacu aí' jacu/ bote jacu

**Juliano:** bote mãe da lua aí' mãe da lua

Conforme explicamos na seção anterior, quando descrevemos essa oficina, a escolha do conto foi motivada, principalmente, pela relação que os Mendonça possuem com as aves que voam sobre a comunidade. No excerto acima, há o registro do momento em que estávamos listando no quadro os nomes de algumas aves. Esse levantamento, que, em hipótese alguma, deveria ser ignorado, nos permitiu mover conhecimentos populares e disciplinares para o centro desta ação, reforçando, assim, a trans e a interdisciplinaridade do projeto de letramento.

O trânsito de conteúdos disciplinares e saberes populares ocorre, no diálogo, em dois momentos. De início, um aluno mencionou “morcego” como ave, o que nos permitiu explicar, ainda que minimamente, as características que o integram ao grupo de mamíferos. Outra ocorrência concerne à variação do nome de algumas aves, como “rasga-mortalha”, termo popularmente atribuído a “corujas” e, aparentemente, lembrado por um dos alunos. No primeiro caso, em especial, a presença de um biólogo ou ecologista, se fosse possível, reforçaria o processo de interdisciplinaridade do projeto, de modo que, também assumindo a função de colaborador, ele complementaria, com mais propriedade, o que fora colocado.

Embora os alunos tivessem mencionado, no ato da elaboração da lista, “mãe-da-lua”, outro nome pelo qual o “uru-tau” é conhecido, não conseguiram estabelecer a relação entre eles, surpreendendo-se depois, quando revelamos se tratar da mesma ave. Esse ponto que ora levantamos, aparentemente superficial, traz uma questão importante para esta discussão: o professor, ao trazer outras vozes (aqui, marcada por um termo desconhecido pelos alunos e, certamente, representativo

de outros grupos), deve evitar supervalorizá-las em seu próprio discurso, comum em processos de dominação ritualizados pela violência epistêmica (Spivak, 2010), a fim de evitar que os alunos, sobretudo quando estes fazem parte de um grupo historicamente silenciado, se sintam invadidos e ameaçados por outros saberes.

Para esta seção, realizamos, naturalmente, um recorte dos dados, selecionando algumas oficinas de leitura para analisá-las com maior atenção – no caso, as oficinas 9 e 12. Contudo, todas elas partiram do princípio de que, para que os alunos pudessem se posicionar, seria necessária a sua identificação com a narrativa. Logo, a escolha dos textos e de seus respectivos autores não se deu aleatoriamente e exclusivamente pelo pesquisador ou pela professora. Para que as escolhas ocorressem, negociações prévias com a professora e com os alunos foram necessárias, sobretudo por termos nos amparado pelos princípios da educação dialógica, a qual, segundo Paulo Freire, seu idealizador, acontece

não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (Freire, 2017, p. 115–116).

Uma seleção adequada do texto literário à realidade socio-cultural dos alunos implica, assim, em práticas de letramen-

to contrárias à educação bancária ou antidialógica. Os textos que selecionamos tiveram peso significativo para que a palavra dos alunos fosse pronunciada e, mais que isso, apreendida pela professora e pelo pesquisador. Nesse sentido, os textos literários ganharam um *status* semelhante ao dos gêneros não literários explorados no projeto, pois, como pudemos perceber no decorrer desta análise, estes também foram mobilizadores de vozes subalternas e de escutas por quem, a princípio, se recusaria a realizá-las.

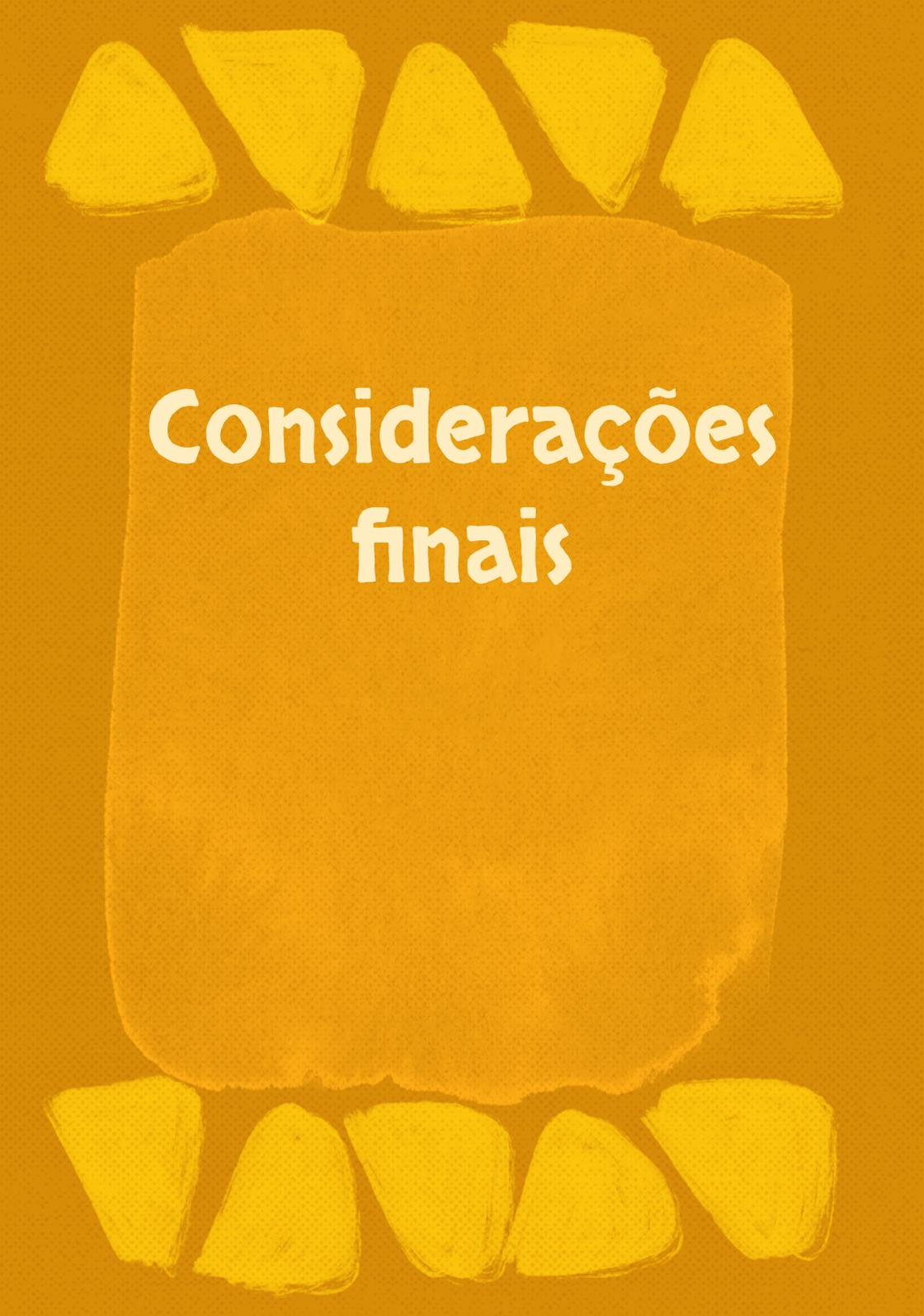
Finalizamos esta seção com a voz da professora, a fim de que possamos registrar neste texto sua avaliação do projeto. Para tanto, lhe entregamos um questionário (ver apêndice), de modo que, por meio de quatro questões abertas, ela pudesse nos indicar, principalmente, possíveis contribuições para os alunos, como também para sua formação.

A respeito das duas primeiras perguntas (Que impactos o projeto de letramento trouxe para sua formação docente? Você visualiza alguma mudança na sua prática como docente após o projeto?), a professora nos disse que passou a utilizar mais textos com os alunos. Embora não tivéssemos acompanhado suas aulas anteriores ao projeto, inferimos, por meio desta resposta, que nem sempre textos completos eram explorados.

Em relação à terceira pergunta (Como você avalia a participação dos alunos no decorrer do projeto?), ela afirmou ter sido boa e que “a inclusão do letramento nas aulas contribuiu muito para o desenvolvimento da turma”.

No que concerne, por fim, à quarta pergunta (Você tem empregado na sala de aula, após o projeto, algum recurso/procedimento por nós utilizado?), a professora, mais uma vez, destacou o trabalho com os gêneros. Em suas palavras, um

procedimento adotado por ela, a partir do projeto, tem sido “a prática de trabalhar os conteúdos ou temas a partir dos textos literários e de gêneros textuais diversos”.



# Considerações finais

Esta pesquisa consistiu em analisar os impactos de um projeto de letramento desenvolvido em uma escola da comunidade indígena Amarelão, localizada na cidade de João Câmara, Rio Grande do Norte. Para tanto, partimos de quatro questionamentos, os quais, conforme afirmamos na introdução deste livro, serão agora respondidos.

O primeiro deles – Que contribuições pode oferecer um projeto de letramento ao currículo escolar de uma instituição formal de ensino em uma comunidade indígena? – mostra-se complexo por compreender, em sua resposta, diversos aspectos, dentre os quais, dada a precisão exigida ao final deste trabalho, chamamos a atenção para um: o uso orientado da língua para atender às reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Diante disso, como pode ser constatado a partir da leitura do Capítulo 4, os alunos puderam expressar seus interesses, utilizando-se, estrategicamente, da língua (falada e escrita) e dos conhecimentos locais para alcançar os objetivos traçados.

O segundo questionamento – Que relações identitárias são construídas mediante o projeto de letramento nela desenvolvido? – levou-nos a refletir sobre os posicionamentos identitários assumidos por todos os envolvidos no projeto, bem como nas negociações decorrentes deles. Em consonância ao que vem acontecendo no cenário político brasileiro e internacional, no qual os povos indígenas têm buscado reafirmar sua identidade étnica no mundo globalizado e comunicativamente integrado, os alunos tiveram acesso a um conjunto de atividades por meio das quais puderam expressar suas tradições e práticas culturais.

Nessa direção, para os alunos, na experiência aqui analisada, a escola deixou de ser uma instituição que os domes-

tífica, forçando-lhes a assimilar uma cultura compreendida como civilizada, e passou a assumir uma posição de respeito frente às suas particularidades. Desse modo, podemos dizer que, na medida em que os alunos indígenas expressaram suas tradições e práticas culturais nas ações atreladas ao nosso projeto de letramento, estiveram eles, em sentido inverso ao que foi historicamente estabelecido, domesticando a escola.

Além disso, ainda no que diz respeito aos posicionamentos identitários, não podemos desconsiderar a identidade profissional docente, a qual, em nosso projeto, foi resignificada. Nele, nós – a professora e o pesquisador – não tivemos a intenção de nos posicionarmos, simplesmente, como mediadores do conhecimento. Na realidade, as ações desenvolvidas com os alunos apontam para aspectos políticos de nosso trabalho, levando-nos a afirmar, nestas considerações finais, que assumimos a posição de professores-agentes de letramento.

Essa nova postura assumida por nós permitiu-nos mobilizar os alunos para que estes, também assumindo a condição de agentes de letramento, pudessem se engajar em atividades em prol da coletividade. Se nossa intenção era viabilizar a autonomia dos alunos por meio das práticas sociais de leitura e escrita, mostrar-se-ia inviável preservar a posição de subalternidade na qual o sistema tradicional de ensino os obriga a ficar. Com vistas a esse propósito, buscamos, então, romper com essa assimetria institucional, desnaturalizando-a em nosso trabalho.

O rompimento dessa assimetria, possibilitada pelo diálogo, nos permitiu aprender com toda a comunidade escolar. Inclusive, na experiência que vivenciamos com alunos e professores indígenas, observamos que as escolas não indígenas

têm muito a aprender com a perspectiva de educação assumida pelos povos originários. Desse modo, retomamos a epígrafe desta obra, de autoria de Bartolomeu Meliá, para dizer, com nossas próprias palavras, que, de fato, quando a alteridade indígena é considerada e estimulada nas escolas, um mundo mais humano de pessoas que se respeitam em suas diferenças é construído.

O terceiro questionamento – De que forma a escrita, a leitura e a fala podem ser ressignificadas no espaço escolar, a fim de atender às demandas dessa comunidade? – permitiu-nos pensar nos usos que fazemos da linguagem nas aulas de língua materna. Em nosso projeto de letramento, a linguagem não foi encapsulada no espaço escolar e o professor, por extensão, não foi o único interlocutor da produção verbal dos alunos. As cenas de leitura, escrita e fala analisadas neste livro sinalizam a necessidade de se rever as exigências do currículo escolar, o qual precisa contemplar, em sua organização, o macrocontexto social no qual as escolas, assim como as outras instituições, se inserem.

Nessa direção, para que a aprendizagem da língua materna se dê de forma efetiva e não reducionista, consideramos que as atividades devem sempre partir de situações comunicativas reais e, conseqüentemente, de gêneros discursivos adequados a essas situações. Por isso, ao longo dos meses em que trabalhamos juntos, identificamos com os alunos problemas da comunidade que os afetavam e que poderiam ser solucionados ou atenuados por eles. Como já era de esperar, cada problema exigiu de nós, pelo menos, um gênero do discurso, responsável por nos conduzir às soluções em potencial, ainda que estas, por vezes, não fossem imediatas e visíveis até a fi-

nalização deste texto. Mesmo assim, sabemos que, por mais que algumas metas não tenham sido atingidas (o que é perfeitamente natural quando se trabalha com projetos), o mais importante é apresentar aos alunos os diferentes modos de agência com os textos que produzem.

O quarto questionamento – Como a voz do aluno indígena pode ser gerenciada no projeto de letramento? – também contribuiu para questionarmos a validade da aplicação direta do currículo hegemônico em comunidades tradicionais, das quais as indígenas fazem parte. Entendemos que o currículo escolar não pode ser compreendido, em hipótese alguma, como produto de uma única voz. Desse modo, nesta pesquisa, evidenciamos que nosso projeto de letramento, cujas ações partiram da realidade local dos Mendonça, possibilitou aos alunos a emissão da voz que lhes foi silenciada por uma outra tradição considerada, equivocadamente, exemplar pela sociedade mais ampla. Assim, a voz dos alunos, ao invés de reproduzir o que deles esperava o currículo hegemônico, nos mostrou inquietações, necessidades e saberes.

Respostas a esses questionamentos, contudo, estão longe de explicar, por completo, a dinâmica da educação (escolar) indígena. Nesta pesquisa, o que tentamos fazer foi apontar possibilidades de reconhecimento da cultura indígena em instituições formais de ensino, a partir de um dispositivo didático que toma a leitura, a escrita e a fala como práticas sociais. Não nos restam dúvidas de que outras questões merecem ser feitas e exploradas em novos estudos. Assim, diante das limitações desta pesquisa e de nossa experiência na comunidade Amarelão, abrimos aqui um espaço para pontuar algumas lacunas deixadas em nosso trabalho, a começar pela

formação dos professores indígenas, os quais nem sempre têm a oportunidade de cursar uma graduação mais específica, como a Licenciatura Intercultural Indígena. Desse modo, resta pensar: como se dão as formações inicial e continuada dos professores indígenas brasileiros e, mais especificamente, norte-rio-grandenses?

Somado a esse ponto, também merecem ser investigadas outras metodologias e dispositivos empregados nas escolas situadas em comunidades indígenas. Sabemos que, em muitas delas, não existem materiais específicos para seu grupo étnico, fazendo com que a equipe pedagógica crie, por conta própria, estratégias para driblar essa insuficiência. Nesse sentido, é necessário questionar: que recursos os professores que atuam em escolas indígenas têm utilizado para suprir a carência de metodologias e dispositivos voltados para a realidade de seus alunos? E mais: de que maneira os recursos pedagógicos convencionais, a exemplo do livro didático, têm sido utilizados nessas escolas por professores e alunos?

Por mais que tenhamos nos situado no ensino básico no decorrer desta obra, achamos válido também investigar a formação do aluno indígena no ensino superior. Durante esta pesquisa, percebemos o aumento no número de índios norte-rio-grandenses (distribuídos entre as etnias Potiguara e Tapuia) cursando alguma graduação. Acreditamos, porém, ser essa uma tendência em todo o Brasil, viabilizada pela democratização do ensino superior nos últimos anos. Por essa razão, merecem ser estudadas, por exemplo, a apropriação dos gêneros acadêmicos por esses sujeitos, recorte temático que pode suscitar vários questionamentos, dentre os quais: Como se dá a inserção dos alunos indígenas no letramento acadê-

mico? Que relações são estabelecidas, textualmente, entre os conhecimentos locais e técnicos no fazer científico de pesquisadores indígenas em formação?

Os questionamentos acima revelam o desafio para pesquisadores engajados e comprometidos com a transformação social. Ademais, tais questionamentos também direcionam nossa atenção para o papel do Estado em criar/fortalecer espaços para a agência dos povos indígenas brasileiros, viabilizando, assim, o exercício de sua cidadania. Por mais que existam avanços consideráveis em políticas públicas para esse grupo, inclusive no cenário educacional, direcionadas às instituições formais de ensino, precisamos avaliar seus impactos, sem nos privarmos de escutar aqueles que são, diretamente, assistidos por elas.



# Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, M. W. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? **Teachers College Record**. v. 95, nº 2, 1993, p. 222–241.

ARANHA, M. L. A. A escola nova. *In.*: ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989, p. 167–174.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In.*: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia/ GO. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**, 2013, p. 1–13.

BARCELLOS, L. A.; NASCIMENTO, J. M. O. **Etnoeducação Potiguara**: pedagogia da existência e das tradições. João Pessoa: Ideia, 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra *et al.* São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. Judith Chamblis Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C. *Genre as social action*. In.: GEE, J. P.; HANDFORD, M. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. New York: Routledge, 2012, p. 226–238.

BHABHA, H. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, p.70–104.

BICALHO, P S. S.. **Protagonismo Indígena no Brasil**: Movimento, Cidadania e Direitos (1970–2009). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONNICI, T. Problemas e representação, consolidação, avanços, ambiguidades e resistência nos estudos pós-coloniais e nas literaturas pós-coloniais. *In.*: BONNICI, T. (org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. Maringá: Eduem, 2009, p.19–65.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.. Variação lingüística e atividade de letramento em sala de aula. *In.*: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16001.htm#:~:text=IV%20%2D%20razo%C3%A](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm#:~:text=IV%20%2D%20razo%C3%A)

ível%20compreens%C3%A3o%20dos%20usos,Art. Acesso em: 07 fev. 2018.

**BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55–69, jan./jun., 1994.

CASCUDO, L. C. **História do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal, RN: Fundação José Augusto, 1984.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In.*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUSSEL, E. **Hacia un Marx desconocido**: un comentario de los manuscritos del 61-63. Iztapalapa /México: Siglo XXI, 1988.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of school achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, 18(4), 1987, p. 335–356.

FARDON, R. Sociability and secrecy: two problems of Cham-ba knowledge. In.: FARDON, R (org.). **Power and Knowledge**: Anthropological and Sociological Approaches. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1985.

FLICK, U. **Introdução metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRA, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, B. V. R. **O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2017.

GEE, J. P. Literacy, discourse, and linguistics: Introduction and what is literacy? **Journal of Education**, 171, 1989, p. 5-25.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: From “Socially Situated” to the Work of the Social. *In.*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies**: Reading and writing in context. London/New York: Routledge, 2000, p. 180–196.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. London, New York: Routledge, 2008.

GERALDI, J. W. Linguagem e identidade. Breve nota sobre uma relação constitutiva. **Ciências & Letras**, vol. 49, FAPA, 2011, p. 11–19.

GIROUX, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**: pedagogia crítica de la época moderna. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

GIROUX, H. **Pedagogy and the politics of hope** – theory, culture and schooling: a critical reader. Colorado: Westview Press, 1997.

GIROUX, H. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política do pluralismo. *In.*: **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. **Funds of Knowledge**: theorizing practices in households, communities and classrooms. New Jersey: Routledge, 2009.

GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233–252, jan./abr., 2016.

GRANDE, S. **Pedagogia Vermelha: teorias indígenas da redistribuição (também conhecida como soberania)** *In.*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRANDE, S. **Red Pedagogy: Native American social and political thought**. Lanham, Maryland (EUA): Rowman & Little Field Publishers, 2004.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUERRA, J. G. A. **Mendonça do Amarelão: caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GURAN, M. **Documentação fotográfica e pesquisa científica: notas e reflexões**. Rio de Janeiro: Funarte, 2012.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In.*: BENJAMIN, W. *et al.* (Textos Escolhidos). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

IBIAPINA, I. M. L. M.. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *In.*: **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225–242, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.lh.umu.se/digitalAssets/122/122861\\_critical\\_literacy\\_in\\_teaching\\_eduinq\\_vol4\\_no2\\_june13\\_225-242.pdf](http://www.lh.umu.se/digitalAssets/122/122861_critical_literacy_in_teaching_eduinq_vol4_no2_june13_225-242.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York/London, 2010.

KALMAN, J. El estudio de la comunidad como um espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p. 5–28, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. 144 p.

KILPATRICK, W. The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process. **Teachers College Record**. v. 19, n. 4, p. 319–335, 1918. Disponível em: <<https://archive.org/>

details/projectmethodus00kilpgoog>. Acesso em: 01 maio 2018.

KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplina da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In.*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In.*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In.*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de Língua**: Letramento e Representações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75–91.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva (UFSC)**, v. 28, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In.*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**: an introduction to its methodology. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2004.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niteroi: EdUFF, 2000.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7–11 de outubro de 2001.

LIMA, J. S. A. **Projetos de letramento**: implicações na autonomia da produção escrita dos discentes no ensino fundamental II. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Currais Novos, 2015.

LUCIANO, G. S.. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SE-CAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

MADISON, D. S. **Critical ethnography**: method, ethics, and performance. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2005.

MAGALHAES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, BH, v. 5, n.1, p. 135–160, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997. 198 p.

MARCUS, G. Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, n. 24, p. 95–117, 1995.

MARCUSCHI, L. A.. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In.*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MCLAREN, P. **La vida em las escuelas**: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 4. ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

MEJÍA, M. R. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 49, p. 11–17, dez. 1999.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**. n. 70, 1984, p. 151–167.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada. v. 10, n. 2, p. 329–338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In.*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares. *In.*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227–248.

OLIVEIRA, M. S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. *In.*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 40–55.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In.*: SATO, D. T. B.; BATISTA

JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos de letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *In.*: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramento múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA FILHO, J. P. Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v. 4, n.1, p. 47–77, 1998.

PAGE, N.; CZUBA, C. E. Empowerment: What is it? **Journal of Extension**. v.37. n. 5, 1999. Disponível em: <<https://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PAZ, A. M. O. **Registros de ordens e ocorrências**: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 189f. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2008.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In.*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In.*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, S. Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PEREIRA, D. N. C. Letramento do professor indígena e formação da identidade profissional docente. **Letra Magna** (Online), v. 2, p. 51–71, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, H. R. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: Natal, 2012.

SANTOS, A. D. G. **Programa “Engajando Famílias na Escola”**: estratégias, possibilidades e desafios. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2015.

SIGNORINI, I. Construindo coma escrita “outras” cenas de fala. *In.*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, T. T.; WOODWARD, K.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J. M. A. **O uso do celular na escola**: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2015.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London/New York: Routledge, 2001.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p. 77–91, 2003.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2007, p. 465–488.

STREET, B. NLS1 and NLS2: implications of a social literacies perspective for policies and practices of literacy education. In.: GOODWYN, A.C.; FULLER, C.L. (org.). **The great literacy debate**: a critical response to the literacy strategy and the framework for English. London: Routledge, 2011, p. 106–117.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In.*: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (org.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001, p. 44–70.

TASSINARI, A. M. I. A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, p. 217–244, 2009.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem: Campinas, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e analfabetismo**. 1992. 116f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem: Campinas, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: Conceituação e caracterização. **Revista Olhares e Trilhas**, v. 19, p. 12–24, 2017.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In.*: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139–166.

VIDIGAL, L. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos**. Porto: ASA, 1996.

WEEDON, C. Subjectivity and Identity. *In.*: WEEDON, C. **Identity and Culture: narratives of difference and belonging**. Great Britain: The Open University Press, 2004, p. 1–21.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In.*: SILVA, T. T.; WOODWARD, K.; HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.



**Tipografias utilizadas:**

Crimson Pro

Sora

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 250 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais: acadêmica, técnico-científica, didático-pedagógica, artístico-literária e cultural potiguar.

Alinhada à função social do IFRN, a Editora reafirma seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a Editora IFRN busca promover a publicação das produções de servidores e estudantes do Instituto, bem como da comunidade externa nas várias áreas do saber, abrangendo a edição, difusão, distribuição de seus produtos editoriais e buscando sempre consolidar sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn





## Dayveson Noberto da Costa Pereira

Possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem, especialização em Literatura Afro-Brasileira e graduação em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e especialização em Literatura e Ensino, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), onde também é professor efetivo de Língua Portuguesa e Literaturas.



Muitos desafios são enfrentados, cotidianamente, pelos povos indígenas brasileiros em suas comunidades. No âmbito da educação escolar, em especial, um dos maiores problemas consiste na interferência do currículo hegemônico – reproduzido largamente entre as instituições de ensino em todo o país – nas práticas pedagógicas de professores e alunos indígenas. Na contramão da homogeneidade e da inflexibilidade curricular, este livro tem a pretensão de discorrer sobre as relações possíveis entre letramento e educação escolar indígena, partindo, para tanto, de uma experiência na comunidade Amarelão, localizada na cidade de João Câmara, Rio Grande do Norte. Essa experiência, que contou com alunos e professores da etnia Potiguara, deu-se por meio do projeto de letramento “NhandeSa'yjuasu”, no qual práticas de leitura e escrita foram mobilizadas em uma perspectiva descolonial, a fim de reafirmar a identidade étnica de seus participantes bem como contornar problemas locais.

ISBN 978-85-8333-332-6



9 788583 333326 >

