



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARINA OLIVEIRA BARBOZA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS ETNOLETRADAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
CONTEXTO INTERCULTURAL**

MARINA OLIVEIRA BARBOZA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS ETNOLETRADAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
CONTEXTO INTERCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B239 Barboza, Marina Oliveira .
Letramento acadêmico : práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural / Marina Oliveira Barboza. - Londrina, 2021.
219 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Letramento acadêmico - Tese. 2. Etnoletramento - Tese. 3. Formação de professores indígenas - Tese. 4. Interculturalidade - Tese. I. de Campos Almeida, Ana Lúcia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

MARINA OLIVEIRA BARBOZA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS ETNOLETRADAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
CONTEXTO INTERCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira
Universidade Federal da Integração Latino Americana - UNILA

Prof. Dr. Wagner Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Marcelo Silveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de novembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Foi Deus... quando senti o encanto pelas letras, lá na infância, logo antes de ir para escola, porque esse encanto se transformou em palavras e as palavras se fizeram força, descobertas, persistência, sonhos, desejos e também se fizeram dor, choro e medo em muitos momentos. As palavras se transformaram em muitas coisas em minha vida e nunca mais pude ser como antes, pois a cada palavra um novo passo e uma nova esperança tecendo o plano da vida.

Aos meus pais, Luís (*in memoriam*) e Maria, pelo exemplo de vida, de luta, de fé e pelos ensinamentos sobre nunca desistir e, sobretudo, por terem me ensinado a acreditar na possibilidade de ir além. Obrigado pelas palavras que se fizeram vida em minha vida!

Agradeço a minha orientadora, professora Ana Lúcia de Campos Almeida, pela confiança, pelo olhar atento e por todas as observações sobre a escrita deste trabalho e também pelo carinho e compreensão nos momentos difíceis.

Aos professores da FAIND, em especial aos professores Andérbio Márcio Silva Martins e Hemerson Vargas Catão pela generosidade e disponibilidade em permitir a minha presença em suas aulas durante a pesquisa de campo. Gratidão pelas conversas que muito ajudaram nas reflexões sobre este trabalho. E agradeço igualmente ao professor Eliel Benites e a professora Adriana Oliveira de Sales, pela disposição em colaborar com a pesquisa. Agradeço também ao professor Antônio Dari Ramos, atualmente, ex-diretor da Faculdade Intercultural Indígena pela autorização para realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu por me permitirem conhecer suas trajetórias de letramento e suas realidades vivenciadas na educação escolarizada. Gratidão pela generosidade!

Agradeço a Noêmia dos Santos Pereira Moura, Historiadora e professora da UFGD, pela atenção e ajuda com algumas fontes documentais para este trabalho e pela amizade e incentivo.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa sobre “Letramento na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa” coordenado pela professora Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida, agradeço em especial a Bruna Caroline Barbosa que sempre se dispôs a ajudar com informações sobre curso, Claudia Peres Barbosa Jorge, Josiane Junia Facundo de

Almeida, Irando Alves Martins Neto, Liliane Pereira, Ana Paula da Silva e Lino, Poliana Rosa Riedlinger, Cris Jerônimo, Paulo Almeida e Paula de Grande. Gratidão pelos comentários e discussões no grupo que iam ancorando as reflexões sobre a pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação, Maria Ceres Pereira, Wagner Amaral, Marcelo Silveira e Sheila Oliveira Lima pelos importantes apontamentos que me permitiram uma melhor compreensão da pesquisa.

Aos professores Elizeu Cristaldo e Arnulfo Morinigo pelas traduções em guarani e que em alguns momentos foram muito importantes.

Ao professor César Riquerme Benites por compartilhar sua experiência com a educação escolar indígena enriquecendo as reflexões para este trabalho de pesquisa.

Aos meus amados filhos Miguel e Gabriel, e especialmente ao Miguel que esclareceu que sempre me ajudou durante o doutorado “*com abraços, apoio emocional de todas as formas e lavando a louça*”. Gratidão, meus queridos, por serem exatamente quem são.

“Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos.

Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade.

Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável”.

Mia Couto

BARBOZA, Oliveira Marina. **Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural.** 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021

RESUMO

Sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; SITO, 2016, ZAVALA 2010), esta tese objetiva investigar os processos de letramento desenvolvidos em um curso de licenciatura indígena considerando os aspectos étnico-culturais, linguísticos e identitários na construção das trajetórias de letramento dos sujeitos indígenas participantes da pesquisa e analisar como esses aspectos estão implicados no desenvolvimento do letramento acadêmico. As análises foram embasadas também nos Estudos indígenas (MAHER, 1996, 1998, 2010; LOURENÇO, 2013; NASCIMENTO; MARTINS, 2015, 2016, 2018) e Estudos Decoloniais (MIGNOLO, 2008, 2013; SOUSA SANTOS, 1988), dentre outros. Analisamos as práticas de letramento em um contexto situado, considerando-se que o curso de licenciatura está alocado em uma Faculdade Intercultural e atende especificamente a população indígena Guarani/Kaiowá da Região da Grande Dourados. Utilizamos abordagem de pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, desenvolvendo observação participante das aulas do curso de licenciatura, bem como entrevistas com estudantes e professores ministrantes do curso de formação. Concebemos as práticas sociais no contexto estudado como práticas situadas de letramento, desse modo as formas de conhecimento indígena tais como ritos, cantos, espiritualidade, danças e narrativas orais compõem o que entendemos como *etnoletramento*, ou seja, uma forma situada de letramento no contexto da Faculdade Intercultural Indígena. Como resultado desta investigação, destacamos que o letramento dos estudantes indígenas se caracterizou pelo fato de ocuparem posições de agentividade no desenvolvimento de seus letramentos acadêmicos, quer apresentando questionamentos acerca de suas histórias e dos discursos de subjugação, quer demonstrando resistência à dominância da escrita em contexto acadêmico a fim de evidenciar valores tradicionais de sua cultura oral, ou ainda apropriando-se dos protocolos discursivos para defender sua comunidade. Mostramos como a escrita para essa população se constitui um *locus* discursivo ao longo da história de seus povos e uma arena cujas resistências e contradições ocorrem na construção de suas práticas e trajetórias de letramento. Este estudo pode trazer contribuições no sentido de se desenvolver um olhar mais sensível sobre letramento acadêmico envolvendo populações cujas identidades étnico-culturais não podem ser subtraídas de tal processo, bem como no sentido de se produzir reflexões sobre a escrita acadêmica considerando os construtos de colonialidade nos processos de letramento dos estudantes.

Palavras-chave: etnoletramento; letramento acadêmico; interculturalidade; indígena; diálogo interepistêmico.

BARBOZA, Oliveira Marina. **Academic literacy: ethno-literate practices in the training of indigenous teachers in an intercultural context.** 2021. 219 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina. 2021

ABSTRACT

From the perspective of the New Literacy Studies - STREET (2014); KLEIMAN (1995); SITO (2016), ZAVALA (2010), this thesis aims to investigate the literacy processes developed in an indigenous licensure course, considering ethnic-cultural, linguistic and identity aspects in the construction of the literacy trajectories of the indigenous subjects participating in the research and analyze how these aspects are involved in the development of academic literacy. The analyzes were also based on Indigenous Studies - MAHER (1996, 1998, 2010); LOURENÇO (2013); NASCIMENTO; MARTINS (2015, 2016, 2018) and Decolonial Studies - MIGNOLO (2008, 2013); SOUSA SANTOS (1988), among others. We analyze the literacy practices in a situated context, considering that the licentiate course is located in an Intercultural Faculty and specifically attends the Guarani/Kaiowá indigenous population in the Dourados City and its Region. We use an interpretive qualitative research approach of ethnographic nature, developing participant observation of the teaching course classes, as well as interviews with students and professors teaching the training course. Conceiving social practices in the context studied as situated practices of literacy, forms of indigenous knowledge, such as rites, songs, spirituality, dances and oral narratives make up what we understand as ethno-literacy, that is, a situated form of literacy in the context of the Indigenous Intercultural College. As a result of this investigation, we highlight that the literacy of indigenous students was characterized by the fact that they occupy positions of agents in the development of their academic literacy, either presenting questions about their histories and discourses of subjugation, or demonstrating resistance to the dominance of writing in the academic context, in order to demonstrate traditional values of their oral culture, or even appropriating discursive protocols to defend their community. We show how writing for this population constitutes a discursive *locus* throughout the history of their peoples and an arena whose resistances and contradictions occur in the construction of their literacy practices and trajectories. This study can bring contributions towards developing a more sensitive look at academic literacy involving populations whose ethnic-cultural identities cannot be subtracted from such a process, as well as towards producing reflections on academic writing, considering the constructs of coloniality in the processes of student's literacy.

Keywords: ethno-literacy; academic literacy; interculturality; indigenous; inter-epistemic dialogue.

BARBOZA, Oliveira Marina. **Letramento acadêmico**: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021

ÑE'Ë MBYKY'I

Tenonderã ári ñemoarandu pyahu ojeéva chupe Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; SITO, 2016, ZAVALA 2010), Ko hechakaupyrã oguereko hendive upe jehejaukapyrã ha umi tembiapovore letramento oñembohetejoráva peteĩ mbo`esyryre hérava licenciatura indígena. Jehechakuaavo umi jehechauhaka étnicoculturais, lingüísticos e identitários upe ñemba`eapo hápe ha avei tapepukukuere de letramento umi tekove avakuéra ypykúe oikéva ko atýpe ha ajesareko mba`éichapa umi jehechauhaka oíva pe tembiapo oñembohetejorava upe deletramento acadêmico. Ko`ã juajuhára ombyaty hendive avei umi ñemoarandu tetãyguá ypykue mba`apo kuéra rehe (MAHER, 1996, 1998, 2010; LOURENÇO, 2013; NASCIMENTO; MARTINS, 2015, 2016, 2018) e Estudos Decoloniais (MIGNOLO, 2008, 2013; SOUSA SANTOS, 1988), dentre outros. Rohecha avei joajuháre rupive mba`éichaitépa ojejapo ñepyrũ upe letramento oíva oñondive, ha jahechakuaa ko mbo`esyry de licenciatura oñemohenda peteĩ Faculdade Interculturalpe ha oñangareko añete hápe mayma tapicha ava ypykuére Guarani/Kaiowá iokóva Grande Dourados jerére. Ojepuru ko mba`apópe, abordagem de pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, oñembohetejora ha rojesareko umi oíva hina mbo`ehaópe ha omboguatáva upe mbo`esyry de licenciatura, ha avei upépe ojejapo ñemongueta umi tapicha oñemoarandúva hina ha avei umi mbo`ehára kuera ndive oporombohesa pe`áva hina. Oñembojera avei upépe opa mba`e ojejapo kuaáva ojechaukáva ha ojejapóva de letramento, pe ava arandu rupive umi purahéi, ãngareko, jeroky, ñemongueta pukúpe umi mba`e ñembyatýpe ikatu jaikuaa ko etnoletramento, ou seja, uma forma situada de letramento no contexto da Faculdade Intercultural Indígena. Upe tembiapo osêva ko`ã mboguyguy guasúvi, ojehesaỹijo ko letramento umi temimbo`e tetãyguá ypykue se caracterizou pelo fato de ocuparem posições de agentividade no desenvolvimento de seus letramentos acadêmicos, upéicha avei umi temimbo`ekuéra ojepy`amongueta upe hekove ohasa asy va`ekuére, ohechauka avei imbaretaha ha mba`eichaitépa ikatupyry pe jehaípe em contexto acadêmico ikatuhaguãicha hesakã umi momba`eguasú iporãitéva tekoarandu yma guare omombaretéva umi ñe`ẽ, ikatu avei ogueru hendivekuéra umi protocolos discursivos omombarete haguã itekoha kuéra. Rohechauka avei mba`éichapa pe jehai rupive omombarete umi tekoha guasupe oikóva um *locus* discursivo upe marandeko pukukue javé umi tetãyguakuéra imbaretevehape ha avei ojoyavyhápe oiko pe mba`eapo ha mba`eapo ñepyrỹpe oguenohẽ ha omotenonde upe letramento. Ko`a ko ñemoarandu ikatu ogueru ñepytyvõ ikatuhaguãicha oñembohetejora upe jehecha porãve letramento acadêmico rehegua ha ombyaty hendive umi tetãyguakuéra cujas identidades étnicas ndaikatúi oñemyboke ko tembiapoguatágui, ikatu avei oñeñandu ha oñemoheñoi upe py`añemongueta jehai rehegua. acadêmica considerando os construtos de colonialidade nos processos de letramento dos estudantes.

Ñe'ẽ **apytere**: etnoletramento; letramento acadêmico; interculturalidade; indígena; diálogo interepistêmico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Localização da Reserva Indígena de Dourados	29
Figura 2 – Mapa territórios Etnoeducacionais	52
Figura 3 – Letramento Intercultural.....	73
Figura 4 – Gêneros textuais	74
Figura 5 – Registros sobre desempenho nas línguas portuguesa e Guarani	75
Figura 6 – Registros sobre leitura nas línguas portuguesa e Guarani.....	75
Figura 7 – Expectativa em relação a escrita do TCC.....	76
Figura 8 – Escrita Kaxinawá.....	95
Figura 9 – Etnoletramento.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Etapas acompanhadas.....	68
Quadro 2 – Apresentação participantes da pesquisa.....	78
Quadro 3 – Escrita Kaxinawá	96
Quadro 4 – Percepções dos alunos Teko Arandu acerca dos projetos de alternância.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDI	Centro de Estudos e Documentação Indígena
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
MAIC	Ministério de Agricultura Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAN	Operação Anchieta
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RID	Reserva Indígena de Dourados
SECAD	Secretaria de Educação a Distância Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e localização dos Trabalhadores Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE NOMES INDÍGENAS

Ara vera – Espaço-tempo iluminado

Ava Poty Rendy'i – brilho de pessoa em flor

Arandu – sabedoria

Jaci – lua

Kuarahy – sol

Ñande reko – nosso jeito de ser

Ñe'ẽ – língua

Teko – cultura

Tekoha – Território

Yvoty-Mítala – Florescer a flor do pântano

Yvy Marane'y - Terra sem males

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS E FRONTEIRAS: A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA COMO POSSIBILIDADE DE (RE)EXISTÊNCIA	26
1.1 HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DAS ALDEIAS DE DOURADOS: AS POLÍTICAS INDIGENISTAS E GOVERNAMENTAIS NO CONTEXTO LOCAL (GUARANI/KAIOWÁ DE DOURADOS E REGIÃO)	26
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUESTÕES DE LÍNGUA, IDENTIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	32
1.3 RESSIGNIFICANDO A ESCOLA INDÍGENA POR MEIO DO RESGATE DE VALORES E TRADIÇÕES: O PAPEL DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL.....	37
1.4 TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS	49
1.5 A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS	53
1.5.1 Documentos Sobre Legislação Indígena	55
1.5.2 FAIND E A Licenciatura Teko Arandu “Viver Com Sabedoria”.....	57
2 DESCRIÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
2.1 A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO E A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM	61
2.2 ENTRE OLHARES: INICIANDO UMA CAMINHADA E O TEMPO UNIVERSIDADE	65
2.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	66
2.3.1 Observação Etnográfica Nas Etapas (Tempo Universidade)	68
2.3.2 Questionário Semiestruturado	71
2.3.3 As Entrevistas Com Os Estudantes Indígenas.....	76
2.3.3.1 Yvoty- Mítla.....	78
2.3.3.2 Arandu	80
2.3.3.3 Kuarahy	80
2.3.3.4 Ava Poty Rendy’i	81
2.3.3.5 Jaci	82
2.3.4 Entrevistas Com professores Formadores Da Licenciatura Teko Arandu	83

3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	86
3.1	OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES NA ESCRITA EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA.....	86
3.2	EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS EM CONTEXTO ACADÊMICO E INTERCULTURAL: CIÊNCIA OCIDENTAL E CIÊNCIA INDÍGENA.....	101
3.2.1	A Ciência Positivista, Ocidental e Hegemônica	102
3.2.2	Vozes Históricas No Contexto Educacional: As Relações De Poder Na Formação De Estudantes Indígenas.....	108
3.3	OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO	112
3.4	CULTURA, LINGUA(GEM) E IDENTIDADE	123
3.4.1	Etnoletramento No Contexto Da Faculdade Intercultural Indígena	128
4	ETNOLETRAMENTO: PRÁTICAS SITUADAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA.....	130
4.1	ETNOLETRAMENTO: EM BUSCA DE UM CONCEITO SITUADO	132
4.2	TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO, REPRESENTAÇÕES, POSIÇÕES, AGENTIVIDADE E RESISTÊNCIAS.....	134
4.2.1	Representações Sobre O Ensino Superior.....	151
4.3	A CULTURA DISCIPLINAR TEKÓ ARANDU E O LETRAMENTO EM LÍNGUA GUARANI E EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	154
4.3.1	Políticas Linguísticas E De Valorização Da Cultura Indígena A Partir Do Ingresso Na Universidade	157
4.3.2	Interculturalidade Linguística: A Escrita Em Língua Portuguesa E Em Língua Guarani.....	160
4.4	A METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	166
4.5	ENTRE DISCURSOS: O QUE DIZEM AS VOZES DA MATA E AS VOZES DA/NA ACADEMIA - A BUSCA POR UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO E INTERCULTURAL.....	175
4.5.1	“ <i>Nós Nunca Estivemos Distantes Do Nhanderu</i> ”	175
4.5.2	“ <i>A Tendência Do Indígena É Isso, É Você Responder Alguma Coisa Que Não Está Respondida A Partir Da Nossa Cultura</i> ”	180
4.5.3	Perspectiva Intercultural: Ressignificando O Espaço De Conhecimento.....	188
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195

REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	211
APÊNDICE A – Questionário semiestruturado.....	212
ANEXOS	214
ANEXO A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bilíngue em Guarani	214
ANEXO B – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bilíngue – professores	218

INTRODUÇÃO

COMO SURTIU A PESQUISA

Nasci em Dourados/MS, cidade localizada ao Sul do Estado e com uma população indígena significativa. Cresci vendo-os pelas ruas vendendo produtos como mandioca, milho, abóbora, o pouco que ainda conseguem produzir nos espaços reduzidos aos quais estão confinados e que cada dia mais se reduz por pressão daqueles que possuem propriedades rurais próximas às aldeias. Como relatado no primeiro capítulo, a situação dos indígenas vai desde a exploração e usurpação de seus territórios e riquezas até a exploração e usurpação de suas identidades, suas vontades, sua cultura e suas crenças.

Até 2014 nunca havia visitado uma aldeia na cidade, momento em que me interessei em participar de um curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Intercultural Indígena e pude conhecer melhor essa realidade. O curso, além dos professores indígenas, recebeu professores da rede pública e profissionais de outras áreas interessados em ampliar conhecimentos na área de Educação Escolar Indígena. Foi uma oportunidade para conhecer mais de perto as dificuldades e contradições enfrentadas por professores indígenas em suas comunidades e na educação escolar indígena. As observações de professores indígenas me levaram a elaborar um trabalho de conclusão do curso de Especialização em uma das escolas indígenas da região. Nessa ocasião conheci um pouco da comunidade indígena e da escola. Lembro-me dos primeiros contatos e mesmo tendo convivido com a presença de indígenas pela cidade, o meu olhar foi de estranhamento para aquelas pessoas. É uma reflexão e tanto pensar em como vemos o outro e como nossas crenças arraigadas nos saltam aos olhos quando de fato estamos diante do que nos é diferente. E bem sei disso, pois como mulher negra sei como são os olhares enviesados pela percepção que muitas pessoas têm em relação a cor da pele ou da sua origem étnica. Nesse sentido, há alguns anos minha pesquisa de mestrado foi sobre os discursos étnico-raciais no ambiente escolar envolvendo as relações discursivas entre alunos brancos e negros e seus professores. A pesquisa mostrou o quanto crianças já submetidas a ideologia racial são impactadas e como a linguagem sobre o negro é muitas vezes naturalizada em forma de piadas racistas, pré-concepções sobre a cor da pele, sua cultura e religiosidade.

A linguagem racista sobre as populações negras e indígenas nos diversos espaços sociais tem um potencial performativo, assim nunca é ingênua ou desprovida de intencionalidade, ainda que não seja percebida pelo enunciador como tal. Como sujeitos inseridos em contextos socio-

históricos e culturais a linguagem responde sempre aos significados atribuídos socialmente. É assim, que as relações estabelecidas entre discurso e poder sustentam muitas formas de subjugação do Outro. A realidade dos indígenas em termos raciais se assemelha a situação dos negros, contudo, possui suas especificidades. Essa realidade de negação de suas identidades me sensibilizou no sentido de que sei como é ter sua identidade negada e apagada, por meio de olhares enviesados ou de discursos que te posicionam num lugar menor. Conforme Fanon (1983) “o negro não é um homem... o negro é um homem negro”, ou seja, a racialização torna-se um estigma para o indivíduo. Do mesmo modo, os indígenas são estigmatizados e desumanizados e racializados não apenas discursivamente, mas também na espoliação de seus territórios e cultura. Essa realidade pude presenciar por meio dos relatos de professores indígenas no curso de Especialização que apontavam para desumanização em todos os campos sociais pelos quais precisam transitar como educação, saúde, trabalho, dentre outros.

Desse modo, me propus a conhecer a realidade no campo educacional desenvolvendo pesquisa em uma das escolas indígenas da região. Isso me possibilitou um olhar mais sensível para a realidade local no tocante ao ensino e aprendizagem de português nesse contexto, sendo este o meu objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão da Especialização Intercultural¹. A partir deste trabalho, fui constatando a realidade da educação escolar indígena, realidade esta que se estende até o Ensino Superior. Lá novamente os saberes próprios indígenas não considerados científicos ficam relegados a um plano de caráter folclórico ou alegórico.

A fala desses professores durante o Curso de Especialização mostrou um desejo de apreensão da educação escolar como ferramenta política e um possível meio de empoderamento nas decisões a serem tomadas na aldeia e fora dela. Foram depoimentos e narrativas de pessoas que, por fazerem parte de um grupo étnico-cultural cujo prestígio é relegado aos discursos de subalternização, sofrem todas as formas de preconceitos e resistem por serem um povo cuja alma pertence à terra e por isso mesmo não abrem mão de sua Mãe (terra). Neste sentido, podemos perceber que a educação para o indígena se constitui como um lugar/espço ou ferramenta de poder que significa e ressignifica seus hábitos culturais e produz deslocamentos de posição identitária e linguística. Portanto, adquirir conhecimento por meio da educação escolar é questão crucial para a população indígena da região, visto que seu contexto territorial está em intersecção com a cidade.

O trabalho de conclusão da Especialização me levou a conhecer a realidade escolar de

¹ BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Apontamentos sobre o ensino de/em língua portuguesa numa Escola Indígena da Reserva de Dourados. Orientação: Profº Drº Andérbio Márcio Silva Martins. Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Intercultural Indígena. FAIND/UFGD, 2015.

uma das comunidades indígenas da região. Foi um momento em que conheci alguns professores indígenas que mais tarde reencontraria na Faculdade Intercultural Indígena-FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD durante minha pesquisa de doutorado. A participação no curso de Especialização Intercultural Indígena me pôs frente a frente com questões indígenas principalmente na área educacional, pois o curso era destinado a professores indígenas do Ensino Básico. Os relatos mostravam a desumanização à qual são cotidianamente submetidos nas relações sociais, educacionais e como indivíduos. As relações de poder estabelecidas entre as Secretarias Municipais de Educação e as escolas indígenas ficaram explícitas nas falas de muitos professores indígenas. A desconsideração das autoridades educacionais e representantes de instituições públicas em relação à existência de uma legislação que assegura o direito aos indígenas a uma educação específica e diferenciada é marcada em um tom de superioridade e detenção do conhecimento: “*Onde está a lei que fala que tem que ter direito indígena*”? Pergunta feita aos professores indígenas por uma autoridade da FUNAI em um dos municípios da Região Sul de MS conforme relatos de professores indígenas. As escolas indígenas têm o direito legal de ter gestão indígena, contudo não é essa a realidade apresentada, pois os professores denunciam que na maioria dos casos o governo consegue indicar diretores não indígenas. Contudo, mesmo em escolas onde a gestão é indígena, não há espaço para que os indígenas desenvolvam suas atividades de forma específica e diferenciada. Não conseguem implantar um calendário diferenciado, pois as escolas indígenas estão vinculadas às secretarias de educação municipal, havendo dificuldade para se entender e aceitar um modelo diferente do que é proposto para as demais escolas não-indígenas. Também há relatos de vigilância por parte das secretarias que recomendam que os conteúdos estejam em conformidade com o modelo preconizado pelas secretarias de educação.

Ao observar tantas questões complexas que afetam a vida dos professores indígenas, senti-me motivada a buscar e entender melhor esse universo. Considerando a necessidade desses professores por uma formação específica e diferenciada, iniciei em 2018 uma pesquisa de campo de cunho etnográfico na Faculdade Intercultural Indígena FAIND da UFGD durante o Tempo Universidade (Etapa) do curso Teko Arandu. O objetivo foi investigar e analisar as práticas de letramento em contexto acadêmico intercultural e a influência desse letramento na trajetória dos estudantes indígenas.

O contexto da pesquisa se situa na região de Dourados/MS que possui uma população indígena de 12 mil² pessoas segundo o último censo do IBGE 2010. Há duas aldeias

² Esses dados referem-se a última contagem populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Nesta pesquisa aparecem outros valores que são estimativas de órgãos como o

denominadas Jaguapiru e Bororó cuja população é formada por vários grupos étnicos, mas com predominância dos Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandéva e Terena.

Os indígenas da região vivem praticamente dentro da cidade e convivem com a cultura local, embora, na maioria das vezes, sua participação seja marginal, ou seja, estão em um contexto em que as relações desiguais de poder os posicionam em determinados espaços, delimitando os lugares de onde podem falar ou agir. Muitos indígenas vivem da venda de alimentos na cidade, outros trabalham nas indústrias da cidade, outros contam com doações das pessoas. Há ainda o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS - Indígena, localizado em território Indígena da Aldeia Bororó e que possibilita o acesso da população indígena às políticas de assistência social.

Nas escolas da região as crianças indígenas muitas vezes sofrem preconceitos ou são invisibilizadas. Apresentam muitas dificuldades no letramento em língua portuguesa, contudo isso se deve muito mais à inobservância dos aspectos linguísticos e culturais do que, necessariamente, a “problemas de aprendizagem” ou “disciplinares”. Essas dificuldades os seguem durante os anos escolares que para eles acabam se estendendo em função das muitas reprovações que sofrem em muitos casos. As representações sobre suas línguas e a educação escolarizada trazem aspectos que estão implicados nos processos de vivência de seus letramentos. Desse modo, Maher (2010), citando Ozolins (1996) e Rampton (1995) assinala a importância de se investigar o que as línguas significam para os sujeitos da pesquisa, investigando, assim, suas identidades linguísticas como construções fluídas e temporárias.

Segundo Maher, é preciso pensar em quais representações emergem das práticas discursivas dos sujeitos, ou seja, deve-se pensar sobre como se configuram suas identidades étnicas e linguísticas a partir da observação de suas práticas linguísticas. O ensino de língua portuguesa em um contexto indígena traz à tona questões de múltiplos olhares. Dentre eles, as relações de poder assimétricas estabelecidas *na e pela* linguagem. Segundo Maher (1994):

O índio tende a ocupar, já de partida, um lugar desvantajoso na interação, não só necessariamente, voltamos a afirmar, porque tem que se mover, linguisticamente falando, “em terreno alheio”, mas também porque a desigualdade de poder entre ele e seu interlocutor se manifestará *na e através* da linguagem, afetando o teor da conversação (MAHER, 1994, p.72)

Além disso, o modelo de educação e letramento não contempla a cultura e os modos próprios de aprender e se relacionar com o mundo do povo indígena.

Em geral, no campo educacional, não se leva em consideração os ritos, cantos, rezas e

danças como formas de aprendizado, contudo essas experiências são legítimas na cultura indígena e devem e podem fazer parte dos processos próprios de aprendizagem.

Desse modo, considerando a demanda pelo acesso de indígenas também às universidades da região, faz-se necessários estudos que analisem as questões ligadas ao letramento acadêmico dessa população, tendo em vista, como já apontado anteriormente, as inúmeras dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas bilíngues ao longo de sua trajetória escolar. Sendo importante investigar como fazem uso do letramento vernacular e acadêmico em suas práticas sociais de leitura, escrita e qual o viés da interculturalidade nesse processo. Conforme Ponso (2018, p. 1516), um dos problemas é a dicotomia entre saberes tradicionais e os saberes ocidentais que são construídos em um par de opostos, em descontinuidade e sem diálogo. Desse modo, os saberes indígenas não são considerados como ciência gerando um desconforto identitário, Ponso (2018, p. 1519) chama essa dinâmica de “epistemicídio”.

O meio acadêmico está imbuído de práticas discursivas que envolvem relações de poder e, portanto, há tensões nas relações com um público menos “preparado” para ocupar esse espaço, como é o caso de grupos minoritários e minoritarizados como indígenas, quilombolas, sem-terra, dentre outros.

Nesse sentido, Ponso (2018) destaca que

a universidade não é explícita sobre suas expectativas e suas convenções. Além disso, assume como desviantes, não-legítimas ou equivocadas formas alternativas de leitura, escrita e mesmo cosmovisões. Desse modo, as atividades acadêmicas, que já causam embaraços e bloqueios na maior parte dos alunos, indígenas ou não, apresentam também uma carga de se contrapor às práticas e modos de agir próprios da cultura na qual os estudantes foram socializados (PONSO, 2018, P. 1517).

A autora lembra que estudantes de culturas indígenas ou quilombolas enfrentam a falta de exposição a práticas de letramento, e que o fator mais relevante é o impacto que essas culturas causam, antes mesmo dos aspectos técnicos de leitura e escrita. Há uma imposição de valores e saberes do grupo dominante implicado nas práticas de letramento e que Street (2014, p. 51) caracteriza como sendo letramento “colonial”. Sendo assim, há que se fazer uma “opção descolonial” a qual Mignolo (2008, p. 292) diz caracterizar-se por “aprender a desaprender”, ressalta que o pensamento descolonial tem sua genealogia de pensamento fundamentado em grupos minoritários e suas línguas, suas crenças e modos de estar no mundo.

Nesse sentido, cabe ressaltar a necessidade de práticas de escrita e leitura que valorizem a cultura e propiciem aos indígenas o desenvolvimento de um processo de letramento que

supere as habilidades de apenas ler ou escrever em português, respeitando as diferenças culturais desse povo e, acima de tudo, promovendo sua autonomia crítica.

Esta pesquisa tem como base os Novos Estudos do Letramento, perspectiva que se contrapõe aos antigos estudos de letramento que se caracterizavam por uma dicotomia entre oralidade e escrita, atribuindo à aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo, supondo, deste modo, que apenas sujeitos letrados são capazes de pensamento lógico-dedutivo, e de resolverem problemas que envolvam categorizações e classificações. Os estudos nessa perspectiva teórica como os estudos de (Goody, 1977; Olson, 1983 e Luria, 1976) colaboram para uma divisão e estigmatização de grupos orais, como os indígenas e grupos de pessoas que não puderam adquirir um letramento escolarizado.

Os estudos que possuem uma visão dominante de letramento são contestados pelos estudos que consideram o letramento como prática social e numa perspectiva transcultural e situada. A esses estudos Street denomina como Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014, p. 17). Assim, esta pesquisa teve como propósito analisar os processos de letramento em um curso específico e diferenciado de licenciatura, bem como os aspectos identitários e socioculturais envolvidos neste processo. Procuramos identificar, dentro da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento como as práticas de letramento atuais produzem significados nos sujeitos envolvidos, considerando suas trajetórias educacionais e como fazem uso dessas práticas nos diversos contextos sociais dentro e fora da universidade nos quais estão implicadas relações de poder.

OBJETIVOS E AS PERGUNTAS DA PESQUISA

Desse modo, propus para esta pesquisa como **objetivo geral**: *analisar os processos de letramento desenvolvidos em um curso de licenciatura indígena, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, considerando os aspectos étnico-culturais, linguísticos e identitários dos estudantes.*

E como objetivos **específicos**:

- 1. investigar como estudantes indígenas se inserem nas práticas acadêmicas de letramento, tendo em vista os aspectos identitários e socioculturais dessa população;*
- 2. Investigar as implicações identitárias e linguísticas decorrentes dos letramentos bilíngues;*
- 3. Identificar em quais espaços e práticas sociais a comunidade indígena utiliza a língua portuguesa ou seus letramentos vernaculares;*
- 4. Investigar as representações sociais sobre educação letrada dos estudantes indígenas, seus*

aspectos culturais e como essas representações interferem no processo de desenvolvimento do letramento acadêmico.

As perguntas de pesquisa evidenciam os aspectos discursivos, linguísticos e de relações de poder envolvidos na apreensão do discurso acadêmico e sua relação com os saberes próprios dos indígenas sujeitos da pesquisa. Para tanto dividimos as perguntas em **dois aspectos centrais** aqui focalizados:

1. identidades étnicas, linguísticas e socioculturais e a escrita;
2. o diálogo interepistêmico na academia e, especificamente, na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Faculdade Intercultural Indígena.

Assim, apontamos como pertinentes as seguintes perguntas de pesquisa:

- a). Como estudantes indígenas se inserem nas práticas acadêmicas de letramento levando-se em conta os aspectos identitários, linguísticos, socioculturais e suas trajetórias de letramento e qual a representação do letramento para o grupo de professores Guarani/Kaiowá em face de suas tradições e cultura?
- b). Como os conhecimentos tradicionais indígenas dialogam com os conhecimentos ocidentais/acadêmicos e de que forma integram a constituição do letramento acadêmico dos estudantes considerando a perspectiva de formação universitária intercultural?

O primeiro capítulo é dedicado à contextualização das políticas estatais de assimilação-integração dos povos indígenas e aos movimentos sociais de professores indígenas Guarani/Kaiowá na protagonização de ações que culminaram no investimento de ações governamentais para o desenvolvimento de políticas voltadas para as demandas de uma educação específica e diferenciada para a população indígena, tanto no nível básico de ensino quanto no nível superior. Neste capítulo também discutimos os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena. Conceitos estes que estão no cerne das discussões sobre uma educação escolarizada nesse contexto, bem como as políticas e ações afirmativas que trouxeram a perspectiva de etnoterritórios e com eles os territórios etnoeducacionais.

No segundo capítulo são apresentados e descritos os registros da pesquisa e o modo como foram gerados, bem como a perspectiva metodológica adotada.

O terceiro capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa. São abordados os estudos de letramento, letramento acadêmico, conceitos de cultura, identidade e linguagem como constructo das representações sociais centrais para entender como o letramento ocorre dentro de uma Faculdade intercultural. Discorreremos neste capítulo sobre o

caráter epistemológico dos saberes indígenas em contraposição ao conceito de ciência ocidental preconizado no meio acadêmico e científico.

O quarto capítulo é dedicado à análise interpretativa dos dados dentro do escopo teórico dos Novos Estudos do Letramento, estudos sobre letramento indígena e estudos linguísticos a fim de entender as práticas etnoletradas que compõem o letramento acadêmico dos estudantes indígenas.

1 RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS E FRONTEIRAS: A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA COMO POSSIBILIDADE DE (RE)EXISTÊNCIA.

1.1. HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DAS ALDEIAS DE DOURADOS: AS POLÍTICAS INDIGENISTAS E GOVERNAMENTAIS NO CONTEXTO LOCAL GUARANI/KAIOWÁ DE DOURADOS E REGIÃO

Como afirma Nascimento (2004), as categorias povo e nação nunca foram de fato respeitadas pelo Estado Nacional. As diversas políticas indigenistas foram catastróficas em muitas aldeias pelo país afora e não foi diferente em Mato Grosso do Sul, Estado criado em 1977 pelo desmembramento do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso do Sul, cuja capital é Campo Grande, possuía uma área extensa de terras e matas antes da chegada dos colonizadores. A vegetação do estado despertou interesse de muitos “desbravadores” pela possibilidade de desenvolver a agropecuária (CAVALCANTE, 2019).

O desbravamento de terras tinha, além do interesse econômico, o interesse em delimitar os espaços fronteiriços e povoar definindo qual seria a população a se constituir como legítimos cidadãos. O conceito de povoamento desconsiderou o fato de que a região Sul de Mato Grosso do Sul já era habitada tradicionalmente por indígenas Kaiowá e Guarani, ou seja, já era povoada, fato este desconsiderado por aqueles que aqui vieram e usurparam suas terras por meio de políticas e ações orquestradas pelo Estado, órgãos indigenistas e os interessados na exploração das terras e matas sul-mato-grossenses (LOURENÇO, 2019).

Desde o Império havia uma preocupação com a identidade nacional, contudo essa identidade não considerava negros e indígenas. Acreditava-se (e certamente desejava-se) que o indígena iria desaparecer enquanto coletividade etnicamente distinta (CAVALCANTE, 2019). Para que isso fosse possível era preciso ocupar o território desmatando a fim de destiná-lo à atividade agropastoril. Essa ocupação das terras foi feita com o auxílio de órgãos indigenistas como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e as Missões evangélicas. Esses órgãos utilizavam como justificativa a proteção aos indígenas e, no caso das missões, a educação escolar por meio da catequização, logo, ocupar era a opção privilegiada para concretizar esses objetivos.

Grandes empreendimentos provocaram uma mudança descomunal na vida dos povos indígenas da região sul de Mato Grosso do Sul. A história da Companhia Matte Laranjeira começou ainda no império na década de 1880 (LOURENÇO, 2019), o argentino Tomás Matte Laranjeira, descobrindo o potencial da extração da erva-mate, conseguiu, por meio de um Decreto, permissão para fundar a Companhia Matte Laranjeira, que explorou e controlou por

mais de meio século 5.000.000 de hectares de terras tornando-se “um império extrativista baseado na exploração de terras públicas por meio de contratos de arrendamentos e na exploração, em condições análogas à escravidão, da mão de obra de indígenas e de trabalhadores paraguaios” (CAVALCANTE, 2019, p. 22). Essas terras eram originalmente ocupadas por aldeias indígenas Kaiowá.

Assim, empreendimentos como esses tiveram o apoio do SPILT (Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais) criado em 1910 pelo Decreto 8072 de 20 de julho, regulamentado pelo MAIC (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) (LOURENÇO, 2019). A ideia de que os indígenas deveriam se integrar à nação também por meio do trabalho e pela adoção de costumes e cultura do não indígena sempre foi latente.

O SPI criou em Dourados e Região nos períodos de 1915 a 1928 oito reservas indígenas destinadas aos Guarani e Kaiowá. A **Reserva Indígena de Dourados** (RID) criada em 1917, bem como as outras reservas foram planejadas para que os indígenas desocupassem as áreas que serviriam para o cultivo agrícola e pastoril. (CAVALCANTE 2019; LOURENÇO, 2019).

Em decorrência do pensamento do índio genérico, não foram respeitadas as características étnicas da população indígena, sendo trazidos para um mesmo espaço indígenas de etnias diferentes, criando-se conflitos identitários e sociais para essa população.

A RID destinada inicialmente aos povos Kaiowá e Guarani foi posteriormente também habitada por indígenas Terena. Conforme Lourenço, os indígenas Terena foram trazidos com o intuito de contribuir com a integração dos indígenas Kaiowá e Guarani na sociedade envolvente da época,

toda a orientação da política do órgão indigenista oficial estimulava a convivência de grupos étnicos “mais desenvolvidos” como os “menos desenvolvidos” como estratégia promotora do “desenvolvimento” destes últimos e sua consequente integração à sociedade nacional (LOURENÇO, 2019, p. 60)

No período de criação da RID muita exploração e depredação das terras e recursos naturais foram feitas com a ajuda de órgãos governamentais como SPI, Funai e suas políticas desenvolvimentistas. Lourenço denuncia alguns atos político-administrativos que legalizavam a depredação das terras indígenas com a justificativa de abrir roças nas aldeias, construção de postos indígenas.

Em uma lógica perversa os indígenas eram retirados de suas áreas originárias e confinados em reservas de pequenos territórios e ainda assim esses territórios eram/são alvos de depredação e imposição de modos de vida do não indígena. A necessidade de crescimento da cidade de Dourados na época vai aos poucos avançando no território espoliando o povo

indígena e as riquezas naturais de suas terras, sob alegação de instalação de melhorias para os próprios indígenas que deveriam se guiar pelos moldes de vida do homem branco³. A violência física e simbólica imposta a essa população foi e ainda é aviltante. Os órgãos que deveriam “proteger” o povo indígena foram coniventes com políticas econômicas de favorecimento de empreendimentos agropastoris que usurparam as terras indígenas.

[...] durante toda a década de 1950, até os fins de 1970, a expulsão de indígenas de suas terras seria promovida tanto por agentes públicos, inclusive do SPI, como por particulares de forma dirigida pelo Estado ou espontaneamente (LOURENÇO, 2019, p. 67).

Registros oficiais e relatos trazidos por Lourenço apontam para a intensa atividade de extração de madeira dos territórios indígenas feita inclusive por órgãos indigenistas. Conforme Lourenço (2019, p. 68) “o uso do patrimônio indígena para sustentar o projeto do órgão indigenista comprova a deformação da política sobre a suposta intenção de proteção ao índio”. O relato abaixo foi trazido na pesquisa de Faustino (2006) e citado por Lourenço:

(...) nunca nós ganhemo madeira. E tinha muita madeira. Aqui no meu lote tinha muita madeira, mais aroeira, peroba (...) Eles mesmo vinham tirá. Eles mesmo vinham com uma turma tirá (...). Essa casinha aqui foi meu marido que fez e meu filho. Eles trabalhava na cidade foram juntando maderá. Quando eles construiu, tava tudo estragado de tanto amontoar. Aí o cupim já tinha comido a metade (...). (FAUSTINO, 2006 *apud* LOURENÇO, 2019, p. 70).

A exploração das reservas naturais de terras indígenas e o confinamento em pequenos espaços de terras levou os indígenas a uma situação sociocultural complexa. A RID, inicialmente, era para os Kaiowá (habitante da mata) tornou-se uma reserva multiétnica abrigando indígenas Guarani-Kaiowá, Guarani e Terena, sendo que os Guarani-Kaiowá se autodenominam Kaiowá e os Guarani-Nhandeva, Guarani. (TROQUEZ, 2019).

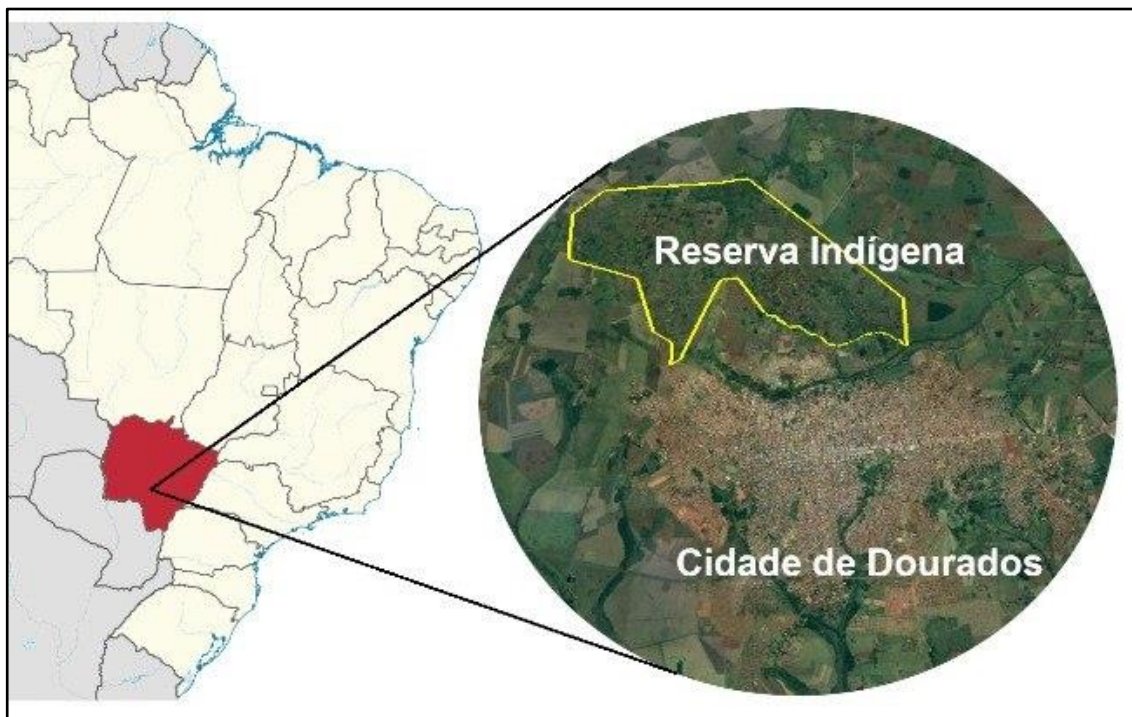
As aldeias de Dourados encontram-se no perímetro urbano da cidade de Dourados, sendo a reserva indígena cortada pela Rodovia MS-156 que liga duas cidades, Dourados e Itaporã, que ficam nos limites das Aldeias. A situação é precária para os indígenas que precisam circular pela rodovia para terem acesso às áreas centrais da cidade de Dourados.

Conforme ilustrado no mapa a seguir, as aldeias Jaguapiru e Bororó encontram-se dentro dos limites da cidade, uma vez que as áreas urbanas se expandiram ocupando espaços

³ Os termos “branco”, “homem branco” referem-se às concepções de racionalidade colonialista e eurocêntrica que concebe o homem branco, cristão e suas narrativas como a norma, excluindo e racializando outros povos, suas culturas, seus conhecimentos e identidades étnicas, concebendo-os como inferiores. Essa visão está presente nas relações sociais e são pautadas pela colonialidade e seus aspectos (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 1999).

territoriais muito próximos às aldeias indígenas. Os conflitos são percebidos pela preocupação e muitas vezes hostilidade das pessoas em ver indígenas circulando próximos às casas.

Figura 1 – Localização da Reserva Indígena de Dourados/MS



João Cesar Diaz. A Reserva Indígena de Dourados abriga mais de 15 mil indígenas de três etnias: Kaiowá Guarani, Guarani Nhandeva e Terena

Fonte: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-07-12>>

Dourados possui uma população de cerca de 210 mil habitantes, sendo que os indígenas representam aproximadamente 7% da população douradense (CAVALCANTE, 2019). A composição pluriétnica dessa população provoca conflitos não apenas entre os indígenas, mas também entre os não indígenas, principalmente entre os proprietários de terras da região.

O olhar da sociedade envolvente é de estranhamento sobre os povos indígenas da região. A maioria das pessoas acreditam que “lugar de índio” é na aldeia, sendo uma forma de posicionar esses sujeitos em espaços propositalmente delimitados como afirma Troquez

os índios ainda são vistos como se fossem representantes da “infância da humanidade” e remanescentes de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos não índios (...) em consequência, imagina-se, equivocadamente, que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se reelaboram e que as tradições são absolutamente imutáveis (TROQUEZ, 2006, p. 15-16)

Nesse aspecto Cavalcante (2019, p. 32) destaca que há uma ideia por parte de colonizadores e seus descendentes de se verem “como aqueles que incluíram o sertão que ‘antes só tinha mato’ na ‘civilização’”. Sertão este que era habitado por populações que possuíam seus

modos próprios de vida, possuíam uma diversidade manifestada nas suas tradições, nos cantos, nos mitos, na arte, na economia, na história e nas línguas (GRUPIONI, 2001).

A ideia de “salvadores” e “desbravadores” é alimentada pelos colonizadores e apoiada pela população em geral que é educada sob a perspectiva de que desmatar e construir prédios e fábricas têm o sentido de progresso e avanço. Todos podemos verificar os “avanços” mundiais e como o propósito de ocupar para produzir cada vez mais está tornando as condições ambientais insustentáveis. A região Sul de Mato Grosso do Sul era formada por extensa vegetação na qual habitavam muitas espécies de animais; contudo, o violento processo de desmatamento para o negócio agropecuário usurpou das populações indígenas seus modos de ser e estar no mundo.

Cavalcante (2019, p. 24) diz que “o Estado brasileiro age como um Estado colonialista no que tange aos povos indígenas”. Os mesmos descasos que aconteceram no passado ainda hoje se repetem com a participação do Estado. O relatório do CONSEA⁴ (p. 64) diz que “há uma relação direta entre direitos territoriais e todos os outros direitos fundamentais, não podendo ser tratados isoladamente, ou seja, a negação dos direitos territoriais implica violação de todos os demais direitos fundamentais”.

Assim as populações tradicionais sofrem com a escassez de espaços para o cultivo, as poucas áreas e córregos encontram-se contaminados pelas grandes áreas cultivadas pela soja ou cana de açúcar. As famílias praticam uma agricultura de “fundo de quintal” conforme Troquez (2019). Cavalcante analisa que o “confinamento” como defendem alguns autores

tem um sentido semiótico forte que consegue expressar o que o Estado e os proprietários objetivavam fazer: limitar a presença indígena a pequenas extensões de terra onde poderiam ser “civilizados” e controlados pelo Estado, além de servirem como reserva de mão de obra barata para seus alçozes (CAVALCANTE, 2019, p. 32)

Contudo, as condições precárias a que foram e são submetidos todos os dias não tira desse povo a capacidade de se ressignificar, de acompanhar de forma notável a sociedade da qual fazem parte como sujeitos de seu tempo e de seu espaço. Concordem ou não aqueles que se julgam donos da terra sem de fato o serem, as populações indígenas são um forte exemplo de resistência. Grupioni (2001) argumenta que os indígenas, sendo de etnias diferentes, compartilham a mesma história de exploração e violação de seus direitos básicos. Os indígenas hoje ocupam espaços sociais e agem politicamente de forma organizada em prol de seus

⁴ CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Em 2017 o Conselho publicou relatório denunciando não apenas a situação de precariedade na saúde e no acesso à alimentação adequada, mas também questões de educação e território foram registrados pela Comissão na região do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

interesses. O indígena não deixou de ser indígena por usar artefatos do mundo moderno, ao contrário, se atualizou socialmente e historicamente como é permitido a qualquer ser humano. Conforme Grupioni (2001, p. 13)

à medida que a realidade se transforma, o homem busca **novos símbolos que possam traduzir o significado das novas realidades**. O fato de consumir produtos industrializados, de dominar novas técnicas e novos conhecimentos, não faz com que uma sociedade deixe de ser indígena (*grifo nosso*)

A realidade mostra que os indígenas utilizam não apenas os artefatos do mundo moderno, mas apreendem muitos conhecimentos do não indígena e utilizam isso como ferramenta para existirem e resistirem com suas identidades na sociedade envolvente e no seu espaço tradicional.

Não raro os indígenas utilizam as mídias sociais para reivindicarem seus direitos e ocupam espaços públicos e políticos com o mesmo propósito, contudo a mídia dá pouca visibilidade ou importância aos interesses dos povos indígenas. Grupioni (2001) destaca que a imprensa desconsidera os indígenas como seres sociais e políticos, porém eles possuem pautas e interesses e se organizam tanto quanto os não indígenas para reivindicarem suas demandas e direitos

é importante registrar a presença indígena cada vez mais qualificada no cenário político nacional e internacional. lá é corriqueira a presença de lideranças indígenas em mesas de negociação, tanto com prefeitos e autoridades locais - reivindicando escolas, atendimento à saúde e apoio para projetos econômicos, ou lutando contra propostas de exploração predatória de seus territórios -, quanto em grandes fóruns e discussões internacionais. (GRUPIONI, 2001, p. 23).

Contudo, conforme o autor, a cobertura que a imprensa dá aos acontecimentos e reivindicações das populações indígenas é fragmentada e superficial. As caravanas de indígenas que em momentos cruciais partem em direção ao Congresso Nacional são constituídas por indígenas que se vestem de acordo com suas tradições étnicas; usam vestimenta e adornos étnicos como forma de autoafirmação e de identificação com seu povo e reafirmação de quem são e do que desejam como povo. Contudo, o destaque dado pela imprensa que deveria ter como foco o caráter social e político desses povos acaba por vezes se atendo à “aparência dos índios” conforme Grupioni (2001).

Barboza e Almeida (2019, p. 04) destacam a importância da linguagem e da apropriação dos meios de comunicação para a reivindicação dos direitos indígenas “uma vez que os usos sociais que podem fazer dos espaços midiáticos lhes conferem a emergência de novas práticas socioculturais da expressão de seu povo numa perspectiva crítica e libertadora”.

O campo educacional desde muito tempo tem sido uma arena de disputa entre indígena e não indígena tendo a língua como foco, o Estado pode impor seus valores e inculcar em muitas comunidades o sentimento de menos valia quanto aos seus saberes tradicionais.

1.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: QUESTÕES DE LÍNGUA, IDENTIDADE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Conforme destacam Ferreira e Souza (2008), a educação escolar surge para o indígena já no primeiro contato com o não indígena, no caso do Brasil, desde o “descobrimento”, passando pelos períodos Colonial, Imperial e Republicano (MATOS e MONTE, 2006). O propósito da Coroa Portuguesa sempre foi o de “domesticar” os povos indígenas, considerados incivilizados e selvagens. Além disso, Lourenço (2008) destaca que o conceito de “miséria” e “miseráveis” “atrelado ao conceito de “selvagem” serviria como justificativa para a “missão evangelizadora” e “civilizadora” assentada no poder tutelar” (p. 135). Escola e religião se unem para transformar o indígena em um “cidadão brasileiro”, sendo ainda necessário para tanto uma forma de aproveitá-los como mão de obra para que servissem aos interesses portugueses. Isso foi feito por meio de uma relação de violência física e simbólica assujeitando-os como povo, confiscando-lhes o direito à língua, à cultura e às identidades. Um modo especial de fazer isso foi por meio da catequização e escolarização; a escola sempre esteve presente na vida do indígena desde o contato no descobrimento do Brasil como representante do poder colonial e do Estado-Nação (GRUPIONI, 2006; NASCIMENTO e URQUIZA, 2010).

Exemplo da violência sofrida pelos indígenas no campo educacional eram os internatos indígenas. Nesse modelo de escola as crianças eram retiradas do convívio de suas famílias, proibidas de falar sua língua e iniciadas numa série de ofícios (GRUPIONI, 2006, p. 43). Ao retornarem para suas comunidades tinham perdido não apenas a língua e, portanto, a comunicação com seus parentes, mas também os laços afetivos e culturais, ou seja, “não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida” (p. 44). O caminho, conforme relata o autor, era buscar os centros urbanos, se integrando à sociedade envolvente.

As práticas educacionais e curriculares planejadas e executadas pelas missões evangélicas tinham por objetivo violar a diversidade cultural do povo indígena. Os modelos de internatos com a ideologia de apagamento das etnias em muitas comunidades, a exemplo das comunidades do Alto do Rio Negro, território indígena do Estado do Amazonas, permaneceram em funcionamento até as últimas décadas do século XX (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010).

Os autores dividem a história da educação escolar indígena no Brasil em quatro fases. A primeira corresponde ao período no qual os jesuítas, com o objetivo de assimilação dos povos indígenas, sob o pretexto de catequizá-los, instituíram toda forma de violência contra essa população. Para tanto era preciso que o português fosse assimilado para que os indígenas pudessem servir de mão de obra para o Estado. Após a expulsão dos Jesuítas, missionários de outras ordens religiosas e movimentos evangélicos continuaram com práticas semelhantes.

Outro modelo de escola para a formação dos indígenas e que corresponde a uma segunda fase da história da educação escolar indígena segundo Nascimento e Urquiza foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio em 1910. O objetivo era integrar o indígena à sociedade nacional. Desse modo, a proposta era ensinar o português, sendo utilizada para tal a estratégia do *bilinguismo de transição* ou de *substituição* o qual tem como característica o ensino bilíngue, mas apenas como estratégia para o aprendizado do português e dos valores da cultura dominante, pois, “ao abandonarem suas línguas pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas” (GRUPIONI, 2006, p. 44). Esse modelo, conforme destacam Martins e Knapp (2013), se inicia no século XX, a partir do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), que tinha como premissa a integração do indígena à sociedade e, para que isso fosse possível, o indígena deveria aprender o português. Missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) trazem o modelo de educação denominado por D’Angelis (2012) de *Bilinguismo de Transição*, e que na maioria dos casos, serve apenas para alfabetização, pois as crianças chegam na escola monolíngues em língua indígena (MARTINS e KNAPP, 2013). Essas estratégias fizeram parte de ações políticas do governo com objetivo de integrar o indígena à sociedade envolvente através de um ensino bilíngue que tinha como objetivo “respeitar os valores tribais”. O convênio do Governo em 1959 com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para fazerem uma descrição técnica das línguas indígenas, conforme destacam Nascimento e Urquiza (2010), não passou de uma opção política para “repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era a evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena” (p. 117).

O terceiro momento correspondeu a uma virada nas propostas para educação escolar indígena. As organizações indigenistas não-governamentais (Universidades, CIMI- Conselho Indigenista Missionário, CEDI - Centro de estudos e documentação Indígena, dentre outros) passaram a partir de 1970 a desenvolver atividades de educação escolar indígena em terras indígenas, mas com outros fundamento ideológicos, ou seja, respeito a metodologias e material didático específico e diferenciados, currículos diferenciados, etc. (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p.118).

O quarto momento é analisado pelos autores como sendo o atual, no qual, a partir da Constituição Federal de 1988, deu-se uma “‘guinada epistemológica’ dos conceitos e práticas da educação escolar indígena”. Nesse momento, os indígenas conseguiram se organizar politicamente em questões como direitos territoriais e linguísticos.

Em meio a todo um esforço do Estado em controlar os indígenas por meio da escolarização, estão as políticas linguísticas que afetam diretamente as questões identitárias desses povos. Foram muitas as estratégias utilizadas para proibir, minimizar, depreciar as línguas indígenas no país ao longo de toda a história como, por exemplo, a intervenção do Marquês de Pombal no século XVIII, ao instituir um decreto que proibia o uso de qualquer outra língua que não fosse o português no ambiente escolar. A esse respeito Maher (2010) destaca que,

as políticas linguísticas implícitas ou explícitas, nunca tiveram como objetivo principal a manipulação, pura e simples, da situação linguística, e sim da identidade étnico-cultural dos grupos indígenas. Isso porque as políticas destinadas a conduzir os povos indígenas a deixarem de falar suas línguas sempre foram instrumentos, não metas (MAHER, 2010, p. 36)

Salienta Maher que há uma relação estreita entre políticas linguísticas e políticas de identidade, bem como o conceito de representação que está intimamente ligado às identidades indígenas. A autora diz que representação é “um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído” (MAHER, 2010, p. 37). Desse modo, as imposições linguísticas não podem ser vistas apenas como aspectos relacionados estritamente à língua como meio de expressão e comunicação, mas concebendo a língua como ação discursiva, de natureza ideológica e vinculada a relações de poder e interesses do Estado. As imposições linguísticas compõem o currículo de muitas escolas indígenas; quanto ao currículo, Nascimento e Urquiza (2010), corroborando Maher, analisam-no como produtor de identidades ao fazerem uma análise do contexto local da população Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Os autores destacam que os currículos são construídos dentro de uma lógica sócio-histórica e que, portanto, relações de poder estão implicadas. O currículo produzido para as populações indígenas trouxe os objetivos homogeneizantes da classe dominante ao longo de toda a história, fazem parte, portanto, das “relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados” (p. 114). Os autores entendem o currículo como

um contínuo jogo de forças, um entre-lugar (Bhabha, 1998), no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades (Mignolo, 2003), articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os “outros” (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 115).

Sendo assim, propõem pensar o espaço escolar a partir de outra lógica, ou seja, o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

As mudanças na história da educação dos povos indígenas, desde a escola catequizadora e civilizatória até os direitos constitucionais, foram muitas, como afirma Ângelo (2006), indígena da etnia Paresi e Historiadora em Mato Grosso. A autora diz que o pensamento eurocêntrico no qual o Estado brasileiro foi e ainda é pautado - o índio considerado atrasado, primitivo e sem escrita - trouxe aos povos indígenas muitas consequências ruins. Surge dessa concepção a necessidade de “educar” o indígena, de “salvá-lo”. O processo de escolarização faz parte de uma das políticas indigenistas do Estado, de caráter integracionista, assistencialista, tutelar e discriminatória. Negou ao indígena o direito de se constituir como sujeito de suas ações por muitos séculos desde a colonização do país.

Nascimento (2004) diz que a partir da Constituição de 1988 o indígena passa a ser “cidadão com direito a ter direito” e ao mesmo tempo cria-se um espaço de contradição visto que passam a ter direito à igualdade e bens culturais, políticos e materiais, mas também têm direito à diferença, ou seja, direito a terem suas especificidades culturais, étnicas e sociais reconhecidas como matrizes de sua formação como povo, devendo, portanto, ser mantidas e fortalecidas. A autora indaga, contudo, “qual seria o conceito mais adequado de cidadania para o cidadão índio?”. A palavra cidadania provém do latim “*civitas*” que significa cidade e a partir deste termo surgem outros como civil, civilizado, civilização, etc., e que deram margem para classificar, delimitar as pessoas na vida social discriminando-as quanto as atitudes morais, sociais, sendo considerados excluídos do grupo social aqueles que não possuem as características do “cidadão” (CASTRO-GOMEZ, 2005).

O indígena, mesmo sendo morador da cidade, carrega em si o estigma do incivilizado. O fato de algumas aldeias integrarem os espaços da cidade, como no caso das aldeias dos Guarani/Kaiowá em Dourados, onde aldeia e cidade se interseccionam geograficamente. O indígena douradense circula pelo espaço da cidade, mas muitas vezes não é visto como cidadão, aquele que tem plenos direitos de ir e vir. Nascimento argumenta que,

o regime de tutela, a relação de paternalismo e o isolamento imposto pelos órgãos protetores (Estado, missões religiosas, indigenistas), por considerá-los inabilitados para a convivência nacional, como denuncia a Declaração de Barbados I 1971, impediram o acesso dos indígenas aos instrumentos políticos, ou seja, àqueles meios que lhes permitiriam visualizar, em primeiro lugar, uma questão essencial: descobrir que tinham direito a ter direitos (NASCIMENTO, 2004, p. 67).

A cidadania implica em autonomia do sujeito e para isso é necessário que seus direitos

estejam resguardados. Covre (1995), citado por Nascimento (2004), organiza a questão da cidadania em três direitos interligados: *direitos civis*, *direitos sociais* e *direitos políticos*. Quanto *aos direitos civis* os indígenas enfrentam dificuldades com a documentação, ou seja, o direito de ir e vir na cidade fica comprometido, pois “para adquirirem identidade civil, dependem da documentação fornecida pela FUNAI, que nem sempre cumpre essa determinação com eficiência” (NASCIMENTO, 2004 p. 65). *Os direitos sociais* que dizem respeito ao trabalho, habitação, saúde e educação são direitos que para os povos indígenas possuem especificidades. O trabalho e a habitação, por exemplo, argumentam Nascimento, nem sempre fazem parte da pauta indígena, tendo em vista o *Habitus* produzido no interior de suas culturas cuja compreensão está na terra e seu uso centrados na própria produção, na coletividade e no direito de manter organização social própria. *Os direitos políticos*, conceituados por Covre como sendo autonomia do ser humano sobre sua vida, à livre expressão, às liberdades políticas e religiosas e a condição de ser político, foram construídos sob uma racionalidade burguesa liberal, e, conforme Nascimento, não foram planejados para o indígena; contudo, influenciam os estilos de vida e as identidades indígenas, visto que os povos indígenas são sujeitos socio-históricos.

A partir das garantias dadas pela constituição de 1988 e dos diversos movimentos sociais, indígenas lutaram para ocupar um espaço como cidadãos no contexto escolar, até então espaço este planejado sob a ótica de construções ideológicas de desvalorização da imagem do indígena, tidos como primitivos e sem passado histórico, conhecimento ou alma (ANGELO, 2006).

A escolarização indígena imposta pelo Estado negou aos povos indígenas o direito de manterem sua memória coletiva e seus conhecimentos milenares. Por meio da escrita, forma hegemônica de educação institucional, valores ocidentais foram impostos, esmagando os conhecimentos tradicionais indígenas, as línguas e as memórias.

O pretexto de gramaticalizar as línguas indígenas ou o pretense interesse em conhecê-las e entendê-las encerrava em si, como afirma Meliá, o desejo de doutrinar, catequizar o indígena para que fosse possível um domínio sob seus corpos e mentes. Meliá (1989) argumenta que se acreditava na escrita como instrumento neutro e que poderia ser adaptável a qualquer conteúdo. Contudo, para além do código, a escrita carrega em si os discursos socio-históricos de um povo, ou seja, as ideologias e formas de agir sobre o outro e sobre o meio estão contidas nas escritas de todos os tempos. Para o indígena “de meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão”, pois a visão etnocêntrica trazida pela escrita contribuiu para enfraquecer as sociedades indígenas que a receberam (MELIÁ, 1989, p. 09).

Como afirma Castro-Gómez (2005, p. 81) a escrita disciplinar (mapas, leis, gramáticas, manuais, etc.) foi usada para caracterizar o cidadão de direito, inventar a cidadania criando identidades homogêneas que tornassem possível o projeto de governabilidade. Nascimento (2004, p. 68) argumenta que o Estado brasileiro “tende a considerar o indígena enquanto sujeito individual, mas não como povo, como nação”. Nessa perspectiva as categorias povo e nação devem ser pensadas numa lógica de respeito à diversidade e, ao mesmo tempo, sem dissolução étnica. Iguais nos direitos que concernem a todos, mas diferentes nos direitos que requerem sua diferença como identidade.

Em busca dessa identidade os movimentos indígenas se articularam e protagonizaram ações que levaram os órgãos públicos ao desenvolvimento de políticas de acesso à educação escolar indígena desde o ensino básico ao ensino superior.

1.3. RESSIGNIFICANDO A ESCOLA INDÍGENA POR MEIO DO RESGATE DE VALORES E TRADIÇÕES: O PAPEL DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL

“A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural”

Fausto da Silva Mandulão (Professor indígena Macuxi- Roraima)

Como salienta Grupioni (2006, p.43) a relação dos indígenas com a escola passou por várias fases: da imposição de uma escola assimilacionista e integracionista à reivindicação de uma escola diferenciada e específica que busca manter os seus valores tradicionais.

Maher (2010), analisando o papel da língua portuguesa na atual história das línguas indígenas acreanas e como os professores indígenas necessitam dessa língua para a convivência diária, diz que “a língua portuguesa passa a ser vista, não apenas como a grande vilã, mas também como uma possível aliada no projeto de fortalecimento das línguas indígenas locais” (MAHER, 2010, p. 41). É uma tentativa de se fortalecer a partir do que sempre foi imposto para esse povo desde o início da colonização, ou seja, a língua e a cultura do não indígena. Como afirma Troquez (2006), houve sempre muitos conflitos entre indígenas e europeus no início da colonização, como ainda há com os não indígenas, sejam proprietários de terras ou aqueles que alimentam a ideia de um país homogêneo onde as diferenças raciais não existem. Troquez (2006) afirma que os indígenas não foram apenas vítimas do processo histórico, mas que, ao contrário do que se faz parecer por políticas de tutela, os indígenas “agiram criando estratégias de resistência, fazendo alianças entre si contra os europeus e, em outros momentos, aliando-se

a eles. Sendo, portanto, “protagonistas” de sua própria história” (TROQUEZ, 2006, p. 30-31).

A imposição da língua portuguesa trouxe muitos malefícios aos povos indígenas e suas culturas tradicionais, contudo foi ressignificando essa língua “estrangeira” que muitos povos resistiram com suas línguas e sua própria cultura. Grupioni (2006) destaca que a escola como instituição surge a partir do contato com os indígenas e, em diversos momentos, assumiu formas e objetivos diversos. Hoje a escola representa para o indígena um resgate de seus valores:

utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

Entretanto, essa retomada dos seus direitos não foi algo tão fácil e ainda enfrenta muitos problemas. As políticas nacionais de valorização, reconhecimento de territórios indígenas e direitos educacionais parecem flutuar conforme a gestão dos governantes. Em 2006, Grupioni destacava que “é possível afirmar que os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo, em que já é possível a construção de canais de diálogo mais respeitosos com os Estados nos quais estão inseridos” (GRUPIONI, 2006, p. 42). Quatorze anos depois parece ter havido um retrocesso e os direitos, antes garantidos por lei, já não surtem mais efeito, haja vista as atuais políticas governamentais contra os povos indígenas.

A história da educação escolar indígena sempre foi permeada por questões complexas; ora a língua nacional é imposta como forma de tentar apagar a diversidade étnica do país, ora a língua nacional é apropriada pelo indígena e se torna ferramenta para a conquista de seus direitos.

As políticas voltadas para a tutela ao longo da história indígena subestimaram a capacidade intelectual dos indígenas na condução de suas vidas (LOURENÇO, 2013). E nesse contexto de inferiorização é que indígenas socialmente e politicamente organizados começam a mostrar que, ao contrário do que pensa o homem “branco”, eles possuem, sim, capacidade intelectual para gerir as problemáticas de suas comunidades e reivindicar seus direitos como cidadãos da pátria que originalmente são.

A historiografia atual compartilha da visão dos indígenas como agentes de sua história e não mais apenas como vítimas (LOURENÇO, 2013; TROQUEZ, 2006). Durante muito tempo a sociedade pensou o indígena como vítima do sistema, da política e de práticas externas que lhes eram impostas. Cunha (1998) argumenta que além de vítimas do etnocídio, tiveram também como consequência sua “eliminação como sujeitos históricos” (CUNHA (1998) apud LOURENÇO, 2013, p. 23).

A noção de indígenas como vítimas é abordada por Cunha (1992) como uma visão que, além de um fundamento moral, apresenta também um fundamento teórico, ou seja, o fato de que “a história movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro” (p. 17). A visão do indígena subjugado, enganado é muito presente na história, porém Cunha argumenta que a perspectiva dos indígenas como sujeitos só é nova para nós. Conforme a autora, dois fatos na mitologia de alguns povos indígenas que narram a gênese do homem branco e o evento do contato são vistos pelos indígenas “*como produto de sua própria ação e vontade*”. O homem branco nos mitos é visto como um mutante indígena que surgiu do grupo. As tecnologias (machado, espingarda, objetos manufaturados, etc.) que foram dados ao branco no mito seria uma escolha dada também aos indígenas, ou seja,

eles poderiam ter escolhido ou se apropriado desses recursos, mas fizeram a escolha equivocada. Os Krahô e os Canela, por exemplo, quando lhes foi dada a opção, preferiram o arco e a cuia à espingarda e o prato (...). O tema recorrente que saliento é que a opção, no mito, foi oferecida aos índios, que não são vítimas de uma fatalidade, mas agentes de seu destino. Talvez tenham escolhido mal, mas fica salva a dignidade de terem moldado a própria história (CUNHA, 1992, p. 19)

O que Cunha nos faz lembrar é que a história tem sempre, no mínimo, dois pontos de vista. Os indígenas dão sentido a sua própria história de formas diversas e essa visão não é de vitimismo como historicamente sempre foi apresentado à sociedade envolvente. A dualidade opressor e oprimido não se sustenta tão simplesmente, é preciso mostrar o quanto os povos indígenas são senhores de suas histórias e apreendem o conhecimento do não indígena de forma a ressignificá-lo tal qual é feito pelos não indígenas. Desse aspecto de ressignificação do que não é próprio da sua cultura veio também a luta por uma educação escolar indígena que fizesse sentido para suas culturas.

O protagonismo indígena tornou-se mais consistente nos anos 80 e 90, quando os indígenas e órgãos indigenistas começaram a se articular para que os direitos indígenas fossem de fato respeitados, ou seja, para que os indígenas fossem vistos como sujeitos na sociedade envolvente. A sociedade é afetada pelas ações do Estado, mas ao mesmo tempo, como destaca Lourenço (2013, p. 29) é preciso também investigar como “o Estado se vê obrigado a reformulação sob o efeito dos movimentos da sociedade civil abrindo-se para maior intervenção e participação dos indivíduos em suas práticas”.

Foi por meio de muita pressão que o Movimento de Professores Indígenas conseguiu se colocar como grupo, ou seja, suas identidades não mais são individuais, mas representam o “cidadão coletivo”:

o cidadão coletivo que faz parte dos movimentos sociais luta pelo controle da historicidade baseada nos interesses da coletividade (...) essas práticas de luta são engendradas na esfera do cotidiano por intermédio de um processo cumulativo de conhecimentos que expressam a identidade político-cultural de cada segmento social. Vários agentes participam desse processo, os diretamente beneficiados e os mediadores sociais - grupos de apoio e assessorias das mais diversas naturezas que atuam informando sobre o funcionamento da máquina administrativa dos órgãos públicos, possibilitando aos participantes dos movimentos um conhecimento maior sobre as engrenagens do sistema, evidenciando seus aliados e seus oponentes no fluxo e refluxo dos movimentos (LOURENÇO, 2013, p. 29)

O caráter coletivo de luta indígena ganha força nos movimentos indígenas que, juntamente aos órgãos não governamentais de apoio ao indígena, dão início a uma nova trajetória na história do indígena. Lourenço (2013) destaca que surgiram, por volta de 1970, culminando em 1988 com a Constituição, as “políticas indigenistas alternativas” monitoradas pela igreja, intelectuais de universidades, antropólogos, órgãos como o CIMI, Comissão Pró-Índio, etc.). O objetivo era a valorização da cultura e da capacidade do indígena em transmitir conhecimentos. Para tanto a escola novamente torna-se um espaço privilegiado para agir sobre o outro. O indigenismo alternativo sempre reconheceu o caráter de imposição cultural, mas vislumbrava a escola como ferramenta de enfrentamento ante a situação de contato (LOURENÇO, 2013, p. 58).

Os discursos assimilacionistas dão lugar aos direitos assegurados com a Constituição de 1988 que lhes assegura o direito à territorialidade, à cultura, à língua e às especificidades de suas condições de povos originários. Surgem dentro dessa nova configuração constitucional Movimentos Indígenas nacionais e regionais. Em Mato Grosso do Sul o Movimento dos Professores Indígenas Guarani/Kaiowá ganhou força e representatividade nas décadas de 90, logo após a promulgação da Carta Magna.

É preciso destacar a importância do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá como agentes nesse processo de retomada de suas condições de sujeitos socio-históricos. Para entendermos melhor a atuação dos Professores indígenas há que se observar dois conceitos que estão imbricados quando falamos em educação escolar para os povos tradicionais: um é o conceito de *educação indígena* e o outro de *educação escolar indígena*.

A *educação indígena* é parte do próprio modo de ser indígena, constitui a formação do sujeito indígena em sua comunidade. Mandulão (2006) argumenta que os mais velhos têm um papel muito importante na transmissão de conhecimentos. Eles são aqueles que ditam as normas de comportamento da comunidade e por meio de histórias repassam todo o saber acumulado pelos antepassados às crianças e jovens indígenas. Esse saber acumulado constitui sua *sócio-*

história étnica. Desse modo,

a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (...) **a educação indígena se faz em todas as esferas da vida social, ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade)** (MANDULÃO, 2006, p, 218). *Grifo nosso.*

Sobre esse aspecto Freitas (2005), professora Kaingang formada em pedagogia, aponta as diversas áreas que compõem a educação da criança indígena: elas aprendem sobre funeral e espiritualidade desde muito cedo, ouvem as histórias dos mais velhos, o saber dos mais velhos é o fundamento do conhecimento indígena. A mãe é responsável pelo ensino da língua materna. As crianças aprendem observando o trabalho e imitando os afazeres de seus pais, ao mesmo tempo vão aprendendo sobre as comidas típicas, sobre os hábitos, etc. A professora destaca que a relação com a criança indígena é ao mesmo tempo de professora, mãe e sujeito da comunidade. Esses aspectos são construídos numa relação que promove a autoconfiança e a confiança mútua entre a professora e a criança.

Ela tem que ter certeza de que aquilo que ela está fazendo, os adultos estão gostando. Os adultos precisam estar aprovando permanentemente o que ela está fazendo. A questão do respeito mútuo também. Para quem é professor, tem que ter a humildade de se chegar no nível da criança, ao nível da sensibilidade dele, ao nível de saber o que a criança está pensando, o que a criança está querendo, o que está sentindo em relação a determinado tema. (FREITAS, 2005, p. 128)

O relato da professora Kaingang mostra que a educação indígena é baseada na reciprocidade e sensibilidade para perceber a criança como ser, como um pequeno sujeito de sua história - “tem que ter humildade para chegar ao nível da criança”. A educação indígena tem muito a nos ensinar sobre a forma como as crianças podem ser educadas. Meliá (2008, p. 10) lembra que a educação das crianças indígenas chama a atenção pela liberdade que as crianças possuem e pela intensa consideração que os pais têm pelos filhos.

Ao analisar o processo educativo das sociedades indígenas, Meliá argumenta que essas sociedades possuem diferenças fundamentais em relação à educação nacional. O modo de educação indígena é um processo global muito bem organizado, pois a comunidade tem interesse em formar indivíduos e pessoas que conservem a cultura da comunidade. A perspectiva da educação indígena é voltada para o prazer de viver (MELIÁ, 2008) e isso é fortemente e intensamente trabalhado dentro dos aspectos culturais de cada comunidade.

Schaden (1976), citado por Meliá (2008), traz uma definição de educação indígena que engloba vários aspectos da vida das comunidades tradicionais no Brasil.

La vida en sociedad requiere obediencia a un conjunto de normas de comportamiento aprobadas por la tradición. Estas normas que varían de un pueblo a otro, deben ser aprendidas y aceptadas por el individuo mientras se desarrolla su personalidad. Esto se obtiene a través de la educación, proceso que abarca las actitudes, prácticas y precauciones, conscientes e inconscientes, intencionales o no, que otorguen - o de los cuales se supone que ayuden a otorgar- a los miembros del grupo características físicas, mentales y morales necesarias para la vida adulta en el contexto social. Finalmente educar es formar el tipo de hombre e mujer que según el ideal válido para la comunidad, corresponda a la verdadera expresión de la naturaleza humana. De acuerdo con la definición de este ideal y en la medida en que lo admite e exige la cultura, la educación actúa en el sentido de hacer semejantes a los individuos. Por otro lado, la diversifica en la medida en que lo impone el funcionamiento normal del sistema en correspondencia con su mayor o menor complejidad (SCHADEN, 1976, p. 23 *Apud* MELIÁ, 2008, p. 12).

Desse modo, conforme Meliá, as comunidades indígenas possuem um processo educacional que passa por algumas categorias fundamentais: hábitos motores, atividades rotineiras, capacidade linguística, habilidades técnicas, domínio da linguagem simbólica e autorrealização pessoal. Estes aspectos se dividem em três etapas: *a socialização* na qual o indivíduo aprende as normas de vida tribal; *a ritualização* que corresponde a integralização do indivíduo numa ordem simbólica e religiosa e *a historicização* na qual é permitido ao indivíduo assumir inovações específicas dentro do próprio grupo (MELIÁ, 2008, p. 14-15). Ou seja, é uma educação própria e voltada para a constituição do indivíduo com a finalidade de tornar-se membro efetivo da comunidade.

Por outro lado, a *Educação escolar indígena* tem outro sentido e está intimamente relacionada ao contexto de contato e dominação do não indígena desde o período colonial, cuja perspectiva etnocêntrica era a de fazer do indígena um cidadão “civilizado” integrando-o à sociedade envolvente.

As práticas educacionais sempre tiveram o intuito de impor formas de educação com vistas ao controle e exploração de mão de obra e das riquezas em terras indígenas (MANDULÃO, 2006). Contudo, há uma nova perspectiva, dada pelos indígenas, de apropriação da educação escolar como instrumento de reconstrução e ressignificação da sua própria história.

A educação é apropriada de modo a traduzir os conhecimentos ocidentais dentro de uma esfera que produz sentido às suas práticas socioculturais. Nessa tradução de práticas sociais ocidentais da educação, o indígena busca um sentido, um espaço onde possa legitimar a cultura e a educação indígena. A educação escolar indígena reivindicada pelos povos tradicionais é aquela que deve agregar os saberes ocidentais aos saberes tradicionais como, por exemplo, a temática da terra; condição essencial que marca a existência do povo indígena como seres

pertencentes à mãe natureza e a todo o espaço biodiverso. Os indígenas requerem para si seus modos próprios de viver incluindo principalmente o aspecto espiritual que está intimamente relacionado com cada prática social.

A escola indígena enfrenta desafios frente ao contato com a sociedade envolvente, ou seja, ao mesmo tempo em que necessitam aprender os valores e conhecimentos ocidentais, tendo em vista a necessidade de contato, precisam manter seus próprios costumes, ritos, línguas, pois estes aspectos constituem suas identidades. Essa proposta de escola deve agregar esses paradoxos trazidos por uma história de dominação e que agora precisa encontrar um espaço que ao mesmo tempo seja possível acolher os saberes ocidentais, mas que não lhes negue seus saberes tradicionais.

É nesse campo da *Educação Escolar Indígena* que os movimentos dos professores indígenas ganham um protagonismo muito evidente após a Constituição de 1988. Esse movimento, iniciado na década de 70 com o fortalecimento de movimentos políticos associados a órgãos indigenistas, visava apoiar os direitos indígenas na manutenção de seus valores étnicos, territoriais e socioculturais. Eram chamados de projetos alternativos ou indigenismo alternativo cujo objetivo era romper com o modelo vigente de centralização, homogeneização e integralização do indígena. A nova proposta visava despertar nas lideranças indígenas “o espírito crítico e a necessidade de organização dos povos indígenas, tendo em vista a sua própria sobrevivência enquanto grupos étnicos diferenciados” (LOURENÇO, 2013, p. 57). Os projetos alternativos culminaram em discussões e reuniões, encontros e movimentos que deram origem a um protagonismo indígena (NASCIMENTO, 2004).

Daniel Munduruku nos conta como o movimento indígena brasileiro possibilitou o desenvolvimento de políticas que levaram a sociedade brasileira a “enxergar” essas populações no Brasil. Foi por meio de uma consciência pan-indígena que, a partir da década de 70, os movimentos indígenas começaram a ganhar força no país auxiliados por instituições como o CIMI e o CNBB e os líderes indígenas começaram a se reunir em assembleias para defender principalmente seu direito à territorialidade. (MUNDURUKU, 2012, p.11).

O autor destaca que as memórias trazidas de cada etnia por cada liderança indígena a partir de suas especificidades “iriam elaborando uma identidade social que daria autenticidade ou representatividade à ação que se seguiria no campo da possibilidade” (MUNDURUKU, 2012, p.45). Surgia um “sentimento ancestral coletivo” e é nesse contexto que surge o movimento indígena organizado sob às ameaças de políticas integracionistas e assimilacionistas que acreditavam na diluição dessa população ao longo do tempo, de modo que todas as políticas foram no sentido de negar e invisibilizar os povos indígenas. Assim, primeiro os povos

indígenas sofrem o genocídio por meios das políticas exterminacionistas do período colonial que os consideravam como bárbaros, incivilizados, sem alma para posteriormente sofrerem um etnocídio com a imposição de valores sociais, morais e religiosos (MUNDURUKU, 2012).

A conscientização dos indígenas de que havia problemas semelhantes nos diversos grupos étnicos os fez perceber que poderiam se unir para mudar as relações com a sociedade civil organizada. Desse modo,

a “descoberta” da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo *índio* acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem - a si e aos demais - sujeitos de direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos (MUNDURUKU, 2012, p. 48)

O resgate do termo “índio”, conforme o autor, acabou se transformando numa espécie de ícone que sustentava a luta indígena. O termo passou a ser usado para expressar uma nova categoria de relações políticas (p. 51).

Nesse contexto de pré-elaboração da Carta Magna, a participação do Movimento Indígena traria importantes mudanças para essa população principalmente na perspectiva ideológica. A Constituição Federal é analisada pelo autor como um novo paradigma para os povos indígenas e o início de uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro por meio do reconhecimento da pluralidade cultural, étnica, linguística e o direito ao território como povos originários.

Nesse contexto de movimentos sociais e políticos os primeiros passos são dados para a consolidação do *Movimentos de Professores Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul*⁵ ainda em 1980 com o I Seminário Sul-mato-grossense de Estudos Indigenistas. O encontro foi promovido pelo Estado de Mato Grosso do Sul e pela UFMS e reuniu antropólogos, indigenistas e representantes de várias nações indígenas: Guarani, Terena, Kadiwéu e Guató e de outras regiões do Estado de Mato Grosso (LOURENÇO, 2013).

A autora destaca que o primeiro grande encontro de diversas organizações indígenas aconteceu em 1991, em Brasília reunindo 121 lideranças de 53 povos indígenas com a finalidade de estudar o novo Estatuto do Indígena e apresentar as propostas dos povos indígenas e organizações indígenas. Há uma estimativa atual de mais de 150 organizações indígenas locais, regionais e nacionais espalhadas pelo Brasil (LOURENÇO, 2013, p. 64).

Esses grupos e organizações se movimentam em prol de interesses comuns. Lourenço

⁵ As informações sobre o Movimento de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul vêm da pesquisa intitulada: Por uma nova textura histórica: o movimento dos professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul -1988 a 2000 da historiadora Renata Lourenço (2013).

destaca que o movimento indígena é conduzido também por não indígenas e, portanto, há conflitos de interação e visões de mundo. Nesse aspecto a historiadora diz que há “nuanças de um novo tipo de tutela”, contudo defende a emancipação cultural dos povos indígenas, mas de uma forma que o Estado não se abduca dos compromissos em relação às demandas indígenas, bem como vê como preocupante tentar nivelar os indígenas “ao restante da sociedade nacional, o que invocaria a igualdade de direitos no tocante a terra, resultando em consequências desastrosas e não interessantes às sociedades indígenas” (LOURENÇO, 2013, p. 65).

As lutas indígenas foram sempre pelo direito à igualdade como cidadãos, mas também pelo direito à diferença e às suas especificidades. Nesse tocante na década de 80 os trabalhos no campo educacional advindos dos movimentos sociais indígenas e indigenistas eram norteados pela difusão de um tipo de escola alternativa ao modelo oficial que contemplasse a diferenciação cultural dos povos indígenas. O Trabalho foi protagonizado por órgãos não governamentais (CIMI e OPAN) que buscavam assessoria em universidades nas áreas de linguística, educação bilíngue, etnociências e pedagogia resultando na formação de uma rede de professores indígenas que impulsionaram o projeto de conquista da escola pelos próprios indígenas (LOURENÇO, 2013, p. 63).

A autora destaca que “o movimento indígena em seus vários desdobramentos se apresenta como uma alternativa de luta e resistência desse povo” (p. 75). Mundurucu lembra que os anos 90 foram marcados pela expectativa de consolidar o que a constituição havia aprovado em relação aos povos indígenas. O autor salienta que nesse período os indígenas começam a estabelecer nova relação com o Estado, muitos jovens passam a frequentar a escola e cursos superiores, ocorrem formações de professores indígenas bilíngues, dentre outros aspectos o que os ajudou a projetar suas demandas frente a sociedade envolvente. Desse contexto nacional nasce o Movimento de Professores Guarani/Kaiowá da região Sul de Mato Grosso do Sul. Ações como alfabetização na língua materna em comunidades da região, bem como a capacitação de um grupo de alfabetizadores possibilitaram, inicialmente, o desenvolvimento de um espírito crítico das lideranças indígenas visando uma educação diferenciada (LOURENÇO, 2013). Desde o início de criação do Movimento de Professores indígenas há uma luta para garantir uma escola diferenciada. Gestores e professores ainda se encontram atrelados ao modelo oficial de educação de modo que uma escola comunitária, específica e diferenciada, ainda na atualidade é um desafio, ou seja, transformar uma *escola para indígenas* em uma *escola indígena*. Para esse desafio o Movimento precisou buscar fundamentação em um novo quadro jurídico, agora alicerçado pela Constituição, para respaldar as ações referentes a uma escola indígena. O I Encontro de Professores e Lideranças

Guarani/Kaiowá aconteceu em 1991 organizado pelos indígenas e CIMI realizado na casa Marçal de Souza na Vila São Pedro em Dourados/MS e contou com a participação de 40 representantes de 12 áreas indígenas (LOURENÇO, 2013, p. 78).

Desse modo, a escola se constituía como elemento de autoafirmação na medida em que as especificidades culturais iam sendo reivindicadas pelo Movimento. É preciso ressaltar que para que esse Movimento se pusesse nas bases da luta indígena houve todo um processo de letramento de áreas até então, desconhecidas pela maioria dos indígenas. A apropriação do aparato jurídico para sustentar o Movimento foi uma das questões com as quais os líderes e professores indígenas tiveram que lidar e rapidamente foram mostrando o seu protagonismo para reafirmar sua cultura e cobrar das autoridades o que por direito lhes pertence. Os relatórios⁶, cartas e documentos oficiais encaminhados às autoridades locais e regionais pela Comissão formada pelo Movimento mostram a apropriação de um letramento crítico por parte dessa população:

(Fragmento 1)

... esclarecimentos sobre o projeto de educação indígena encaminhado ao MEC quanto à quantia de verbas/recursos e/ou liberados, a maneira como vão ser empregados e quem será beneficiado.

Mesmo que os recursos estejam chegando atrasados queremos que sejam aplicados para as comunidades Guarani/Kaiowá, nas seguintes ações: 1) encontro para produção de textos para elaboração de um livro didático na língua guarani com a participação de dez pessoas; 2) curso para alfabetizadores Guarani/Kaiowá com a participação de cerca de 45 pessoas nos dias 1 a 7 de dez/1992.

(Ofício s/n. da Comissão à Secretária de Estado de Educação e à Coordenadora do Setor de Educação Indígena do Mato Grosso do Sul, out. 1992, p. 1)

(Fragmento 2)

... o jeito como foi encaminhado o lançamento do livro, porque nem nós da Comissão e nem o Cimi foi consultado.

Lembramos também que a Organização dos professores não trabalha com um representante, mas sim com uma Comissão. Não gostamos de saber que o nosso livro foi usado para fazer propaganda do governo e o trabalho da nossa assessoria não foi reconhecido.

Quanto aos 40 (quarenta) exemplares do livro que a SEE ficou, queremos saber se alguém autorizou e qual o destino que vai ser dado a eles.

Queremos um relatório detalhado da prestação de conta da publicação do livro.

Queremos lembrar para a SEE que, mesmo vocês não querendo, nós Professores Guarani Kaiowá vamos continuar trabalhando com o Cimi que sempre nos deu apoio e assessoria.

(Carta, 29 set. 1993, p. 1) enviada à Secretaria de Educação do Estado de MS

⁶ Os fragmentos acima foram extraídos de Lourenço (2013, p. 81; 84 e 92) respectivamente.

(Fragmento 3)

as atividades estão longe da nossa realidade ou melhor do nosso jeito de viver. Tem alunos que pouco ou nada consegue acompanhar bem no estudo. Tem uma grande diferença de escolaridade dentro da sala e o curso não consegue atingir a todos e por isso a participação tem sido pouco. Os alunos com menos grau de estudo precisa de mais atenção e o curso parece que só quer atender quem está na frente.

Vimos também que o nosso jeito de viver na comunidade o nosso sistema de se relacionar através de diálogo não é levado em conta no curso e com isso a nossa organização fica cada vez mais fraco e assim as pessoas vão desanimando e fala até de desistir da luta.

Muitos professores estão preocupados por causa da falta de informação sobre o projeto que até agora pouco sabemos e a nossa participação nele é quase somente como aluno.

Parece mesmo coisa de branco para indígena não é assim que queremos. Queremos participar, discutir todos os projetos, os objetivos do projeto e até na feitura do próximo projeto pois somos nós que sabemos o que precisamos. Também queremos saber o que vai ser feito com nosso material que foi colhido no curso. Não autorizamos fazer nada com ele sem a nossa participação e do cacique e também do capitão para fazer qualquer coisa com os materiais. Queremos dizer o que deve ser feito.

O curso para nós não é só um momento de saber e receber conteúdo mas é para discutir coisas que vá ajudar nos amadurecimento das nossas idéias. Falta espaço e tempo para discussão dos temas que dizem respeito a nós mesmos. Para isso precisamos de um bom local para o curso e gostaríamos de estar junto para discutir todos os tempos para podermos conversar mais entre nós mesmos.

Quanto a nossa assessoria também queremos pedir poder indicar nomes ou ser consultados sobre eles.

Pois com exceção de alguns não conhecem a nossa realidade.

(Relatório da Comissão, [s.d.], p. 1)

Os fragmentos acima, documentos oficiais da Comissão formada pelo Movimento, denotam o desejo do povo indígena em protagonizar suas ações em favor do que acreditam estar de acordo com suas identidades e seus ideias étnico-culturais. Esse letramento crítico passou e ainda passa pelo desafio de dominar a burocracia, a linguagem discursiva do mundo jurídico emaranhado em leis, decretos, protocolos, sendo um mundo totalmente estranho para a cultura indígena na qual a linguagem oral é o sustentáculo de acordos e negociações.

A movimentação ativa do grupo de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá direcionando como gostariam que a educação indígena acontecesse foi responsável por muitas mudanças na área educacional para que pudesse dar conta das especificidades dessa população. As reivindicações do Movimento de Professores Indígenas demonstram o modo de ser indígena no qual a participação do coletivo é imprescindível. Fica claro que sabem como funciona a engrenagem política e social não indígena “*parece mesmo coisa de branco para indígena*”. A participação do Movimento mostra que sabem muito bem se articular em comunidade. O conceito de comunidade para o indígena tem um sentido para além de pertencer a um mesmo

grupo, é uma consciência da realidade individual a serviço do coletivo. Por meio de posicionamentos a respeito do que pensavam sobre educação foi possível a ação de instituições como universidades e órgãos públicos conforme salienta Lourenço (2013),

foi a partir desse tipo de ação que os mediadores do processo, universidades e órgãos públicos, puderam rever e adequar os cursos oferecidos para professores indígenas. A contrapartida da universidade só foi e é possível mediante essa avaliação feita pelos próprios Guarani/Kaiowá, manifestando oficialmente sua visão acerca dos cursos e exigindo uma participação efetiva na organização deles (LOURENÇO, 2013, p. 93).

A consciência do grupo os leva a considerar a luta individual como perdida, porém a busca pelo coletivo visa a salvaguardar a identidade guarani. Identidade que se apresenta na forma de protocolos de uma Comissão, o que para os indígenas é semelhante ao que possuem nas aldeias, ou grupos de lideranças que decidem o destino da comunidade. Contudo, há nuances que aparecem quando os professores são colocados em um grupo com características da dinâmica do homem branco, ou seja, repleta de protocolos, e documentos escritos que agora dizem ou fazem valer o que foi acordado em grupo.

Considerando o discurso oral como norteador das discussões em terras indígenas, Lourenço destaca que o Movimento não possui registro em cartório, mostrando a resistência à palavra escrita por acreditarem na força da palavra oral. Essa resistência se justifica pelo receio de perder a posse do Movimento diante do poder institucional letrado. Lourenço traz um trecho de uma entrevista com um membro da Comissão da Reserva Indígena de Amambai no ano 2000,

Fragmento 04

*... eu nunca concordei que o movimento seja oficializado, mas se a maioria achar que deve ... mas eu particularmente não sou a favor ... **porque eu acho que nós conseguimos caminhar até aqui sem o movimento ser oficializado em cartório, registrado e porque a gente não pode continuar dessa forma.** Agora, a partir do momento que a gente oficializar ... outras pessoas podem se interessar, mas não pra levar o movimento adiante, mas às vezes por interesse pessoal. **A gente tem visto muita associação que oficializa, mas depois ‘quando senta pra trabalhar tem gente querendo ... levar vantagem. Eu vejo desta forma.***

O receio de que a burocratização produza um novo espaço de poder constitui um dos motivos da não aceitação da oficialização, tendo em vista que a organização típica guarani é assentada nas lideranças legitimadas pela comunidade e não por interesses institucionalizados pela sociedade não indígena (LOURENÇO, 2013, p. 112).

A luta por educação específica e diferenciada está imbricada na noção de territorialidade, conceito que para o indígena constitui a essência de sua identidade étnica. O

aparato jurídico constituído após a Constituição Federal propiciou aos povos indígenas ampliarem suas reivindicações. Assim, com o Decreto que criou os *territórios etnoeducacionais*, o Movimento de Professores e Lideranças indígenas Guarani/Kaiowá ganhou força na defesa de uma escola indígena específica e diferenciada.

1.4 TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

A população indígena no Mato Grosso do Sul é formada, em sua maioria, pelo povo Guarani e Kaiowá, povos originários da região. Esses povos sempre habitaram as regiões do Paraguai, Argentina, Uruguai, Brasil e Bolívia. Os Guarani têm como tronco-linguístico o Tupi-Guarani e se dividem em três grupos: Mbyá que vivem no litoral com população estimada em 11 mil pessoas; os Avá-Chiripá ou Nhandeva aproximadamente 15 mil pessoas vivendo nos territórios de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraguai e os Pãi Tavyterã ou Kaiowá com cerca de 45 mil pessoas distribuídas em territórios do Paraguai e Mato Grosso do Sul, sendo que cerca de 24.500 pessoas da etnia Kaiowá residem na Região da Grande Dourados/MS (VINHA, 2016, p. 11). Na Região da Grande Dourados há predominância de dois grupos de Guarani: os Nhandeva e os Kaiowá, sendo que os Nhandeva se autodenominam apenas por Guarani. Há também a presença de indígenas Terena do tronco linguístico Aruak.

Baniwa (2010, p. 7) nos lembra que para os povos indígenas há uma inseparável relação entre o espaço simbólico e físico e a organização social, ou seja, “a sociodiversidade indígena depende também das configurações territoriais que servem de referência para os projetos societários e identitários construídos, autonomamente e historicamente, por cada povo indígena”.

Nos territórios está toda a cosmologia dos Povos Guarani e Kaiowá. O território representa a alma do Guarani/Kaiowá. A terra é espaço sagrado onde é possível situar-se no mundo espiritual.

A terra é para os Kaiowá e Guarani, algo divino oferecido por Deus exclusivamente aos que nela moram, sustentada pela inter-relação de espaços e valores econômicos, sociais, religiosos e políticos próprios que compõem o *ñande reko* (jeito de ser e de viver). É no *tekoha* que se viabiliza o *teko* = modo de ser e de viver e *ha* = lugar (VINHA, 2016, p. 11).

Os povos indígenas possuem uma relação dialética com a natureza. Conforme Baniwa (2010, p. 7), o território é entendido como espaço vital não apenas para a humanidade, mas para o cosmos. “espaço territorial é, portanto, mais do que uma referência cosmológica e simbólica,

é a própria essência da vida, uma vez que dela depende toda a possibilidade de existência dos seres, seja como matéria ou espírito”.

Nesse sentido a criação dos TEEs -**Territórios Etnoeducacionais**⁷ (doravante TEEs) tem como objetivo preservar essa relação orgânica que os povos indígenas estabelecem com a natureza e seus territórios.

Em 2009 o Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva assinou o Decreto 6861/2009 que criava os Territórios Etnoeducacionais. Dessa forma estabelecia uma nova forma de gestão administrativa e política nas ações sobre educação escolar indígena. Essas ações conforme Baniwa (2010, p. 1) vinham ao encontro do que preconiza a Constituição Federal de 1988 sobre o reconhecimento das diferenças culturais dos povos indígenas de modo que, na educação indígena, possam ser respeitadas as suas especificidades. Conforme Bergamaschi e Sousa (2015, p. 145), “a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro”. Conforme a pesquisadora a noção que temos de território remete à ideia de fronteira e divisa ao passo que para os povos indígenas essa noção de território é entendida como espaço indissociável de suas vidas, o conceito de terra se mistura a um sentimento de parentesco com a terra (FREITAS, 2008, p. 17-18 *apud* BERGAMASCHI e SOUSA, 2015).

A fragmentação dos territórios indígenas pela colonização propiciou a desestruturação territorial, sociocultural e política dos povos indígenas, e que conforme Baniwa, atendia à lógica do Estado - dividir para governar. Essa divisão territorial somada aos diferentes sistemas de ensino (municípios, estados e união) causou no âmbito da educação escolar segregação, discriminação e desigualdade (BANIWA, 2010, p. 8). Como consequências, o autor explica que há populações indígenas, falantes da mesma língua, habitando mais de dois ou três estados e sofrendo políticas diferenciadas, bem como desigualdades no atendimento aos direitos coletivos. Baniwa lembra que a divisão de uma mesma etnia e as diferentes formas de tratamento não é bem vista pelo povo indígena: “em muitas culturas indígenas esse tipo de tratamento desigual é totalmente abominável e imoral principalmente quando se trata entre pessoas do mesmo nível de estrutura social (clã)” (BANIWA, 2010, p. 9).

A relação com a terra e a territorialidade dá sentido à educação indígena, aspecto

⁷ Conforme Vinha (2016) a política de Territórios Etnoeducacionais ainda está em processo de formação e embora encontre muitos desafios, conforme resultados apontados pelo grupo de pesquisadores, essa política se constitui em um avanço na promoção de uma educação específica e diferenciada para a população indígena em Mato Grosso do Sul.

inerente às suas identidades étnicas. Assim, no contexto de *educação escolar indígena* deve estar presente a *educação indígena* que é intrínseca às relações com o território e a terra. Ao estabelecer os Territórios Etnoeducacionais por meio do Decreto 6861/09, o governo expressa as recomendações estabelecidas na Convenção 169 da OIT de 1989 sobre os Povos Indígenas e Tribais que estabelece que os povos indígenas têm o direito de definir suas próprias prioridades de desenvolvimento ligadas às suas crenças, instituições, valores espirituais e à própria terra que ocupam e utilizam (p.08). E, além disso, conforme a Convenção 169 (p. 19) “eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente”.

A Constituição Federal de 1988, art. 210, parágrafo 2º assegura aos povos indígenas seus modos próprios de aprendizagem, bem como o uso de suas línguas maternas. A Constituição de 1988 tem um efeito de virada na concepção de educação escolar indígena, caracterizando um momento histórico em que os povos indígenas e suas reivindicações por políticas específicas para a educação escolar indígena trazem importantes modificações das estruturas educacionais para esses povos. Contudo, somente em 1999 a categoria “escola indígena” aparece com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

A proposta do Decreto é analisada por Baniwa (2010) como inovadora, mas salienta que, em face dos anos de dominação exercidos sobre os povos indígenas, é preciso que estes e os governantes avancem na visão e prática tutelar, destacando a relevância do conceito de etnoterritórios como referência para

se pensar, organizar, planejar e executar políticas públicas governamentais para os povos indígenas, superando a visão prática colonial impositiva de municípios e estados em detrimento das configurações dos territórios tradicionais e das formas tradicionais de relações sociais, políticas e econômicas dos povos indígenas (BANIWA, 2010, p.5).

Outro ponto destacado pelo pesquisador Baniwa é que a criação de etnoterritórios promove a superação da noção tutelar da categoria “terra indígena”, recuperando o “sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas” (p. 5).

O Decreto 6861/2009 sobre Territórios Etnoeducacionais aponta para a participação dos Estados e Municípios a assumirem suas responsabilidades em relação à educação escolar indígena nos planos de pactuação de cada etnoterritório observando-se, contudo, que os povos indígenas têm o direito de aceitarem ou não a implantação de um etnoterritório (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015). O plano de ação previsto no Decreto Presidencial 6861, 2009, artigo oitavo, rege sobre as seguintes ações respectivamente: diagnóstico do território

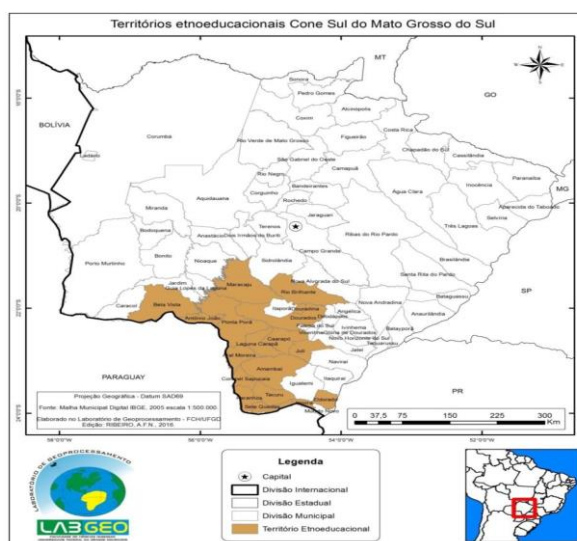
etnoeducacional com descrição da população, dos aspectos linguísticos, culturais dentre outros relevantes; diagnóstico das demandas educacionais; planejamento de ações para atendimento das demandas; descrição das atribuições de cada partícipe em questões como formação e contratação de professores indígenas, produção de material didático, etc.

Importante destacar que os territórios pactuados são criados a partir de consulta aos povos indígenas que levarão em conta suas relações étnico culturais, aspectos linguísticos, históricos e geográficos e suas relações intersocietárias.

Assim, a divisão por Territórios Étnicos difere da divisão territorial político-administrativa. Essa divisão política nunca levou em conta as distribuições étnicas e territoriais dos povos indígenas, provocando a separação arbitrária de famílias inteiras (BANIWA, 2010, p. 9). Como parte de uma política nacional os TEEs envolvem o diálogo entre os povos indígenas e os entes federados e a sociedade civil e têm por objetivo reconhecer a diversidade cultural e territorial dos povos indígenas brasileiros no contexto de educação escolar.

A Região da Grande Dourados é composta por 12 municípios: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Nova Alvorada do Sul, Rio Brilhante, Vicentina e Juti. O Território Etnoeducacional Cone Sul é composto por 17 municípios pactuados incluindo municípios da Região da Grande Dourados: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Juti, Laguna Caarapã, Maracajú, Paranhos, e Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas e Tacuru. Nesses municípios estão 28 escolas-polos indígenas (municipais e estaduais), quatro escolas vinculadas a missões e várias extensões de escolas indígenas ou urbanas (VINHA, 2016).

Figura 2: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do CONE SUL/MS



Fonte: Abreu, Silvana (2020).

Estima-se que a população indígena apenas na cidade de Dourados atualmente seja de aproximadamente 17 mil indígenas conforme órgãos da área de saúde indígena. Há um público considerável na educação básica e, portanto, com uma demanda significativa para o ensino superior. Há um adensamento de populações Guarani/Kaiowá no Sul do Estado. Os movimentos de líderes indígenas e professores indígenas foram responsáveis pela reivindicação junto aos órgãos públicos da modalidade de ensino em nível superior.

As políticas dos TEEs vieram reforçar essa reivindicação das populações indígenas, pois os entes federados como municípios, estados e também as universidades “são convocados a assumirem a responsabilidade frente a educação escolar indígena” (VINHA, 2016, p. 26).

1.5 A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS

Os indígenas reivindicam não apenas identidades étnicas ou o território sociogeográfico do qual são legítimos donos, mas há também uma luta pelos territórios simbólicos como os espaços educacionais em escolas, universidades, os espaços midiáticos, os espaços em estilos musicais entre tantos outros espaços que também são um direito do sujeito indígena por fazer parte do mundo como sujeito socio-histórico e ocupar um espaço, tempo e lugar social. Como seres imersos na sociedade e em construção identitária, seu território não se refere apenas ao espaço físico das aldeias. Há muito suas fronteiras foram invadidas pelo colonizador europeu com a imposição de sua cultura e costumes aos povos nativos. Contudo, o direito de ser um cidadão de outras fronteiras nunca foi dado ao indígena, pois desde o primeiro contato foi considerado “inculto”, “selvagem” e “sem alma” pela visão etnocêntrica do europeu.

A universidade constituiu-se em um espaço desafiante para o estudante indígena não apenas porque se constitui num espaço cujos protocolos, as relações de poder, muitas vezes veladas, nas interações e na produção do conhecimento são altamente complexas, mas porque sua condição étnica e sua visão de mundo também complexas precisam transitar e apreender formas de compreender a realidade que se apresentam totalmente diferentes do seu grupo étnico e de sua cosmovisão.

Os desafios na academia vão desde os aspectos linguísticos, epistemológicos e identitários até os de convívio social. Para o indígena é preciso reaprender a estar nesse mundo e entender essa nova visão de mundo e ao mesmo tempo lidar com a nova identidade de acadêmico indígena. É importante refletir sobre como os saberes ocidentais na academia interferem na cosmologia indígena e até que ponto interferem.

A universidade como espaço reivindicado surgiu a partir do Movimento Indígena de Professores e Lideranças indígenas em vários territórios no Brasil. A demanda por formação de professores indígenas no ensino superior se justifica pelo fato de que os cursos de magistério indígena só habilitavam para atuação na educação infantil e no ensino fundamental nos anos iniciais (OLIVEIRA, 2016). Era preciso atender a demanda de alunos que saíam dos anos iniciais e necessitavam dar continuidade aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Conforme o portal do MEC⁸ o Censo Escolar Indígena de 2018 contabilizou 255.888 matrículas de estudantes em escolas indígenas. Desse total mais de 68% estão matriculados no ensino fundamental I e II, ou seja, (174.422) crianças indígenas. Aproximadamente 10,5% no ensino médio (49.000) indígenas) e 8,6% na educação de jovens e adultos cerca de (21.891) indígenas. Os dados mostram que a população indígena possui uma demanda para educação em todos os níveis, bem como para a necessidade de formação de professores indígenas.

Os professores indígenas até 2005 dispunham de poucos cursos de licenciatura intercultural e específica, tinham que optar por cursos regulares oferecidos pelas universidades públicas ou particulares (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Com o surgimento do PROLIND a realidade de formação de professores indígenas tomou um novo rumo. Conforme Barnes (2010) Antropólogo e assessor de programas voltados para a educação indígena, a SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade é uma resposta às políticas universalizantes que não consideram as diferenças e valores de sociedades tradicionais como os indígenas, os quais foram submetidos a uma cultura e visão de mundo que deprecia suas culturas e tradições. O Prolind criado no âmbito da SECAD, foi um Programa que possibilitou realizar as reivindicações de professores indígenas pela ampliação do nível de Formação de Professores que, até então se concentrava no nível fundamental.

O PROLIND⁹ - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), lançado em 2005 teve por objetivo dar apoio financeiro aos cursos de licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais voltadas exclusivamente para formação de professores indígenas de escolas indígenas. Esses cursos de licenciatura estão norteados pela valorização de temas

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/7561>>. Acesso em 14.07.20.

⁹ Disponível em:<<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>>. Acesso em 12.07.20.

relevantes para a comunidade como por exemplos suas línguas e culturas e o incentivo a se tornarem agentes interculturais na promoção de projetos em suas comunidades. Até 2016 haviam sido realizados três editais de convocação abertos para que universidades apresentassem suas propostas de cursos voltados para a formação de professores indígenas em nível superior (OLIVEIRA, 2016). Em 2005, 12 instituições de ensino superior (IES) participaram do Edital de Convocação nº 05, de 29/06/2005. O segundo Edital de Convocação nº 03 de 24/06/08 também contou com a participação de 12 IES e 09 IES no Edital de Convocação nº 08 de 27/04/09 (OLIVEIRA, 2016, p. 10-12).

A criação das Faculdades Interculturais possibilitou um avanço no acesso ao ensino superior para a população indígena e propiciou muitos questionamentos no espaço acadêmico. Dentre esses aspectos estão a necessidade de repensar o conhecimento tendo em vista a presença dessa população na universidade de modo a reconhecer e integrar seus saberes tradicionais aos modos como concebemos o conhecimento.

1.5.1. Documentos sobre legislação indígena

Alguns documentos consultados para esta pesquisa subsidiaram as reflexões aqui propostas na medida em que representam o aparato legal e jurídico na intenção de assegurar os direitos dos povos indígenas. O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/RCNEI (1998) foi elaborado com objetivo de estabelecer parâmetros para a construção de currículos diferenciados além de reforçar a legitimidade dos direitos dos povos indígenas entendidos como coletivos. Assim,

São direitos coletivos dos povos indígenas, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma (RCNEI, 1998, p. 30).

A partir de documentos como este a Educação Escolar Indígena começa a ser delineada em seus aspectos de especificidades e surgem a partir desse contexto demandas educacionais que vão exigir novas diretrizes e regulamentações para que a educação escolar indígena possa ser representada dentro do sistema educacional brasileiro. A Resolução da CEB n. 03 de novembro de 1999 estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Desse modo, as políticas de formação de professores indígenas vão sendo necessárias para o funcionamento das escolas no contexto indígena tendo em vista que a Resolução estabelece que a participação em atividades pedagógicas seja realizada prioritariamente por professores indígenas. Outro ponto é a possibilidade de a comunidade ter projeto pedagógico

próprio que respeite os calendários e atividades da comunidade. O ensino de línguas indígenas está pautado no RCNEI, bem como todos os aspectos relacionadas a uma educação escolar indígena específica e diferenciada como os princípios de interculturalidade, especificidade, bilinguismo e multilinguismo, organização comunitária e territorialidade.

Outros documentos legais foram gerados a nível nacional e local de modo a assegurar os direitos indígenas na área da educação escolar como o Decreto de nº 6861/2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais com vistas a fortalecer as práticas socioculturais indígenas nos seus aspectos linguísticos, sociais, identitários e espirituais.

O parecer CNE/CEB n. 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 03/99 fixam as normas para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da Educação Básica. Em 2012 são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica pelo Parecer CNE/CEB n. 13/2012 que destacam principalmente o protagonismo indígena na construção do próprio documento e sua luta e superação da situação de tutela imposta pelo Estado, bem como os modelos de educação pautados na visão integracionista e assimilacionista imposta pelos não indígenas.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (MEC/PARECER CNE/CEB nº 13/2012, p. 04).

A extensa legislação encontrada sobre a Educação Escolar Indígena mostra o quanto os indígenas têm lutado por representatividade no sistema educacional. Todo esse movimento proporcionou o acesso a níveis de ensino mais avançados e promoveu a demanda por formação específica e diferenciada em seus vários níveis desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, não apenas por formação docente, mas para gestão da educação escolar indígena também.

Nesse contexto surgiram os cursos interculturais com objetivo de promoverem por meio de ensino, pesquisa e extensão atividades que valorizem os patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos (Portaria n. 52 de 24 de janeiro/14. DOU, p. 10, seção 02). Outro documento consultado foi o PPC - Projeto Pedagógico do Curso Teko Arandu, cujas bases estão nas propostas encaminhadas pelo Movimento de Professores Indígenas encaminhadas à UFGD quando da criação do Curso Teko Arandu mencionada na seção 3.2 deste capítulo.

1.5.2. FAIND e a Licenciatura Teko Arandu - “Viver com Sabedoria”

Apresento, nesta subseção, a história de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UFGD por entender que este espaço está relacionado às práticas identitárias e de letramento dos sujeitos e suas vivências aqui apresentadas.

Conforme mencionamos, os professores indígenas tiveram um protagonismo na criação de políticas educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul e na criação da Faculdade Intercultural, sendo mencionado por professores da UFGD que os indígenas é que entregaram na UFGD a proposta de um curso de licenciatura intercultural. O Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul foi o proponente do Projeto Teko Arandu que dá nome ao curso de Licenciatura Indígena da UFGD. O Projeto escrito em 2005 foi resultado de uma incansável luta por legitimidade dos interesses do Movimento de Professores Guarani Kaiowá cujos membros desde 1990 lutam por uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

As discussões sobre a criação de um curso de nível superior específico para o povo Guarani/Kaiowá começaram em 2002 com a UEMS (Universidade Estadual da Grande Dourados) também eram parceiros a UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e a UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) campus de Dourados que se tornou a UFGD em 2006. As informações aqui colhidas são do Projeto Original do Curso e Ofício encaminhado à Comissão Nacional de Educação Indígena/MEC pelo Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá¹⁰.

A UEMS tinha o interesse em abrir um Curso Normal Superior para professores indígenas Guarani e Kaiowá, porém o Movimento de professores salientou que necessitavam de formação para a segunda fase do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, já que possuíam cursos de formação para as séries iniciais do ensino fundamental. A necessidade de uma Licenciatura Específica foi então, reivindicada pelo Grupo de Professores Indígenas. Um dos aspectos destacados pelo Movimento de Professores Indígenas foi a participação incondicional do Movimento em todas as etapas de elaboração do Projeto de uma licenciatura específica. A característica dos Grupos Guarani/Kaiowá é a discussão coletiva “possuímos uma forma organizacional diferente dos demais movimentos que lutam pela educação”, salienta o Movimento. Por problemas técnicos, o Projeto do curso não foi desenvolvido na UEMS, sendo retirado e reapresentado à UFGD em 2005.

¹⁰ Esses dois documentos encontram-se no acervo particular de Noêmia dos Santos Pereira Moura (Historiadora e professora da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD).

O Projeto denominado Teko Arandu encaminhado a UFGD foi, portanto, uma reivindicação do Movimento de professores indígenas Guarani e Kaiowá de MS, dos egressos do Curso em Nível Médio - Projeto Ara Vera e da comunidade Guarani/Kaiowá. Propõe uma abordagem curricular alternativa atendendo assim às especificidades locais e têm como eixo as expectativas e participação da comunidade, bem como a valorização dos conhecimentos locais em diálogo com os conhecimentos interculturais. Aspectos como respeito aos etnoconhecimentos e aos processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena são ressaltados tanto na legislação oficial sobre educação escolar indígena quanto pelos próprios indígenas, agentes do processo de reivindicação e criação do curso. A luta é por uma educação que respeite a população indígena na sua diferença étnica:

Queremos, com a ajuda da escola, uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia socioeconômica e cultural e **sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes**. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. **Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver**, que não passe mais para as nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. **Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos**, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou.¹¹

O respeito ao Ñande Reko (tradições, crenças, modos de ser e viver dos Guarani/Kaiowá) é a base para a formação dos professores indígenas. Assim, o currículo proposto para Projeto Teko Arandu está formatado em três eixos fundamentais aos quais se articulam os conteúdos e a metodologia do curso: teko (cultura), tekoha (território), e ñe'ẽ (língua).

O Tekoha (território) é o lugar onde são vivenciados a cultura e os costumes. É sagrado para o povo indígena, cuja cosmovisão é a de serem pertencentes à terra e não o oposto. A destruição desses espaços inviabiliza a continuidade de sua cultura ancestral.

O Teko (cultura) é o modo de ser e estar no mundo, seus costumes, crenças, tendo a espiritualidade como componente indissociável. Conforme o Projeto

a cultura é entendida, também, como referencial didático-metodológico, cujos parâmetros pedagógicos tradicionais, e ainda atuais, são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho em grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-

¹¹ Trecho de uma Carta da Comissão de Professores Guarani/Kaiowá enviada em 1995 à Secretaria de Educação de MS, mencionado no Projeto Teko Arandu encaminhado à UFGD em 2005 e no Projeto Pedagógico do Curso 2012. **Grifo nosso**.

violência, a fidelidade ao modo de ser religioso (teko marangatu) e domínio das regras do bem falar (Projeto Teko Arandu, p. 11).

De acordo com esses referenciais de educação indígena, uma proposta de educação intercultural deve estar aberta a visões de mundo diferentes não apenas para reconhecer, mas para, efetivamente, dialogar com esses valores sem um ranço da racionalidade branca e ocidental.

O outro eixo **Ñe'ẽ (língua)** - considerada “mais do que um sistema de comunicação” a palavra “ñe'ẽ” possui diversas traduções podendo significar “voz”, “fala”, “alma”, “nome”, “vida”, “personalidade” e conforme Chamorro (2008) está intrinsecamente ligada à constituição do ser espiritual por meio da palavra. As diversas formas de “dizer” estabelecem a comunicação com as divindades que são também seres de fala. Assim, as crianças desde cedo são orientadas a vencer o sentimento de ira que, se não for dominado, pode trazer prejuízos para a constituição do ser individual e da comunidade. Assim, precisam escutar “sua verdadeira palavra (seu nome divinizador)”, bem como os conselhos das pessoas sábias nas palavras divinas (CADOGAN, 1959, p. 19 apud CHAMORRO, 2008, p. 57). A língua étnica, para os Guarani e Kaiowá, é considerada a alma espiritual e estabelece essa relação com sua identidade. Ser Guarani é estabelecer um canal com o divino por meio da palavra, cantada, rezada, falada, dançada.

O curso Teko Arandu apoia-se em princípios metodológicos e epistemológicos que se norteiam por aspectos como a especificidade e interculturalidade que buscará dialogar com a cosmovisão indígena, dessa forma a participação da comunidade é imprescindível. A necessidade de participação efetiva de caciques/rezadores e mestres tradicionais/xamãs nas decisões e atividades do curso é uma das reivindicações dos indígenas.

Em 2006 foi criado o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFGD e, em maio de 2012, a Faculdade Intercultural Indígena, Unidade Acadêmica na qual o curso de Licenciatura Intercultural Indígena passou a ser lotado. O curso de Licenciatura Indígena tem por objetivo

habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, para o atendimento à Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Lei, nos níveis do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, nas modalidades a Educação Básica, especialmente nas escolas de suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar (Projeto Pedagógico do Curso 2012¹²).

A Licenciatura denominada Teko Arandu (viver com sabedoria) oferece licenciatura plena em Educação Intercultural com habilitação em quatro áreas que são escolhidas pelo

¹² As informações sobre o Curso Teko Arandu foram extraídas do Projeto Pedagógico do Curso 2012, disponível na página do Curso no Portal da UFGD.

acadêmico após integralizar os créditos de disciplinas do Bloco Comum com duração de 1,5 ano. O curso possibilita então as licenciaturas por áreas: Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Ciências Humanas; Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Linguagens; Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Matemática; e Licenciado em Educação Intercultural Indígena com habilitação em Ciências da Natureza.

O curso trabalha com a metodologia da Alternância, ou seja, parte do curso é desenvolvida na Universidade denominado TU (Tempo Universidade) ou Etapa¹³ e o TC (Tempo Comunidade) nas aldeias com acompanhamento periódico dos professores do Curso. O Tempo Universidade acontece 4 vezes por ano e tem duração de 14 dias consecutivos em cada etapa nas quais são desenvolvidas atividades intensivas, sendo a carga horária de 10 horas por dia; totalizando 56 dias na universidade. No Tempo Comunidade há um diálogo entre o que foi proposto na Universidade e as necessidades e acontecimentos locais numa abordagem integrativa que considera, sobretudo, as vivências na comunidade como parte do diálogo epistemológico na Universidade.

O curso recebe a cada 18 meses 70 estudantes . O Processo Seletivo para o Vestibular é específico e diferenciado e visa a valorização das línguas guarani e kaiowá nas suas modalidades oral e escrita. Para tanto compreende três fases: Prova de Redação em Língua guarani e em Língua Portuguesa, prova objetiva e prova oral. Os aspectos sobre o ingresso no curso bem como a metodologia da alternância serão discutidos no capítulo 4, pois fazem parte das análises sobre a cultura disciplinar da Licenciatura Teko Arandu e o etnoletramento.

¹³ O curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu é realizado por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância. Esse método foi desenvolvido na França para atender às especificidades de estudantes de comunidades rurais que eram atendidos em alguns períodos nas escolas e em outros nas suas comunidades. A “Etapa” ou *Tempo Universidade* diz respeito aos períodos nos quais os estudantes indígenas estão na universidade em atividades intensivas. O *Tempo Comunidade* refere-se às atividades e ao acompanhamento docente nas comunidades indígenas.

2 . DESCRIÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1. A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO E A ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2012) e qualitativa; segundo Chizzotti (2008), as pesquisas qualitativas,

não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 2008, p. 26)

O autor afirma que se o pesquisador entende que a produção do conhecimento acontece nas relações de interação social, será necessário encontrar fundamentos para uma análise interpretativa dos fatos que revele o significado atribuído pelas pessoas envolvidas (CHIZZOTTI, 2008).

Situamos nosso trabalho na pesquisa qualitativa entendendo que as situações que norteiam esta pesquisa envolvem processos subjetivos dos indivíduos envolvidos nas relações de interação.

Desse modo, a pesquisa qualitativa atende a essas expectativas na medida em que permite trabalhar com a subjetividade, ou seja, com as crenças, valores, representações do grupo pesquisado, e ao mesmo tempo nos permite fazer uma análise do fenômeno em questão, tendo em vista que a pesquisa pretende captar, descrever e interpretar os significados discursivos sobre educação imbricados na linguagem. Chizzotti assinala que o termo qualitativo implica partilha densa com pessoas, fatos e locais para a extração construção de significados visíveis e latentes.

A pesquisa em questão é multirreferencial, pois os atores envolvidos e as situações necessitam de um olhar multidisciplinar e interdisciplinar para dar conta das várias facetas as quais apontam as reflexões acerca dos processos de letramento.

Assim, utilizaremos a abordagem metodológica do *estudo de caso etnográfico*. Trata-se da aplicação etnográfica ao estudo de caso (ANDRÉ, 2012, p. 28), segundo a autora

para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que se preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (ANDRÉ, 2012, p. 31).

A pesquisadora salienta que a preocupação dos etnógrafos é com a descrição da cultura,

ou seja, as práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de determinado grupo social. Já para os estudiosos da educação, a preocupação é com o processo educativo do grupo. Assim, em citação a Wolcott (1988), André (2012) salienta que requisitos como longa permanência em campo, contato com outras culturas e uso de amplas categorias sociais na análise dos dados não necessitam ser investigados por pesquisadores das questões educacionais. Defende então, que no campo da educação “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Segundo a autora pode-se dizer que um trabalho se caracteriza como do tipo etnográfico em educação quando primeiramente, se faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia como observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

Garcez e Schulz (2015), por outro lado defendem que no campo na linguagem, especialmente na Linguística Aplicada, se faz etnografia da linguagem. Destaca que o trabalho de campo de cunho etnográfico permite o acompanhamento da realidade de fato e o registro das cenas que só são possíveis com a participação do pesquisador em campo. É por meio do “enquadramento etnográfico” que é possível entender peculiaridades inerentes às vivências cotidianas que de outro modo passariam despercebidas. O olhar etnográfico permite o estranhamento do que é corriqueiro para buscar suas subjacências e implicações que acontecem por meio da linguagem. A pesquisa etnográfica busca trazer à tona as ações e seus significados para os atores do processo. Desse modo, Garcez e Schultz (2015, p. 20) destacam a tendência em Linguística Aplicada da “observação e registro de cenários naturais em que as ações humanas se dão por meio do uso da linguagem”. Corroborando Moita Lopes e outros linguistas aplicados, entendem que a LA possui um caráter interdisciplinar, logo pode lançar mão de outras áreas de conhecimento para dar conta do vasto campo que a língua (gem), entendida não apenas como código, abrange.

No que tange aos aspectos que caracterizam uma pesquisa etnográfica, os autores Garcez e Schultz, em citação a Fonseca (1999), dizem que “é preciso estranhar, sistematizar e comparar acontecimentos e situações para fomentar-se como etnógrafo de fato”. (GARCEZ e SCHULTZ, 2015, p. 21). Outra ressalva feita pelos pesquisadores é quanto ao cuidado que se deve tomar quando se busca um conceito em outras áreas, como se fosse uma ‘feirinha das Ciências Sociais’ onde se pode escolher diversas teorias, mas sem um aprofundamento e com a intenção de apenas dar uma ideia de que o estudo está sendo visto por mais ângulos de visão. Desse modo, observando as principais características constitutivas da etnografia, Garcez e Schultz (2015, p. 27) argumentam que “ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino

e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos”.

Jung e Santos e Silva (2019) discutem o tipo de pesquisa que realizam em Linguística Aplicada argumentando que os questionamentos acerca do fato de realizarem ou não pesquisa etnográfica, ou se essas pesquisas são de “tipo” etnográfico ou de “cunho” etnográfico não consideram que há uma “relação inseparável entre objeto, teoria e método”, desse modo a etnografia fica reduzida “a um método de trabalho de campo” (p. 146). Destacam que partem da premissa de que a etnografia não é uma metodologia pertencente à antropologia, mas que

em muitas outras áreas de conhecimento, a etnografia tem sido uma prática recorrente na produção de conhecimento. Além disso, reafirmamos que realizamos etnografia da linguagem conforme sugerido em contexto brasileiro por Garcez e Schultz (2015), (JUNG, SANTOS E SILVA, 2019, p. 147)

As autoras veem como problemática a ideia de conceber a etnografia apenas como “metodologia para geração de registros na pesquisa de campo”; conforme as autoras na abordagem etnográfica já estão implicadas e são inseparáveis as etapas do processo de pesquisa, desde as perguntas de pesquisa até a análise e escrita. Portanto, não há como considerar a etnografia apenas como um método de geração de dados. Salientam que há uma articulação entre “teoria e contexto de pesquisa e sua relação com as demandas pessoais, sociais e políticas” dos sujeitos.

O trabalho com a linguagem não se desvincula dos aspectos sociais e de seus sujeitos. Na pesquisa qualitativa que toma a linguagem como objeto de investigação e análise não é possível estudar uma abstração linguística sem considerar que as interações, a cultura e os processos socio-históricos interferem nos processos da linguagem. A historicização dos sujeitos é imprescindível para se entender processos linguísticos e de letramento. As pesquisadoras destacam que para os linguistas aplicados não se trata apenas de registrar dados de forma ordenada dentro de categorias familiares,

como linguistas aplicados, a linguagem é nosso *locus* de pesquisa. Ao compreendê-la como prática social, supondo linguagem e sociedade como indissociáveis, a etnografia se impõe teórico-metodologicamente, propiciando importantes deslocamentos. Um deles seria nos distanciarmos da visão de que na escrita do texto somos apenas escritores. Ao tomarmos a linguagem como práxis, estaríamos absorvendo o porquê das nossas perguntas em um ‘como escrever’ que vincula, simultaneamente, a teoria, o método e a prática. (JUNG, SANTOS E SILVA, 2019, p. 155).

Nesta pesquisa analisamos trajetórias que são descritas por meio de entrevistas, mas não somente a linguagem transcrita é analisada, e sim todo o processo de vivência e interação dos actantes com a realidade acadêmica e suas histórias de letramento num contexto socio-histórico

no qual as relações de poder estão implicadas.

Entendendo a língua como discurso nos valem dos conceitos da Linguística Aplicada cuja perspectiva se fundamenta numa dimensão sócio-política e de caráter crítico. Moita Lopes (2002, p. 32) afirma que o modo como as pessoas se vinculam aos seus discursos e dos outros constroem suas identidades. Desse modo, como salientam Jung *at al* (2019), trata-se de uma linguística aplicada que trabalha com a linguagem com enfoque na vida social. Conforme Fabrício (2006), a linguagem deve ser entendida

como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos (...) o sentido, assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Nessa perspectiva, a construção de sentidos não é algo dado por algumas sentenças linguísticas, mas deve estar correlacionada com as experiências discursivas e interacionais dos sujeitos em um contexto situado. Assim, corroborando Jung *at al*. (2019) e Garcez e Schultz (2015), entendemos que a metodologia empregada para geração e análise de dados nesta pesquisa constitui-se de uma etnografia da linguagem, cuja compreensão e interpretação dos dados linguístico-discursivos só podem ser realizadas frente a um cruzamento com os aspectos macrossociais dos participantes, ou seja, a história dos povos indígenas e suas lutas aparecem representadas na linguagem, nos meios e nas práticas sociais de comunidades das quais fazem parte. Há, portanto, uma indissociabilidade entre linguagem e práticas sociais. É nesse espaço discursivo que as negociações, mediadas pelas relações de poder, são construídas e onde é possível identificar os significados atribuídos aos sujeitos em relação as suas práticas de letramento.

A pesquisa em questão acompanhou um grupo de professores indígenas em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, em algumas atividades acadêmicas, caracterizando-se como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2012).

Na próxima seção passo a descrever como foi realizada a pesquisa e como os dados foram gerados. Em 2018, para estabelecer um recorte possível, dentro das quatro habilitações do curso, escolhi a área de Linguagens do curso acompanhando a turma de estudantes que ingressaram no ano de 2015. A escolha deveu-se ao fato de meu curso de doutorado pertencer

à área dos Estudos da Linguagem, assim como devido ao contato estabelecido com alguns professores dessa área e que tornaram possível minha participação em sala de aula com os alunos.

2.2. ENTRE OLHARES: INICIANDO UMA CAMINHADA E O TEMPO UNIVERSIDADE

Os dados foram gerados por meio de relatos de professores indígenas a respeito da construção de seus letramentos vernaculares e acadêmicos em entrevistas gravadas com 6 (seis) licenciandos. Outros dados foram gerados por meio de observação etnográfica com produção de diário de campo; filmagens; entrevistas com professores ministrantes da licenciatura da área de linguagens e outras áreas; análise de documentação referente à legislação do ensino intercultural indígena; questionários semiestruturados para entrevistas com alunos; notas colhidas durante as aulas da Licenciatura Teko Arandu na turma de Linguagens (Etapas), notas colhidas durante ação de Formação de Professores Indígenas em 2018 denominada Saberes Indígenas na Escola¹⁴, conversas com os acadêmicos durante o período de Etapa e notas colhidas em uma disciplina do Curso de Mestrado Intercultural da FAIND ocorrido em concomitância a uma das Etapas.

A participação na disciplina de Mestrado em Metodologia de Pesquisa e Produção de Texto Intercultural me permitiu correlacionar informações pertinentes ao letramento intercultural dos acadêmicos na FAIND. Com a anuência dos professores que ministraram a disciplina participei como ouvinte em algumas aulas. O intuito era conhecer a cultura acadêmica da FAIND; procurei observar, considerando que a linguagem/discurso é dialógica, envolvida em teias de significação e, considerando que os professores ministrantes da disciplina são professores da licenciatura Teko, como o discurso sobre gêneros acadêmicos, produção escrita e o entendimento do que é ciência dialoga com as experiências dos estudantes indígenas.

Fazer pesquisa envolvendo grupos minoritários e/ou minoritarizados¹⁵ exige sensibilidade para perceber as nuances de poder envolvidas nas relações e interações sociais.

¹⁴ A ação *Saberes Indígenas na Escola* tem por objetivo a promoção de formação continuada de professores da educação escolar indígena na educação básica, de modo a oferecer recursos didáticos e pedagógicos para elaboração de currículos e metodologias que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, além de propiciar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos conforme a situação sociolinguística das comunidades indígenas (MEC/SECADI - Portaria Nº 98, de 06 de Dezembro de 2013).

¹⁵ Utilizamos os termos minoritário e minoritarizado, na mesma acepção de Lopes (2016, p.43), ou seja, para “ênfatar a condição de “minoritário” como consequência de um processo socio-histórico e político de opressão, de destituição de direitos e/ou acessos, transpassado por relações de poder”.

Os indígenas possuem um histórico de apropriação de seus conhecimentos e saberes pelos não indígenas que os torna atentos a toda tentativa de aproximação que possa se caracterizar como um processo de usurpação de seus saberes. Esse olhar desconfiado para o não indígena vem de propostas de pesquisas e pesquisadores que por vezes retiram conhecimento e informações das aldeias e de seus sujeitos sem ao menos dar uma devolutiva àqueles que propiciaram a realização de suas pesquisas. Portanto, é um olhar circunstanciado e desconfiado.

As aldeias indígenas da região se caracterizam por uma intensa atividade com a presença de pesquisadores e estudiosos das questões indígenas. É um território onde o conhecimento também se impõe e de onde muito se retira. Minha preocupação inicial foi não invadir esse “espaço” aqui entendido como o sujeito constituído de seu saber. Considerando as relações de poder estabelecidas sócio historicamente e sabidamente conflituosas, procurei estabelecer uma relação que não fosse invasiva ou impositiva.

Acredito que a experiência que tive com os colegas do Curso de Especialização Intercultural me sensibilizou mais ainda quanto ao olhar sobre suas trajetórias de vida, e sobre como eu deveria desenvolver meu trabalho como pesquisadora. O olhar do indígena é, primeiramente, desconfiado e não sem razão.

2.3. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Nesta subseção passo a descrever quais foram e como foram gerados os dados desta pesquisa. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

Principais instrumentos de geração de registros:

1. Observação etnográfica nas Etapas (as aulas da área de Linguagens no período de Etapa (Tempo Universidade);
2. Entrevistas gravadas com 06 estudantes da Licenciatura Teko Arandu na turma 2015;
3. Entrevistas gravadas com 3 professores ministrantes da Licenciatura Teko Arandu (sendo 02 da área de Linguagens e 01 da Área de Ciências da Natureza);
4. Questionário semiestruturado aplicado aos 15 alunos da área de Linguagens e 01 aluno da área de Ciências Humanas;
5. Consulta a documentos referentes à legislação sobre a educação escolar indígena e ensino intercultural indígena.

Outros instrumentos de geração de registros (diário de campo):

1. Conversas informais com professores e estudantes indígenas da Licenciatura Teko Arandu;
2. Notas colhidas durante a participação da pesquisadora em uma disciplina do curso de Mestrado Intercultural da FAIND ocorrido em concomitância com uma das Etapas em 2019;
3. Notas colhidas durante ação de Formação de Professores Indígenas em 2018 denominada Ação Saberes Indígenas;
4. Filmagens e fotos

Iniciei meu trabalho de campo no Curso Teko Arandu e, como já mencionado, o curso é dividido em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, então me propus a acompanhar o Tempo Universidade que é denominado por essa comunidade acadêmica como “Etapa”, especificamente o grupo de estudantes da Área de Linguagens, dentre as 4 áreas de Habilitação do curso. Devido a algumas limitações não pude acompanhar o Tempo Comunidade que ficou restrito a apenas um encontro durante o acompanhamento de orientação de TCC de um dos estudantes indígenas. Durante o ano acontecem 04 Etapas presenciais com duração de 12 dias nas quais os estudantes desenvolvem atividades intensivas na Faculdade. Ao acompanhar o grupo de estudantes indígenas tive como objetivo conhecer, além da cultura acadêmica do Teko, o modo como ocorriam os processos de acesso e desenvolvimento do letramento acadêmico e, para isso, assisti a algumas aulas enquanto fazia observações.

A aproximação e relacionamento com os indígenas no sentido de conquistar sua confiança se constituiu de um trabalho que demandou tempo e conversa. Mas para que a conversa aconteça primeiramente deve haver a observação. Então, enquanto eu os observava, eles me observavam. Minha preocupação era não ser invasiva, mas de qualquer forma este contato era permeado pelas relações de poder, pois eu ocupava o espaço de sala de aula já conhecendo os professores que ministravam as aulas na faculdade e meu papel social era de servidora ocupando o cargo de técnica administrativa da universidade. Minha preocupação em como tudo isso poderia ser recebido por eles me colocava numa situação desconfortável, pois o fato de eu conhecer a história de opressão marcada em sua relação com os não indígenas, com atos de violência física e simbólica fazia com que me sentisse a priori constrangida. Neste sentido, Cavalcanti (2006, p. 234) nos lembra que fazer pesquisa com minorias requer o compromisso ético e político nas ações do pesquisador, desde a descrição da metodologia até a divulgação dos dados, ou seja, é preciso desenvolver um olhar cuidadoso e sensível para as questões que possam prejudicar a imagem de povos que há muito lutam por reconhecimento de suas identidades.

2.3.1. Observação etnográfica nas Etapas (Tempo Universidade)

Nessa perspectiva iniciei as observações em sala de aula com a finalidade de estabelecer contato com os professores indígenas, estudantes da Licenciatura Teko Arandu e conhecer um pouco de suas histórias de letramento. Fui apresentada por um dos professores da turma e em seguida falei sobre a minha pesquisa, do que se tratava e que iria acompanhá-los em algumas Etapas do Teko, e que precisaria fazer algumas entrevistas com quem tivesse interesse em participar da pesquisa. Achei que seria interessante deixá-los à vontade para que se aproximassem conforme o interesse de cada um, então a princípio, fiquei apenas observando as aulas e as interações entre os alunos e os professores da área de Linguagens para poder conhecê-los e entender como se relacionavam e como se desenvolviam as práticas acadêmicas.

Iniciei o trabalho de campo no final de 2018 participando da última Etapa desse ano (Tempo Universidade), momento em que mantive os primeiros contatos com a turma de licenciandos que iniciaram o curso em 2015. O grupo de estudantes selecionados para esta pesquisa foi composto por 15 estudantes da área de Linguagens¹⁶ e 01 estudante da área de Ciências Humanas¹⁷. Ao todo acompanhei 05 Etapas entre 2018 e 2020, conforme explicitado em quadro abaixo. Tendo em vista a ocorrência da pandemia, as outras 3 Etapas de 2020 foram suspensas, o que impossibilitou o acompanhamento de algumas atividades e geração de dados que haviam sido planejados para esse período.

O primeiro contato da pesquisadora com os alunos em sala ocorreu na quarta Etapa do Teko Arandu em 2018, esse momento caracterizou o início das observações de campo e foi realizada entre os dias 15 e 28 de outubro de 2018. Após pedir autorização para realização da pesquisa junto à Coordenação e Direção da Faculdade e professores ministrantes das disciplinas da Área de Linguagens, entrei em sala acompanhando as aulas da disciplina Laboratório de Análise Linguística I ministrada pelo pesquisador em línguas indígenas Professor F1. Suas aulas, numa perspectiva da linguística histórica comparativa mostravam aos alunos as convenções da escrita em língua guarani e língua portuguesa e suas diferenças fonéticas e

¹⁶ Destacamos que a área de Linguagens do Curso de Licenciatura Teko, tem caráter multidisciplinar abrangendo os componentes curriculares de Línguas (L1 e L2), Literatura, Artes e Educação Física. No entanto, esta pesquisa está focada exclusivamente no contexto de formação linguística e suas implicações no letramento e escrita acadêmica, assim as observações se deram no âmbito das disciplinas nas áreas de Línguas e Literatura.

¹⁷ A participação de um aluno da Área de Ciências Humanas deveu-se a alguns fatores: já havia contato prévio da pesquisadora com o estudante em pesquisa desenvolvida anteriormente em contexto escolar indígena. Esta pesquisa foi desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Especialização Intercultural Indígena em 2014/2015; o estudante é da mesma turma do grupo de participantes dessa pesquisa; houve interesse espontâneo do aluno em participar como colaborador da pesquisa em questão.

fonológicas, bem como as variações em determinados contextos. Assim, os alunos foram capacitados a refletir sobre sua língua indígena e contrastar com o português. A turma se caracterizou como silenciosa pelo menos em língua portuguesa, os alunos conversavam em guarani entre si e em português quando queriam fazer a pesquisadora entender do que se tratava.

Quadro 1. número de Etapas acompanhadas pela pesquisadora

ANO	ETAPA CORRESPONDENTE	MÊS	DURAÇÃO
2018	4ª Etapa	Outubro	12 dias
2019	2ª Etapa	abril/maio	12 dias
2019	3ª Etapa	Julho	12 dias
2019	4ª Etapa	Setembro	12 dias
2020	1ª Etapa	Janeiro/fevereiro	12 dias

Nas Etapas seguintes, no ano de 2019, estabeleci um contato mais estreito ou de maior proximidade com a turma de estudantes, de modo que alguns professores indígenas se dispuseram a colaborar com a pesquisa ao mesmo tempo em que a pesquisadora ia percebendo e registrando os modos culturais interacionais que se constituíam e desenvolviam em sala de aula e como o grupo de participantes da pesquisa interagia em sala de aula. A pouca movimentação verbal dos alunos entre si e em relação aos professores ministrantes em alguns momentos trouxe certa dificuldade em captar aspectos que poderiam ser relevantes para a pesquisa, como por exemplo, a disposição em procurar o professor em sala para tirar qualquer dúvida. No geral a turma é muito silenciosa, pelo menos o foi na maioria das aulas.

Neste contexto, eu prosseguia observando as aulas e tentando perceber qual seria o melhor momento para iniciar as entrevistas em colaboração com os professores ministrantes das disciplinas.

As observações nas disciplinas totalizaram uma carga horária média de 108 horas, incluindo atividades em sala e atividades acompanhadas na FAIND.

As disciplinas acompanhadas durante as Etapas foram as seguintes:

1. Oralidade, escrita e letramento
2. Laboratório de análise linguística I
3. Práticas de Produção de Texto Científico
4. Elaboração de Materiais Didáticos e Recursos para o Ensino de L2
5. Elaboração de Materiais Didáticos e Recursos para o Ensino de L1
6. Introdução aos multimeios – Iniciativa midiática

As observações se concentraram nos últimos semestres da turma de 2015, ou seja, foram acompanhadas algumas aulas do 6º, 7º, 8º e 9º semestres.

Em 2020 a primeira Etapa do ano (e que correspondia ao 9º semestre) foi destinada às orientações dos TCCs. A próxima Etapa seria já a apresentação dos trabalhos de conclusão do curso e foi interrompida devido à pandemia. Nesse sentido, nosso trabalho que previa acompanhamento das orientações de dois trabalhos de TCC do grupo participante da pesquisa e que já estava sendo realizado com a colaboração dos professores foi prejudicado. Somente ao acompanhamento da orientação de um dos estudantes foi possível manter algum contato via telefone ou por aplicativos de mensagens.

As observações em sala de aula evidenciaram alguns aspectos interessantes na formação de letramento acadêmico e de escrita acadêmica dos estudantes. As estratégias usadas pelo curso para dar continuidade ao letramento acadêmico desses estudantes ficaram evidenciadas em algumas atividades realizadas em sala de aula e na fala dos professores ministrantes. Dentre os aspectos que apareceram nas observações realizadas em sala estão os aspectos linguísticos, cujas implicações norteiam as questões de letramento intercultural seja sob o ponto de vista apenas das línguas e/ou códigos, seja em relação aos aspectos identitários e culturais e aos aspectos envolvendo os eventos de letramento e as práticas de etnoletramento.

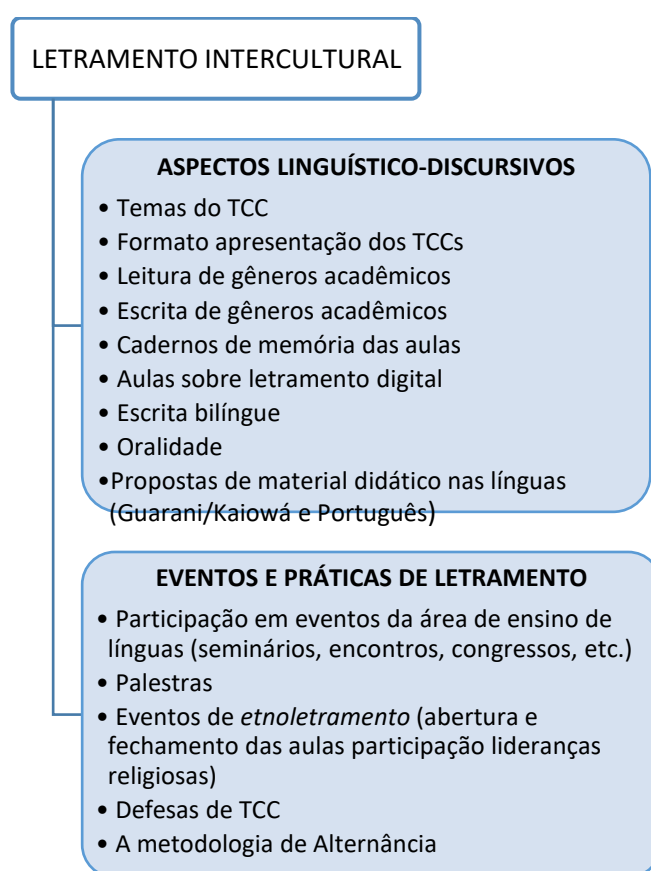
Desse modo, os aspectos do letramento intercultural, observados nas aulas da área de Linguagens, englobam os aspectos linguísticos-discursivos e aspectos relativos aos eventos e práticas sociais de letramento conforme figura 3.

Os registros gerados das observações em sala de aula (Fig. 3) serão analisadocons em triangulação com outros aspectos identificados nos demais registros da pesquisa, tendo como centro a concepção de etnoletramento no contexto analisado.

Procuramos analisar como os alunos desenvolveram suas práticas sociais de letramento acadêmico, considerando o conceito de *alfabetização acadêmica* em Carlino (2017, p. 17) o qual refere-se a um “conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das

disciplinas”, ou seja, inclui aspectos como a análise e produção de textos necessários à aprendizagem, às convenções de discursos próprias do campo acadêmico, bem como refere-se também ao processo de pertencimento de determinada comunidade acadêmica (CARLINO, 2017). No caso dos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural, além dos aspectos mencionados por Carlino (2017), levamos em consideração, nessa pesquisa, suas cosmologias e epistemologias, pois são aspectos relevantes na constituição e subjetivação de seus letramentos.

Figura 3



As observações em sala evidenciaram as resistências em relação às exigências de escrita tanto na língua indígena quanto em língua portuguesa. Estes aspectos serão cruzados com os demais dados da pesquisa no desenvolvimento de uma análise interpretativa a respeito do letramento acadêmico dos estudantes indígenas.

2.3.2 Questionário Semiestruturado

O grupo de estudantes acompanhados é composto por (15 alunos da área de Linguagens

e 01 da área de Ciências Humanas). Os alunos foram convidados a responder um questionário semiestruturado com questões abertas e de múltipla escolha. O objetivo foi gerar dados sobre o modo de participação no curso e seus significados para a suas trajetórias de letramento acadêmico. As questões versaram em torno dos seguintes aspectos:

1. Motivação para o ingresso no curso e o significado de um curso superior para suas vidas;
2. Impressões dos estudantes sobre o curso nos primeiros meses e percepção acerca de discriminação racial;
3. Identificação dos gêneros textuais com os quais tiveram contato na universidade e materiais de leitura e estudo mais usados;
4. A escrita acadêmica, a escrita do TCC e a questão da compreensão de textos acadêmicos;
5. A contribuição da formação acadêmica para seus letramentos na comunidade indígena e os significados atribuídos pelos estudantes em relação à sua formação intercultural;

A seguir apresento os dados gerais sobre os participantes e algumas questões trazidas com as respostas do questionário semiestruturado:

A faixa etária dos acadêmicos varia entre 22 e 52 anos, sendo que 13 estudantes têm idades acima dos 25 anos. do Grupo de estudantes aproximadamente 70% são mulheres. Quanto à atuação no ensino cerca de 63% (10 professores) atuam como professores distribuídos em 10 escolas indígenas, em 08 municípios que integram a Região da Grande Dourados. A maioria (80%) atua no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e apenas 20% no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. Os municípios dos quais os estudantes são oriundos são Amambai, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Paranhos e Tacuru. Salientamos que a distância da maioria dos municípios até Dourados varia entre 131 km a 180 km, com exceção dos municípios de Caarapó e Douradina que ficam entre 20 e 40 km de distância da cidade de Dourados e da UFGD. Esse é um fator importante visto que os estudantes para frequentarem o curso precisam ser alojados na cidade de Dourados, passando esse período afastados de seus familiares e dos seus trabalhos.

O primeiro aspecto *motivação para o ingresso no curso e o significado de um curso superior para suas vidas* traz relatos que apontam que a maioria dos estudantes indígenas percebem a necessidade de ajudarem suas comunidades levando para a aldeia os conhecimentos ocidentais de forma a poder melhorar aspectos como educação das crianças indígenas; ajudar as lideranças indígenas; conhecer uma visão de mundo distinta da sua; necessidade de formação de profissionais indígenas para o quadro da educação; contribuir com os conhecimentos aprendidos dentro da comunidade de modo a garantir seus direitos em campos como educação,

saúde, trabalho, dentre outros. Outro aspecto mencionado pelos indígenas é o interesse em registrar e documentar seus conhecimentos.

A palavra mais citada é “comunidade” há um senso de que suas existências e tudo o que fazem diz respeito principalmente ao outro, à comunidade. Contudo, não perdem a individualidade, contribuem de modo individual visando o bem comum.

Os relatos sobre o segundo aspecto *Impressões dos estudantes sobre o curso nos primeiros meses na universidade e questões de discriminação racial* traz relatos não apenas sobre medo e incompreensões dos não indígenas que impõem sua visão de mundo e suas epistemologias como as aceitáveis e científicas, mas também pelo medo por suas próprias vidas. Em um ambiente no qual o diálogo e a cordialidade deveriam ser a primazia, estudantes indígenas se sentem intimidados. A discriminação racial contra essa população é exacerbada na Região da Grande Dourados e muitos estudantes relataram “sentir medo” da forma como são hostilizados na universidade.

Dari e Benites (2018), professores da FAIND, analisam que as consequências da discriminação e as violências epistemológicas sofridas pelos acadêmicos indígenas produzem o silenciamento dessas identidades como uma estratégia de sobrevivência. As dificuldades em lidar com a população indígena vem não apenas de acadêmicos, mas também do corpo docente,

o que se percebe é que muitos professores universitários não sabem como lidar quando se deparam com um acadêmico indígena em sua classe. O diálogo que estabelecemos com diversos desses colegas demonstra que a relação com os acadêmicos indígenas se localiza entre o estranhamento, o romantismo e o medo de traumatizá-los, como se fossem espécimes em extinção. Para o indígena, esses sentimentos são mortificantes, na medida em que demonstram a desigualdade presente nas relações que estabelecem com professores e colegas (DARI e BENITES, 2018, p. 4 - 5).

A hostilização à qual o indígena é exposto nos cursos universitários contribui para seu distanciamento ou silenciamento como pontuam Dari e Benites.

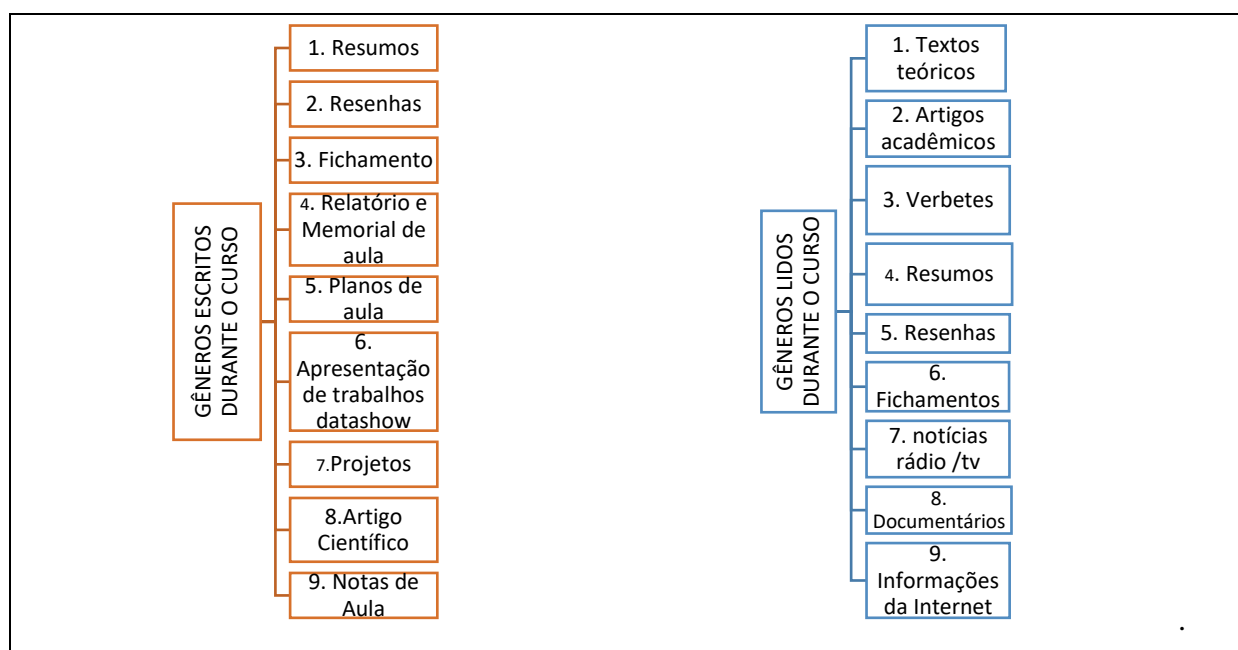
Outra questão apontada sobre os primeiros meses na Licenciatura é a percepção de que possuem uma cultura rica e que precisa ser valorizada. A negação de suas identidades étnicas durante tantos anos produziu na maioria deles a negação de suas línguas e rituais. A proposta da FAIND é resgatar essas identidades de modo que possam olhar de novo para sua história tendo a possibilidade de eles mesmos escolherem como querem reescrevê-la.

O **terceiro** aspecto abordado no questionário semiestruturado sobre a *identificação dos gêneros textuais com os quais tiveram contato na universidade e materiais de leitura e estudo mais usados* permite verificar que os estudantes tiveram contato com alguns dos gêneros mais

utilizados no espaço acadêmico. Embora os alunos tenham tido contato com muitos dos gêneros utilizados na academia, eles relatam sentir uma diferença muito grande entre a língua portuguesa vivenciada em suas comunidades e a língua portuguesa empregada na universidade, “na universidade não usa português simples”; “concepção de língua é muito rígida”. As dificuldades com a escrita observadas durante o tempo em que estive acompanhando algumas aulas mostraram uma resistência muito grande em relação à escrita que não aparece na oralidade. Atividades que precisavam ser apresentadas sob a forma escrita e oral tinham a oralidade como forma mais facilmente aceita. As notas de aula, comuns no meio acadêmico, foram realizadas por pouquíssimos estudantes. O fato de pertencerem a uma cultura oral os torna privilegiados na capacidade de memorização. Assim, a necessidade que os não indígenas possuem de anotar, escrever tudo para que não se perca, não constitui para os estudantes indígenas uma necessidade proeminente.

Apresentamos a seguir os gêneros com os quais os estudantes tiveram experiências de escrita durante o curso e os gêneros mais lidos e/ou acessados para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

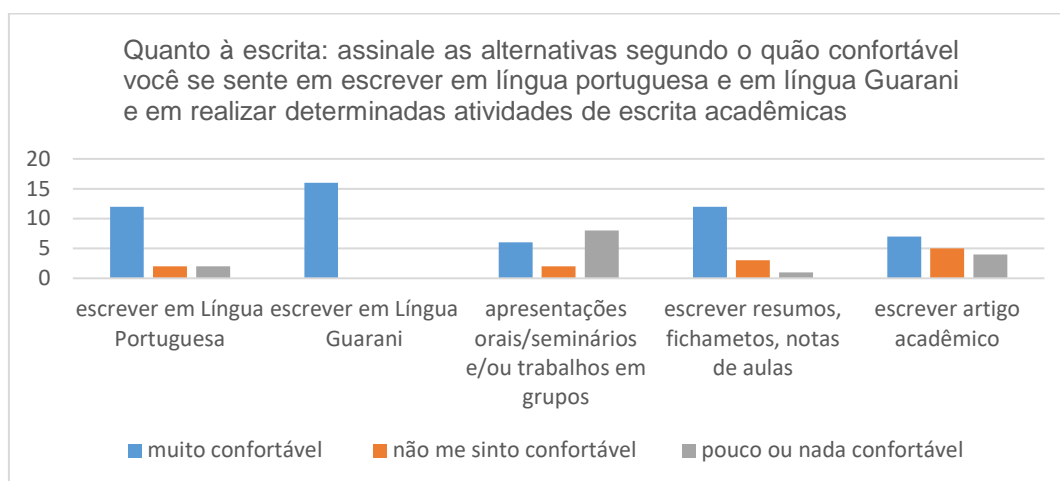
Figura 4 – Gêneros



As respostas apontaram que as mídias eletrônicas são muito usadas como fontes de consulta e informações para os estudos acadêmicos, bem como o gênero documentário foi muito citado como fonte de pesquisa. A leitura de livros, artigos e a consulta a dicionários aparece como os materiais mais utilizados. O dicionário bilíngue e dicionário na língua portuguesa são citados como meios utilizados para a compreensão de termos desconhecidos nos textos acadêmicos.

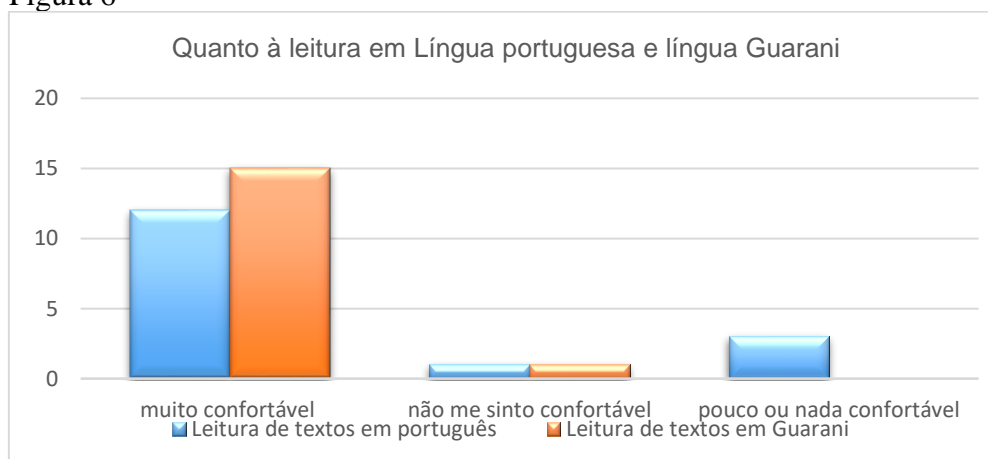
O quarto aspecto abordado é sobre *a escrita acadêmica, a escrita do TCC e a questão da compreensão*. Este aspecto está diretamente ligado às questões de primeira e segunda língua e ao desempenho em cada uma delas. Quando perguntados sobre o quão confortáveis se sentiam em ler ou escrever em cada uma das línguas e quanto à escrita do TCC obtivemos os seguintes resultados.

Figura 5



A escrita em língua guarani (Fig. 5) foi apontada como mais confortável para os professores em formação, embora as apresentações orais, seminários, escrita de resumos e fichamentos e trabalhos ocorram majoritariamente em língua portuguesa.

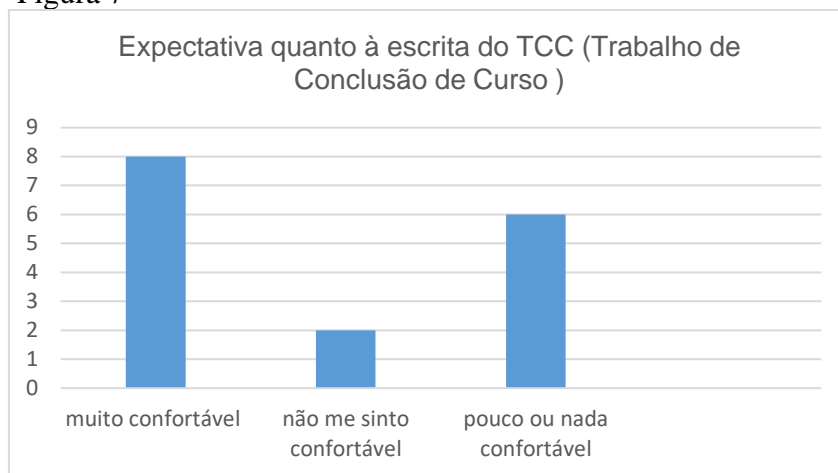
Figura 6



No aspecto leitura a maioria não apresenta grandes dificuldades em ambas as línguas, contudo no aspecto compreensão de textos acadêmicos 50% da turma mencionou ter algumas dificuldades de compreensão, dentre elas apontaram, principalmente, palavras que nunca viram ou que não fazem parte do universo tradicional indígena, alguns têm dificuldade de explicar o

que foi lido. O dicionário foi apontado como um material de consulta imprescindível para a compreensão de textos acadêmicos.

Figura 7



Uma das preocupações dos alunos é a escrita de artigos acadêmicos, 43% disseram sentir-se muito confortáveis na escrita de artigos, 31% disseram não se sentir confortáveis e 26% disseram que se sentem pouco ou nada confortáveis, desse modo 57% da turma apresenta dificuldades com a escrita do gênero artigo acadêmico, conforme respostas ao questionário.

De modo semelhante, o trabalho de TCC apresenta-se como foco de dúvidas por parte dos estudantes, nesse aspecto 50% disseram que a escrita do TCC não os deixa apreensivos, 37% disseram que se sentem pouco ou nada confortáveis na escrita do trabalho e 13% disseram que não se sentem confortáveis, ou seja, 50% da turma de Linguagens apresenta alguma dificuldade com a escrita do trabalho final (TCC). Os estudantes que responderam não ter dificuldades com a escrita do TCC mencionaram aspectos relacionados com a importância da pesquisa nas suas comunidades; a oportunidade de aprimoramento da língua portuguesa; a facilidade em interagir nas duas línguas tanto na forma escrita quanto oral e a escolha da temática ser parte de suas realidades nas aldeias, ou seja, para os estudantes indígenas, a familiaridade com seus conhecimentos étnicos implica na percepção de maior facilidade na escrita do TCC.

2.3.3 As entrevistas com os estudantes indígenas

Dentre os 16 alunos, 6 (seis) aceitaram conceder entrevista para falar de suas trajetórias de letramento. Para esta pesquisa selecionamos 5 (cinco) entrevistas por considerá-las mais relevantes para as questões a serem analisadas nesse estudo. A fim de que houvesse um ritmo

de fluência nos relatos, elaborei apenas um roteiro que pudesse nortear as questões sem, contudo, delimitar de modo *staccato* as perguntas. A ideia era que falassem de suas trajetórias de letramento tanto escolares quanto acadêmicas e de como essas trajetórias influenciaram a construção de suas subjetividades nas interações sociais constituindo-os como sujeitos e agentes de suas histórias. Todos os professores indígenas em formação que aqui colaboraram com o relato de suas trajetórias de letramento apresentam semelhanças em suas caminhadas escolares e acadêmicas.

Algumas entrevistas foram realizadas no pátio do campus de modo individual, acompanhadas de explicação sobre os objetivos da pesquisa e leitura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em língua portuguesa e língua guarani. Para que houvesse uma real colaboração, os estudantes deveriam se dispor espontaneamente e a pesquisadora não queria que, de alguma forma, se sentissem forçados a conceder a entrevista. No total foram realizadas 06 (seis) entrevistas com a turma 2015, sendo 05 (cinco) estudantes indígenas da área de Habilitação em Linguagens e 01 (um) estudante indígena da área de Habilitação em Ciências Humanas. Um dos entrevistados foi excluído porque considerei que sua participação não estava de fato sendo espontânea, tendo em vista a interação desenvolvida durante a entrevista e no acompanhamento em sala. Houve, portanto, uma sensibilização no sentido de compreender que os processos assimétricos de poder, muitas vezes ignorados pelos pesquisadores, impõem práticas que desconsideram os sujeitos como autônomos na sua vontade.

A participação do estudante da área de Ciências Humanas deveu-se ao fato de considerarmos importante para a pesquisa o registro das trajetórias de letramento de estudantes da turma 2015, foco desta pesquisa, não importando, inicialmente, a escolha feita pelo estudante quanto à sua área de habilitação na licenciatura. Desse modo, as trajetórias de letramento dos sujeitos embasam as análises acerca das representações sobre a língua, a educação escolarizada e os significados atribuídos pelos sujeitos de pesquisa à construção de seus letramentos.

As entrevistas gravadas tiveram duração média de 40 minutos, totalizando aproximadamente 04 horas de gravação. As fotos e gravações de vídeos serviram como subsídios para as análises na medida em que registraram os comportamentos e eventos que aconteceram durante a pesquisa.

A seguir apresento um quadro com dados gerais dos participantes e, em seguida, passo a fazer um breve relato de suas trajetórias de vida conforme os dados coletados durante entrevista. A turma de 2015 defenderia o TCC (Trabalho de Conclusão do Curso) em maio de 2020, contudo, devido à pandemia e a dificuldade de acesso às tecnologias e internet nas aldeias, esse evento foi adiado sem data marcada. Havia no planejamento da pesquisadora a previsão

de acompanhar atividades de orientação dos TCCs de dois acadêmicos para cruzar com os outros dados sobre letramento. Contudo, até o momento, dada à situação pandêmica, somente foi possível manter contato com um dos acadêmicos participantes e seu orientador.

Quadro 2: breve apresentação - quem são os participantes¹⁸ da pesquisa

PROFESSORES/AS INDÍGENAS	IDADE ENTRE	FORMAÇÃO	ETNIA	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	ÁREA DO CURSO TEKO (Turma 2015)
YVOTY-MÍTILA	30 - 50	Ara vera	Guarani	Fundamental (1º ao 5º ano)	Linguagens
ARANDU	30 - 50	Ensino Médio Regular	Guarani	Educação Escolar Indígena (coordenação)	Linguagens
KUARAHY	22- 30	Graduado em Licenciatura	Guarani	Fundamental (6º ao 9º ano)	Linguagens
AVA POTY RENDY'I	30 - 50	Ara vera	Guarani	Fundamental (1º ao 5º ano)	Ciências humanas
JACI	30 - 50	Ara vera	Kaiowá	Fundamental (1º e 2º ano)	Linguagens

Obs. As cinco entrevistas foram realizadas entre maio e julho de 2019 na FAIND/UFGD. O Ara vera é um curso de formação de magistério para professores indígenas para atuação nos níveis fundamental e médio do Ensino Básico.

2.3.3.1 Yvoty-Mítila

Yvoty-Mítila é professora alfabetizadora numa comunidade indígena em uma das cidades da Região da Grande Dourados onde mora. Iniciou sua trajetória escolar sob os cuidados de um grupo de missionários alemães numa escola da Missão Caiuá na aldeia onde morava. Lá, esses missionários desenvolveram cartilhas escritas na língua indígena Kaiowá. A cartilha trazia coisas que eram do dia a dia de Yvoty-Mítila, o que, segundo ela, teria contribuído bastante. Logo em seguida, o português foi introduzido sem que houvesse “trauma” ou grandes dificuldades, segundo sua afirmação. Contudo, a acadêmica lembra que ficou reprovada na 3ª e 4ª série atribuindo isso à dificuldade com a língua portuguesa. Uma de suas maiores dificuldades foi o preconceito quando teve que deslocar-se da aldeia para a cidade, tendo sofrido

¹⁸ Os nomes aqui são fictícios para preservar a identidade dos participantes conforme exigência do Comitê de Ética.

um processo de exclusão, que se estendeu marcadamente na escola:

Excerto 1

(...) no sexto ano, né a professora praticamente isolava a gente, né. Ela num... ela num, tinha aquela preocupação não: “é são todos meus alunos na sala de aula e eu tenho que dar oportunidade pra todos”.

Não obstante, Yvoty-Mítala lembra positivamente daqueles momentos e comenta que a professora foi muito “querida” e que mesmo com toda sua situação de isolamento por parte da professora, ela conseguia acompanhar o conteúdo desenvolvido na sala e fazer as atividades “*mesmo ela não me dando atenção, né*”. A subjugação é tanta que os sujeitos muitas vezes não percebem que formas de tratamento diferenciado tem propósitos sutis de negação do ser, suas identidades e culturas. Conforme Van Dick (2008, p. 47) as estratégias de controle discursivo ocorrem por meio do controle das mentes especificamente por meio dos discursos de aceitação, negociação, consenso e contestação. Isso fica claro no relato de Yvoty-Mítala quando evoca um evento de letramento escolar no 6º ano, no qual haveria um concurso de redação com o tema “meus sonhos” do qual todas as salas participariam, bem como seus colegas. Ela relata que quando foi se inscrever a professora de português lhe perguntou “*você tem certeza que você quer se inscrever?*”. Ao colocar em dúvida se a aluna deveria ou não participar a professora retoma, por meio de seu discurso, a memória de subjugação e inferiorização dos povos indígenas, historicamente considerados incapazes. A acadêmica destaca que na sala só ela era indígena e que, mesmo desacreditada pela professora, seguiu em frente. Com a ajuda de uma colega de sala reescreveu seu texto muitas vezes para participar do concurso, não recebendo qualquer ajuda da professora. Entretanto, ao obter o segundo lugar no concurso de redação, a professora lhe disse que se tivesse pedido sua ajuda talvez tivesse ficado em primeiro lugar. Yvoty-Mítala diz “*ela ficou muito espantada, né... só que ela não acreditou que eu fosse... ela não acreditou que eu fosse capaz, né*”. A pretensa ajuda só veio quando foi reconhecida como alguém com potencial para escrita. Essas situações revelam uma escola segregacionista e de concepção elitista que não olha para seus alunos como agentes capazes de construir seu aprendizado independente de sua origem étnica. O Ensino Médio de Yvoty-Mítala foi em um curso de magistério voltado para formação específica de professores indígenas, o *Ara Vera*. Ao terminar o curso prestou vestibular para o curso de licenciatura indígena Teko Arandu, mas devido à distância, situações de trabalho e obrigações com a família, interrompeu o curso por um período de 08 anos, voltando apenas em 2015.

2.3.3.2 – Arandu

O acadêmico **Arandu** atua como Coordenador da Educação Escolar Indígena no município onde mora. Arandu foi alfabetizado em língua portuguesa em uma escola da Missão Caiuá em seu município em uma escola rural. Para ele aprender português foi algo estranho: *“é como se você tivesse lidado com uma coisa do outro mundo, de outro mundo, uma coisa que você nunca viu”*. Quando começou o curso fundamental 2 foi para uma escola indígena. Lembra que a ideologia da escola era *“aprender a língua portuguesa para se dar bem na vida, para competir lá fora”*. Arandu lembra que o português que aprendeu na escola era apenas para manter uma comunicação básica com as pessoas e que em muitos momentos percebia que não sabia o português. Argumenta que quando uma criança tenta falar o português, ela não se sente segura, pois tem receio de estar ou não falando a palavra certa, *“o português é uma terra estranha pra ela [criança], né”*. Foi somente na fase adulta que descobriu que aprender português envolve questões de uso da língua nas diversas práticas sociais e que precisava também do domínio da escrita para poder atuar no ambiente de trabalho. Em seu relato aparecem questões tais como a necessidade de uso da língua portuguesa e a visão dos pais em relação a essa língua. Suas descobertas e necessidades e a constatação de que em algumas práticas sociais de letramento, apesar de ter sido alfabetizado na língua e falar a língua portuguesa, faltava-lhe algo.

O letramento acadêmico lhe trouxe a oportunidade de atuar em favor de sua comunidade em um evento de letramento promovido pela Secretaria de Educação do Município, detalhado no capítulo de análise dos dados.

Sua trajetória de letramento em português foi marcada por algumas dificuldades e pela constatação de que o conhecimento da língua escrita em português é necessário para a defesa dos direitos da sua comunidade. Na universidade Arandu despertou para a necessidade de um letramento em língua portuguesa como forma de apreensão das questões políticas e ideológicas que envolvem seu povo e sua comunidade.

2.3.3.3. Kuarahy

Kuarahy também foi alfabetizado numa escola da missão enfrentando as dificuldades por ser falante monolíngue em língua indígena, *“desde o começo a minha alfabetização foi muito mais na... em decorar mesmo, né”*. Aprendeu a decodificar a língua portuguesa sem que houvesse um processo que reconhecesse as necessidades culturais e linguísticas de crianças

indígenas; isso acarretou uma dificuldade de materializar a língua portuguesa, uma língua falada e escrita desconhecida até então, sem um processo de aprendizagem com objetivos claros.

Relata que inicialmente e até o Ensino Médio não entendia o propósito da escola e de suas disciplinas, era apenas acúmulo de informação a ser memorizada. A história de letramento de Kuarahy é semelhante em muitos aspectos aos de seus colegas de turma, ou seja, suas histórias vão constituindo suas identidades que por vezes entram em conflito com suas crenças e sua cultura. Aspectos estes que serão analisados no 4º capítulo.

2.3.3.4. Ava Poty Rendy'i

Ava Poty Rendy'i é morador em uma das aldeias da Reserva indígena de Dourados, possui como todos os outros indígenas uma trajetória de luta e resistência às imposições do homem branco, sobre sua língua, cultura e espiritualidade. Entrou na escola com 7 (sete) anos de idade, monolíngue em língua guarani, sendo alfabetizado em Português. Relata que as dificuldades foram muitas, mas “ia levando as duas línguas” e quando não entendia algo em Português o professor falava em guarani para facilitar a compreensão em Português. Trata-se da estratégia do *bilinguismo de transição*, usado apenas como ferramenta para fixar o português como a língua dominante. O professor afirma não ter dificuldades com a escrita das duas línguas e que por vezes a comunidade o chama para redigir documentos como atas ou registros de reuniões tanto em guarani quanto em português.

Um aspecto relatado por Ava Poty Rendy'i e que se intersecciona com o letramento é a sua cultura. Os anos de colonização do passado e ainda a colonização das mentes e dos conhecimentos étnicos mantêm muitos povos distantes de sua ancestralidade e de seus valores. E quando falamos em distância não nos referimos apenas à distância territorial, mas a distância simbólica, da dominação das mentes e dos valores próprios.

Ava Poty Rendy'i possui um vínculo muito forte com a espiritualidade e isso fica marcado em todo o seu relato durante a entrevista. Apesar de ter crescido na comunidade diz sentir-se longe de sua cultura, para ele cultura é entendida como espiritualidade, relata que há uma demonização da espiritualidade indígena, seus cantos e instrumentos:

Excerto 2

eu não sei se foi pra você que eu tive falando esses dias sobre o mbaraka e sobre nosso canto é... o povo não indígena ele costuma muito, é... demonizar

essas coisas, então.... e isso não é de agora, isso vem desde o começo, entendeu?

Aos 38 anos, Ava Poty Rendy'i iniciou uma jornada de volta às suas origens étnicas, numa tentativa de resgate de seus conhecimentos tradicionais por meio do *etnoletramento*, conceito explorado na análise dos dados. Como ele mesmo afirma, a cultura não pode ser apenas ensinada, mas deve ser vivenciada em todo o seu processo de vivência e tempo/espaço, ou seja, os processos de negação sobre suas culturas, religiosidade e identidades não podem simplesmente ser anulados sem deixar suas marcas na subjetividade do povo indígena.

2.3.3.5 Jaci

Jaci é morador de uma pequena comunidade indígena em um dos municípios do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, onde a língua guarani é falada majoritariamente pela comunidade. Sua trajetória de letramento foi de muita resistência frente às dificuldades com a língua portuguesa e o ensino pouco sensível às questões culturais e linguísticas. Ele entrou na escola com 6 anos de idade, monolíngue em guarani. Teve uma trajetória de várias reprovações no ensino fundamental e apenas no 4º ano começou a ler em português. Jaci destaca que o fato de não ter ninguém da família que tivesse formação escolar e pudesse ajudá-lo dificultou sua trajetória de letramento escolar. Após o término do Ensino Médio Jaci iniciou um curso de Magistério para formação específica de professores Indígenas o Ara Vera com duração de 4 anos. A formação de magistério indígena proporcionou a formação que ele precisava tanto na língua indígena quanto na língua portuguesa, ensinada como segunda língua. Contudo, as dificuldades com a escrita também persistiram na entrada do curso de graduação, Jaci relata que teve que fazer curso de redação para ajudar a entender os processos de escrita do gênero redação dissertativa:

Excerto 3

A gente não tá fazendo a redação em ordem, né, a gente não descobre bem qual que tem::: A gente tem que ter conclusão, né:: e introdução, desenvolvimento e conclusão nas coisas, né; a gente tem que ter essa noção pra escrever, mas a gente não tem essa noção, né. Então a gente não sabe organizar aquilo pra escrever, por isso eu ... reprovei a partir de três vezes, né.

Jaci fala que ao chegar no curso de Teko Arandu começou a entender a importância do

que aprendia com sua família, reconhecendo que o conhecimento estava todo lá em sua comunidade. As histórias contadas por seus pais compõem parte importante de seus saberes.

Excerto 4

A: A gente, olha :: foi vendo e como é que funciona, né depois que a gente aqui entrou. Aquilo que a trajetória que eu dei desde criança que eu aprendi, aqui que a gente coloca em prática, a gente coloca em prática tudo com sabedoria que tá na aldeia, né... tudo a sabedoria indígena que tá aí, aqui na escola, na universidade que a gente tudo chega e encaixei e coloca em ordem essas coisas aí. É isso mesmo aí, até agora eu como na, na literatura a gente tem um monte de história, né pra aprender a contar e falar, eu mesmo tenho muita história. Parece no anteriormente quando meu pai ... meu pai e a minha mãe contava a história:: parece que não é isso tudo... pra mim, pra mim é passageiro, coisa passageira, mas é coisa importante, hoje eu percebo que era realmente muito importantíssima pra mim. (Jaci)

A percepção de Jaci de que sua cultura e sua história são muito importantes fica claro nas últimas linhas e principalmente pela perspectiva de ensino e pesquisa do Teko Arandu. O estímulo a pesquisa e ao reconhecimento e resgate de seus saberes é o que norteia as diretrizes e ações de formação da licenciatura indígena. Jaci percebe que “contar histórias” é reafirmar a sua história como povo, como nação. Atualmente ele é professor alfabetizador de língua guarani na sua comunidade.

2.3.4 Entrevistas com professores formadores da Licenciatura Teko Arandu

Foram entrevistados 03 professores ministrantes da Licenciatura Teko Arandu, sendo 02 da área de linguagens e 01 professor indígena da área de Ciências da Natureza, doravante denominados por Professor F1, Professor F2 e Professor 3, respectivamente. As entrevistas foram realizadas com objetivo de gerar dados acerca dos discursos sobre letramento acadêmico e quais os entendimentos dos professores formadores acerca dos processos de leitura e letramento dos estudantes indígenas na universidade, considerando-se o contexto e a cultura disciplinar do curso Teko Arandu. As entrevistas totalizaram aproximadamente 04 horas de gravações. Os professores possuem experiência média de 5 a 8 anos no Teko Arandu.

A entrevista teve como foco os seguintes aspectos: relacionamento dos estudantes com os gêneros acadêmicos, a cosmovisão indígena nas práticas de letramento na universidade, o desenvolvimento de uma escrita acadêmica, as epistemologias indígenas nos trabalhos de TCCs, e os Projetos de Alternância no Tempo Comunidade. Passo a descrever brevemente

alguns dos aspectos apontados pelos professores entrevistados, sendo que serão analisados em triangulação com os outros dados no capítulo de análise dos dados.

O Professor F2 possui uma vivência intercultural já em família. Sua origem com avós paternos e maternos de origem argentina, espanhola e paraguaia o levou a aprender língua guarani no Paraguai e descobriu no contexto local a necessidade de atuar na área com Língua guarani. Seu letramento, conforme conta, foi lendo livros em espanhol. *“Minha avó tinha uma pensão. Ouvia vários sotaques. Fiz meu letramento lendo livros em espanhol. A minha camiseta de time era espanhol”*. A transitividade entre os países, as línguas latinas e indígenas, deu ao Professor F2 uma dinâmica mais “leve” para lidar com diferenças culturais e linguísticas. Sua perspectiva como professor inclui a não imposição de saberes, mas o diálogo. Destaca a importância da negociação com os alunos de modo a conseguir adesão aos trabalhos que deverão ser realizados em sala, bem como salienta que as práticas de interação estão permeadas pelas relações de poder: *“não é só a sala de aula ou a relação com os conteúdos. Existem os modos de se relacionar entre indígenas e não indígenas”*.

Quanto aos gêneros acadêmicos o professor diz haver uma certa dificuldade na apropriação desses gêneros, pois os alunos não têm essa prática de escrita, logo *“o guarani tem que encontrar funcionalidade daquilo”*. Uma das características do conhecimento guarani é a utilidade, tudo deve ter uma finalidade, ser destinado a algo em prol da comunidade.

O professor F2 destaca o papel do professor na formação dos estudantes indígenas, ou seja, o de motivador e mediador dos conhecimentos ocidentais e conhecimentos ancestrais indígenas.

Excerto 5

O nosso papel não é dificultar o conhecimento, é mostrar pra ele que é acessível. Só que ele tem que se motivar também (...). Mas, eles são de uma cultura que não acumula livros, mas é aquela cultura tratando do papel, né. Eles são orais. Eu vejo muito isso, mas a prática de escrita exige, imagina no caso deles, então? Que tem que ser nas duas línguas (Entrevista com professor F2 da área de Linguagens na Licenciatura Indígena)

O professor F3 é professor indígena Guarani/Kaiowá atua no Teko Arandu há 8 anos, possui formação em Geografia e atua no Teko Arandu na área de Ciências da Natureza ministrando disciplinas nas áreas de saúde indígena, cosmologia, ecologia, agroecologia e orientações de TCCs. Acredita ser importante o registro dos saberes indígenas em todas as áreas. Para o professor indígena, o conhecimento tradicional discutido na academia acaba por ser traduzido numa perspectiva cultural, de modo que de alguma forma modifica seus modos

de apreensão do conhecimento que agora passa a ter uma nuance ocidental e acadêmica “*Você vai transformando o que era genuíno para um entendimento do mundo acadêmico*”. Conforme o professor, não é possível não existir essa dinâmica, visto que os diálogos entre os saberes tradicionais e ocidentais trazem consigo uma confluência de saberes, que traduzidos já não são efetivamente genuínos.

O professor destaca que muitos conhecimentos indígenas estão se adequando ao mundo acadêmico e que isso não acontece apenas na Licenciatura Teko Arandu, mas em outras faculdades também. Transpor o conhecimento oral para a modalidade escrita, e nos moldes acadêmicos certamente produz um desconforto em relação aos conhecimentos tradicionais indígenas. Conforme argumenta, essa dinâmica de transposição da oralidade para escrita é um processo contínuo no qual deve haver diálogo e nunca um posicionamento unilateral. Conforme o Professor F3 o conhecimento indígena é diverso, ou seja, um conceito pode ter outras interpretações em outras comunidades indígenas e cada comunidade indígena pode enriquecer determinada visão de mundo. Salienta que quando determinado conceito é registrado na escrita há um empobrecimento destacando que o conhecimento indígena não deve ser visto numa dimensão exata ou lógica como a matemática, mas que deve haver abertura para enriquecimento.

Com relação ao aspecto linguístico, o Professor F1, professor formador da área de Linguagens na Licenciatura indígena, salienta que, na especificidade do curso Teko Arandu, o letramento acadêmico nunca foi uma bandeira do curso, destacando que inicialmente não se pensou em um letramento acadêmico, mas no desenvolvimento de habilidades e competências na língua indígena a fim de que houvesse um resgate da identidade linguística e de suas epistemologias indígenas.

O aspecto de formação de uma consciência crítica é muito presente no curso em todas as áreas. A centralidade da língua indígena é a base dessa consciência, sendo possível por meio da linguagem, entender os valores, a história de colonização e opressão do povo indígena e por meio dessa língua eles podem ressignificar e resistir com suas identidades em seus múltiplos aspectos.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Escrita - de meio de expressão a instrumento de opressão” (Meliá, 1989, p. 9)

Neste capítulo abordo os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e que estarão implicados na problematização e interpretação e análise dos registros. Tendo como base os *Novos Estudos do Letramento* em (Kleiman, 1995, 2016; Soares, 2007; Street, 2010, 2013, 2014) estabelecemos outras relações teórico-metodológicas para dar conta da interpretação das questões etnográficas que envolvem o letramento de professores indígenas em formação num contexto intercultural e acadêmico. Desse modo, elencamos os seguintes campos teóricos: os *Estudos Culturais* na abordagem de questões sobre cultura, identidade e colonialidade em Cancline (2003), Woodward (2007), Moita Lopes (2002, 2006 e 2013), Hall (2007, 2016), Silva (2007), Mignolo (2013, 2020); Bauman (2012); os *Estudos Indígenas* em (Maher 1994, 2010; Cavalcanti, 2006; D’Angelis, 2012, 2013; Amaral, 2011; Nascimento, André 2017; Martins, 2013, 2015, 2016; Smith, 2018; Hart, 2010); *Estudos sobre escrita e letramento acadêmico* em (Sito, 2016; Zavala, 2010, 2011; Gnerre, 2009; Kleiman, 1995, Kleiman e Assis, 2016; Nascimento, 2014, 2019), dentre outros.

3.1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES NA ESCRITA EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA

As abordagens sobre letramento assumiram ao longo da história da escrita aspectos que abrangeram tanto perspectivas tecnicistas quanto perspectivas ideológicas e culturais da escrita. Na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento a escrita não é vista apenas como técnica que se adquire e da qual se abstrai todas as implicações culturais e históricas, ao contrário, conforme Street (2014), a escrita é compreendida não apenas do seu ponto de vista psicolinguístico, mas considera sobretudo as relações de poder implicadas nas práticas sociais de escrita de cada comunidade e suas relações socioculturais.

O autor teoriza dois modelos de interpretação do letramento: *o modelo autônomo* que é centrado em habilidades técnicas e na concepção de que o letramento se reduz a um conjunto de capacidades cognitivas, ou seja, conforme essa perspectiva os sujeitos letrados teriam um desenvolvimento cognitivo superior aos sujeitos não letrados ou orais, nessa visão o letramento está centrado no indivíduo e suas habilidades. Não se leva em consideração as experiências

socioculturais de percepção do letramento e nem se entende que uma pessoa mesmo não sendo alfabetizado possui um letramento que lhe possibilita transitar no meio da escrita com relativa eficiência, pois suas experiências com a escrita estão internalizadas nas práticas das quais é obrigado a participar conhecendo ou não os códigos da escrita.

Na visão do letramento autônomo as pessoas não letradas são consideradas como carentes de habilidades cognitivas, são “atrasadas” e, portanto, não podem ascender socialmente. O autor enfatiza que esse posicionamento humilha os adultos que apresentam dificuldades em letramento e, ao mesmo tempo, não garante a obtenção dos resultados prometidos após a aquisição do letramento (STREET, 2014). Uma das grandes promessas consiste em acreditar que o letramento por si só promove a ascensão social, contudo sabemos que nesse aspecto estão implicadas as relações de poder, as questões econômicas e sociais, as questões raciais e outras nuances, ou seja, ser letrado apenas não garante acesso a todos os espaços de poder, pois estes são regulados por suas dinâmicas de acesso e exclusão. As concepções de alfabetizados e analfabetos estão implicadas em aspectos como progresso, sucesso, habilidade cognitiva, classe social. Como bem lembra Street as exigências de letramento estão muito centradas em distinguir as classes sociais, assim, o grau de letramento é menos importante que o gênero e a etnia na hora de conseguir um emprego. Em citação a pesquisadores como Levine (1986) Street diz que os “testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter a ver com as habilidades exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas” (STREET, 2014, p. 34).

Conforme Street há nos estudos sobre letramento uma mudança de visão quanto ao letramento como habilidade “neutra” e técnica. Na visão do autor o letramento é constituído como “prática ideológica envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas” (STREET, 2014, p. 17), denominado pelo autor como *Novos Estudos do Letramento*.

Essa perspectiva não concebe o letramento como uma prática universalizante, ou seja, os sujeitos, nessa visão não são vistos como dissociados de seus contextos socioculturais e, portanto, o letramento não é analisado como ferramenta ou técnica que pode ser utilizada de modo igual em todos os contextos se obtendo os mesmos resultados. Para Street a relação entre oralidade e escrita e as condições sociais determinam ou afetam a significação de dada comunicação. Desse modo, Street defende o *modelo ideológico* de letramento no qual as “práticas de letramento são produtos da cultura, da história e dos discursos” (p. 09). O autor argumenta que determinadas características da escrita e oralidade são convenções de

determinadas culturas em determinados contextos, logo a escrita não pode ser concebida como algo que regulariza as práticas sociais de letramento em todas as culturas. A fala e escrita não são dados universais, bem como o modo como são articuladas em cada cultura dentro dos aspectos linguísticos, identitários e políticos, ou seja, todo o contexto cultural possui relevante influência sob a forma de desenvolvimento do letramento nos diversos contextos sociais.

Os letramentos locais não são considerados quando se fala em campanhas de alfabetização nas quais os “analfabetos” são quase sempre tidos como incapazes. Nesta perspectiva não se leva em consideração comunidades orais tais como as indígenas que vivem em suas comunidades com autonomia e eficiência, mas que são consideradas “inferiores” por não possuírem o tipo de letramento imposto pela sociedade ocidental. Street argumenta que em muitas sociedades as pessoas administram suas vidas econômicas e emocionais por meio dos recursos orais e não sentem necessidade de associar sua oralidade a um letramento ou ao analfabetismo. Conforme o autor,

Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido. (...) os povos locais têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender novos letramentos fornecidos por agências, pelos missionários e pelos governos nacionais (STREET, 2014, p. 37).

Os significados da escrita são bem entendidos por comunidades orais como os povos indígenas em regiões de contato. Eles sabem que essa escrita é objeto de poder e de disputa. As populações indígenas da região de Dourados conhecem bem o que significa posse de terras, tendo sido arrancados de suas terras por “papeis que nomeiam quem são os donos”. A escrita é um mecanismo de poder que posiciona as pessoas ideologicamente. Pela escrita se “decreta”, “intima”, “expulsa”, “regulariza” determinando quais espaços são “civilizados” e quem pode ser considerado civilizado. Essas comunidades desenvolveram um grau de letramento capaz de perceber na linguagem do não indígena as nuances que aprisionam e enganam. Trata-se de um letramento percebido não apenas na escrita de um papel, mas nas intenções discursivas do branco. Daí a importância que veem no domínio desse letramento, por meio da educação escolarizada, pois isso lhes possibilita acessarem as ferramentas para lutarem por seus direitos na sociedade envolvente.

Como afirma Gnerre (2009) a escrita foi constituída de modo a conferir o poder de manipular conceitos e informações. A ordenação das sociedades e suas necessidades de controle criaram nichos de funções sociais e conseqüentemente campos lexicais que agregam os discursos de cada área que se pretenda controlar. Conforme o autor “a começar do nível mais

elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 2009, p. 23).

Corroborando com Street (2014), Gnerre (2009, p. 01) diz ser necessário adotar um ponto de vista não-convencional sobre a linguagem de modo a considerar “suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia”.

Os Europeus, inicialmente, distinguiram a história da pré-história baseados no conceito de povos que possuem ou não a escrita. Essa delimitação histórica da escrita alfabética tornou-se um divisor para se distinguir grupos ou classes sociais. Surge conforme Gnerre (2009), o ordenamento de diferentes tipos de escrita e a classificação da capacidade de ler e escrever como norteador de ações de letramento (p. 36).

Sobre essa classificação se encontra o conceito de alfabetizado e não-alfabetizado; em determinados momentos da história ser alfabetizado era saber assinar o nome ou copiar um texto. Contudo, o conceito de alfabetizado com os estudos da escrita e do letramento numa sociedade tecnologizada e semiotizada tomou um sentido maior. Para dar conta de aspectos que vão além da decodificação alfabética pesquisadores da área da linguagem desenvolveram o termo letramento/os.

A visão grafocêntrica e alfabética e que está no centro das relações industriais e comerciais e de desenvolvimento do *status quo* acentua o valor e a necessidade da escrita para o desenvolvimento econômico e social correlacionando escrita com avanço mental, social e cognitivo. Gnerre diz que

as crenças implícitas ou explícitas sobre os efeitos da alfabetização no desenvolvimento econômico, social e até mesmo cognitivo estão em relação com uma perspectiva que recusa qualquer espaço para formas intermediárias de comunicação gráfica (GNERRE, 2009, p. 44)

O autor salienta ainda que os alfabetizandos e alfabetizadores fazem parte de um contexto social em que ambos compartilham em seus contextos atitudes, crenças e hipóteses sobre a escrita (p. 45). Há valores diferentes, bem como diferentes visões de mundo entre os alfabetizandos sejam adultos ou crianças. Uma visão mais social de ensino da escrita deve levar em consideração os contextos culturais do educando de modo que o ensino da escrita não tenha uma perspectiva ilusoriamente salvatória, mas que o outro e suas condições étnico culturais sejam colocadas como centrais para o desenvolvimento de ações pedagógicas da escrita.

As relações entre falantes e ouvintes, conforme Gnerre, irão governar os atos de linguagem. Por conseguinte, essa linguagem tornar-se-á institucionalizada por meio da escrita e suas normas legitimadas como aceitáveis ou “a norma correta” a ser praticada socialmente. A

escrita como ferramenta que organiza o espaço social foi se constituindo como objeto de manipulação do poder em todas as instancias da linguagem. Gnerre aponta que a escrita se constituiu como um campo de interesse de estudos em consequência dos programas de alfabetização implicados nas pressões internacionais para novas condições econômicas e políticas; a padronização das línguas e a liquidação de tecnologias obsoletas frente às novas tecnologias informatizadas (GNERRE, 2009, p. 41).

Para dar conta dos estudos na área da escrita o termo *letramento* tem sido utilizado no lugar de *alfabetização* e conforme Kleiman (1995, p. 17) a palavra letramento envolve uma variação de tipos de estudos que se enquadram no domínio do letramento. Destaca que a perspectiva da pesquisa direciona qual o significado para o letramento. No âmbito do letramento alfabético a palavra letramento pode assumir diferentes pontos de vista, ou seja, se inserir numa perspectiva apenas de decodificação da língua centrada em habilidades e sem considerar as implicações do meio social e cultural ou, se inserir numa perspectiva voltada para as implicações e seus usos sociais da escrita em contextos situados. Essas perspectivas de letramento são chamadas por Street (2014) de *Letramento autônomo* e *letramento ideológico*, respectivamente.

Kleiman (1995) destaca que os estudos do letramento abrangem análises sobre as consequências e usos da escrita por grupos minoritários em espaços letrados e tecnologizados, descortinando as práticas de letramento invisibilizadas pela escrita legitimada socialmente. Salienta que o letramento não envolve apenas a escrita, mas também a oralidade. Uma criança mesmo sem ser alfabetizada já convive com experiências do mundo da escrita em família e na sociedade relacionando os significados dos objetos por meio de imagens que os correlacionam, ouvindo histórias infantis e apreendendo os modos de dizer e significar a linguagem. Assim, Kleiman (1995, p. 18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Nessa perspectiva, salienta a autora, que a escola se constitui como uma das agências de letramento de caráter dominante que determina apenas *uma* das formas de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p. 19). Destaca que outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua ou local de trabalho apresentam outros direcionamentos para o letramento. Ao analisar estudos de Carraher, Carraher e Schliemann, 1988, Street (2014) argumenta que as investigações revelaram modos próprios no desenvolvimento do letramento matemático por crianças que acompanhavam os pais na feira e que esses modos além de eficientes, pois eram baseados nas interações com os adultos e no dia a dia com os fregueses, eram diferentes dos

sistemas de cálculos ensinados nas escolas. Isso mostra que o letramento escolar, por vezes, não dá conta das especificidades que ocorrem nas práticas sociais de letramento situadas fora da escola.

Para contrapor-se ao modelo de letramento dominante ou *letramento autônomo* associado a progresso, civilização e mobilidade social, modelo que segundo Kleiman é o prevalente na nossa sociedade desde o século passado, Street (2014) propõe o modelo de *letramento ideológico* e conforme Kleiman constitui-se em:

práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Além da comunicação oral e escrita Gnerre (2009) destaca que a escrita sempre conviveu com outras formas de comunicação visual, tais como os ideogramas e logotipos, contudo a perspectiva centrada na escrita alfabética não considera as formas de comunicação gráfica de muitas culturas como formas de escrita. (GNERRE, 2009, p. 43). Os indígenas se comunicam por meio de grafismos que em algumas culturas como os Kaxinawá se caracteriza como uma “*escrita multimodal*” (MENEZES DE SOUZA, 2001) na qual há uma complementaridade entre linguagem verbal e não-verbal, constituindo-se num letramento multimodal.

O autor destaca que a visão dicotômica entre oralidade e escrita e a visão grafocêntrica trouxe prejuízos para as comunidades orais e que possuem outras formas de vivenciar as experiências sociais. Para essas comunidades a sua oralidade também é vivenciada *sinesteticamente*, ou seja, os gestos, ritos, emoções, usos dos sentidos como tato, olfato, visão e até mesmo os aspectos oníricos fazem parte da construção de suas identidades que são “sentidas” e vivenciadas e comunicadas ao mundo externo pela oralidade (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 169). Desse modo, Kress (1997, p. xvii) diz:

Maneiras diferentes de construir os significados envolvem formas diferentes de engajamento corporal com o mundo – isto é, não apenas da visão, como ocorre com a escrita, ou através da audição como ocorre com a fala, mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. Se concordamos que a fala e a escrita levam a formas específicas de escrita, então devemos pelo menos perguntar se o tato, o gosto, o olfato, a sensação também levam a formas específicas de pensar. Em nosso pensamento, inconsciente ou conscientemente, nós traduzimos constantemente de um meio para o outro.

Essa habilidade e fato da **sinestesia** é essencial para que os seres humanos compreendam o mundo (KRESS, 1997, p. xvii *apud* MENEZES DE SOUZA, 2001, P. 170).

A percepção do mundo através dos sentidos e expressas pela oralidade e pela escrita orientam o espaço social. Em citação a Barton (1994), Menezes de Souza diz que a escrita se constitui não apenas como uma tecnologia da mente, mas também como um sistema simbólico e juntamente com “outros sistemas simbólicos tais como o numerário, possui uma base tanto cognitiva quanto cultural (...) a escrita, portanto, é algo intimamente ligado a hábitos culturais e aos processos de naturalização do mundo sociocultural” (MENEZES DE SOUZA, 2001 p. 168-169). Contudo, a dicotomia oral/escrita distância e menospreza as comunidades ágrafas ou orais, pautando-se apenas na constatação da falta da escrita. Conforme Menezes a visão sobre as comunidades orais é uma visão do letrado numa perspectiva grafocêntrica. Ou seja, toda a história da escrita foi construída a partir dessa visão que acredita que as comunidades orais estão em “falta” e que, portanto, precisam ser preenchidas com a tecnologia da escrita.

Contudo, como afirma Gnerre, essa visão não corresponde a visão de algumas culturas orais que veem a escrita como não confiável, falsificável, pois a comunicação face a face é real e acontece na presença da outra pessoa. Não há diante da comunicação corporal e gestual subterfúgios para uma palavra implícita, vale o que é dito na presença do outro. Esse dito (oral) é matéria linguística que comunica e ordena as relações sociais com eficiência nessas culturas. Conforme o autor “em geral, nas culturas orais a escrita não vem substituir a memória, no máximo ela é usada como um complemento, um suporte visual de informações essencialmente memorizadas” (GNERRE, 2009, p. 52).

A crença de que só há um ordenamento social e cultural por meio da escrita, ou de que só a escrita propicia esse ordenamento é uma falácia. Nas culturas orais há um ordenamento social, econômico e político por meio da oralidade e que em termos de organização comunitária não ficam aquém da organização social grafocêntrica. Nesses contextos pode-se encontrar, contudo, duas polaridades, conforme Gnerre, ou a crença acrítica em tudo o que está escrito ou a rejeição total da escrita. Em citação a Means (1981), Gnerre relata um caso de consciente rejeição a escrita no qual um líder indígena norte-americano afirma que detesta escrever e que só o faz como via de acesso ao mundo dos brancos, condição imposta pelos europeus e que tem o intuito de negar a palavra falada:

[...] o que é escrito tem uma importância que é negada ao falado. A minha cultura, a cultura lakota, tem tradição oral e, portanto, eu usualmente rejeito escrever. Um dos meios de que se vale o mundo dos brancos para destruir as culturas de povos não europeus é impor uma abstração à relação falada de um

povo [...]. Por isso, o que você lê aqui não é o que eu escrevi. É o que eu disse e outra pessoa escreveu. Permito que assim seja feito porque me parece a única via de comunicação com o mundo dos brancos são as folhas mortas e secas dos livros (MEANS, 1981: 49 *apud* GNERRE, 2009, p. 53).

Conforme Calvet (2011), o alfabeto se constitui em uma das picturalidades para registro da memória social das sociedades de tradição escrita. Salienta que “a tradição oral no domínio linguístico não exclui, em nenhuma medida, universo pictórico algum” (CALVET, 2011, p. 10), pois a ausência de tradição escrita não se constitui em ausência de tradição gráfica:

Em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e de cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social (CALVET, 2011, p. 11)

As línguas são uma resposta a um problema de comunicação que encontra suas respostas em diversas formas de representação dessa comunicação (CALVET, 2011), assim as sociedades de tradição oral, conforme o autor, buscam respostas para a questão de: *como manter a memória histórica de seu povo num lugar e tempo dos quais essa memória não está mais presente?* Essa questão se faz importante no contexto guarani/kaiowá da região visto que, sendo uma comunidade basicamente oral, sua história social é transmitida via oralidade por meio da língua indígena. O nível de sobrevivência da língua está implicado na memória histórica desse povo. Como destaca Gnerre a memória é muito importante para as culturas orais, assim a escrita não substitui, mas complementa as informações. As comunidades indígenas possuem uma capacidade de adaptarem o universo branco à sua cosmovisão, adaptando desde a escrita a valores simbólicos, mas sempre com vistas a resistir os seus próprios saberes. Exemplo disso está no trabalho de pesquisa de Menezes de Souza sobre a escrita dos Kaxinawá no Acre. No qual o autor argumenta que a escrita ocidental é pautada pelo gênero retórico-discursivo do ensaio surgido na Europa no século 17 ao 19. Sob a égide do humanismo protestante, do capitalismo e do racionalismo, tem como princípios a racionalidade, o individualismo e a economia. Estes eventos fizeram surgir o discurso utilitário e, em consequência, caracterizou uma escrita utilitarista e ensaísta na qual não há espaço para subjetividades ou criações. A ideologia desse tipo de escrita obedece à lógica e às necessidades do mercado capitalista que tem como característica a fluidez de ideias, afinal “*time is money!*”, não há espaço para elocubrações do ser e de suas subjetividades.

O estudo de Menezes de Souza mostra as características de um letramento culturalmente situado e como o pensamento ocidental ignora que comunidades não letradas possuam suas

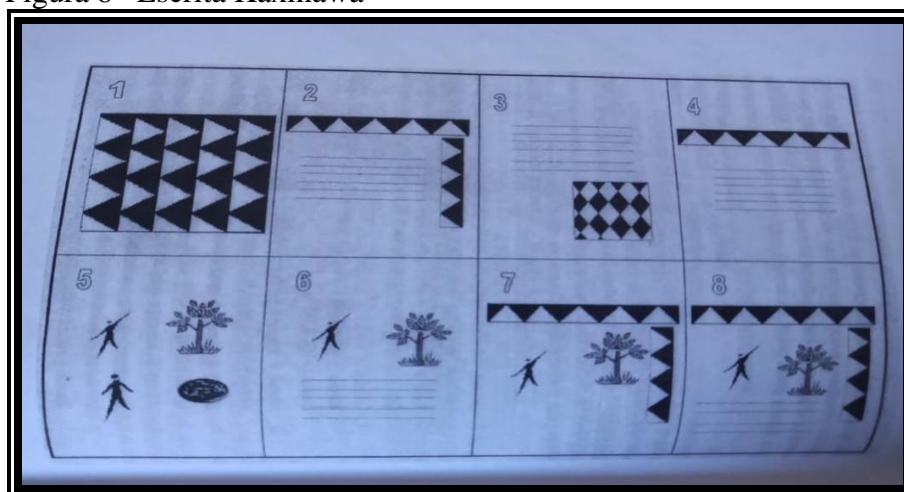
próprias estratégias de sobrevivência às imposições de poder. A escrita Kaxinawá, apresentada pelo pesquisador, é composta de textos visuais (desenhos monos ou policromáticos). O autor destaca que muitas vezes a visão não indígena não percebe a relação dos desenhos com a escrita, concebendo o texto visual como paráfrase, apoio ao texto escrito ou mera ilustração complementar (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 177).

Essa perspectiva segundo o autor tem origem na escrita utilitária que deve atender aos seus princípios de brevidade, clareza e simplicidade, ou seja, linguagem objetiva e direta, sem rebuscamentos linguísticos. Essa perspectiva não deixa muito espaço para a produção de textos visuais. Ao analisar os textos visuais Kaxinawá, Menezes de Souza identificou dois tipos de desenhos: *traçados geométricos* denominados *kenê* (palavra que significa escrita em Kaxinawá) e os *traçados figurativos* denominados *dami*.

Os traços *kenê* aparecem como molduras na folha de papel em apenas dois lados contíguos, também são utilizados em cestarias, tecelagem, tatuagens e cerâmicas. O *dami* se caracteriza por desenhos figurativos representando animais, objetos, animados ou inanimados, pessoas ou seres sobrenaturais e podem sugerir uma cena ou forma narrativa (p. 179). Essa escrita pictórica além de não ter apenas um significado ornamental, para além dessa perspectiva, está relacionada a ideologia cosmogônica Kaxinawá. Nessa cosmovisão a Anaconda é representada como a alteridade que implica transformação periódica.

Na escrita Kaxinawá o desenho *kenê* simboliza metonimicamente a pele da Anaconda, considerada a “alteridade radical”, ou seja, algo perigoso e ao mesmo tempo desejável. O *dami* é visto como representação indicando “algo que está ausente, a força da *mimesis*. Enquanto o *Kenê* não representa, ele é, ou seja, tem um valor performático, potencial, processual e dinâmico de *poiesis*” (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 182).

Desse modo, a relação dos Kaxinawá com a alteridade é de apreensão do conhecimento externo transformando-o e adaptando-o à sua cultura. Para os Kaxinawá somente a escrita alfabética não possui valor de mensagem ou valor de sabedoria. Menezes de Souza apresenta uma síntese de como se ler a escrita multimodal kaxinawá:

Figura 8– Escrita Kaxinawá¹⁹

Quadro 3 – Escrita Kaxinawá

1. **kenê** + 0 : texto a seguir com valor máximo de sabedoria (Fig. 3 nQ1).
2. **kenê** + escrita alfabética: texto com valor máximo de sabedoria (Fig.3 nQs 2, 3, 4).
3. **dami** + 0 : texto sem valor de sabedoria; valor apenas lúdico (Fig. 3nQ5).
4. **dami** + escrita alfabética: texto visual, repete, parafraseia ou ilustra a escrita alfabética, sem valor destacado de sabedoria (Fig. 3 nQ 6).
5. **kenê** + **dami**: texto com mensagem (re)conhecido (pelo leitor) com valor máximo de sabedoria (Fig. 3 nQ 7).
6. **kenê** + **dami** + escrita alfabética: texto com mensagem (re) conhecido (pelo leitor) com valor máximo de sabedoria (Fig. 3 nQ 8).

O **kenê** marca a identidade Kaxinawá, determina o que é valor de sabedoria dentro da escrita alfabética, mostra claramente a resistência do povo em manter sua identidade cultural e cosmogônica. É como se dissessem: “*usamos a escrita alfabética, mas ela só tem valor para nós se tiver acompanhada da nossa escrita visual*”.

Os Kaxinawá encontram através da escrita multimodal uma forma de resistir a imposição do letramento grafocêntrico e, ao mesmo, tempo conseguem criar uma terceira forma de escrita cuja valor preponderante é o da cultura, de modo a preservar o que é próprio, familiar e legítimo. Assim, conforme Menezes de Souza a escrita multimodal constitui-se em complementaridade entre linguagem verbal e não verbal, configurando-se num letramento multimodal.

¹⁹ A figura e o quadro sobre *escrita kaxinawá* referem-se a pesquisa de Menezes de Souza publicada em SIGNORINI (2001). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento, p. 167-192.

Em cada comunidade indígena a resistência ao letramento pode tomar diferentes perspectivas, pois cada cultura está em processo contínuo de movimento sociocultural. Em um estudo sobre os Tapirapé, Gorete Neto (2009) investiga as representações do povo sobre a escola e sobre a língua Tapirapé e língua portuguesa. Para esse estudo Gorete Neto toma a perspectiva do conceito de fronteira em menção a Tassinari (2001) que argumenta que a escola como “espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e novas técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados” (TASSINARI, 2001, p.56 apud GORETE NETO, 2009, p.35). Nessa perspectiva, Gorete Neto (2009) destaca em sua pesquisa as marcas da cosmologia Tapirapé nos textos escritos: “A análise dos textos aponta a existência de um português-tapirapé, com características próprias que o diferencia da variedade padrão de português, bem como das demais variedades desta língua (GORETE NETO, 2009, p. 40).

A pesquisa de Gorete Neto mostra que as questões sobre as representações indígenas Tapirapé passam por hibridização e pela reclamação de um espaço no qual se possa existir dentro da sociedade envolvente. Assim, valores contraditórios se apresentam em alguns momentos indicando um ir e vir que está a serviço das forças que atuam no campo da interculturalidade que ora essencializa questões como língua e identidade indígena e ora enfatiza os valores do lado de dentro e em outros momentos se confundem com os valores do lado de fora. Uma das questões analisadas pela pesquisadora foi o fato de que mesmo a escola Tapirapé tendo autonomia em suas ações, ensino na língua Tapirapé, bem como trabalhadores da própria etnia, os Tapirapé observavam que, de algum modo, haviam mudanças nos aspectos linguísticos, na vida diária e na educação indígena. Este fato corrobora com que Street (2014) argumenta de que ao ensinar outra língua dentro de comunidades, como os indígenas, por exemplo, não apenas o código linguístico é aprendido, mas também seus valores culturais. Não há, portanto, neutralidade em um planejamento de ensino linguístico. Há sempre uma tensão entre o conhecimento que se possui e o conhecimento que se adquire. Conforme César e Cavalcanti (2007, p. 59-60)

a complexidade da construção identitária, mesmo entre os representantes de uma pequena comunidade como a da aldeia, se faz na tensão entre a conservação e valorização do seu patrimônio tradicional, vivo ainda na memória e na vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, profundamente alterado pelas interlocuções com o mundo de fora, que o quer exóticos em suas vidas e línguas, e fluentes no contato com as línguas alheias (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 59-60 *apud* GORETE NETO, 2009, p. 99)

Essa postura de rejeição a escrita é encontrada nas comunidades indígenas

Guarani/Kaiowá da região de Dourados/MS que buscam suas formas próprias de representação dessa memória social resistindo na forma oral e não na escrita. Sobre essa resistência D'Angelis (2007, p. 4) diz que antes da chegada dos europeus não havia nenhuma escrita *strictu sensu* e que depois desse contato com essas sociedades e com a escrita do português surgem algumas pessoas alfabetizadas que utilizavam a língua portuguesa para a comunicação em português “não havia motivos para um uso da escrita em língua indígena e eles não tentaram fazê-lo”. A escrita nas línguas indígenas nos séculos XVI e XVII, conforme o autor, servia aos interesses dos missionários jesuítas que primeiramente, por convencimento ou sedução, tentavam ensinar, catequizar os indígenas e depois o faziam por meio da repressão, violência física e simbólica. Os escritos em tupi e guarani tinham finalidades de servir aos catequistas e no século XVIII a escrita em guarani nas reduções jesuíticas se prestava a documentação oficial das reduções e a sua institucionalização. D'Angelis destaca que a escrita operou em guarani somente durante o sistema colonial das reduções.

Não encontramos, por isso, escrita sobrevivente, em língua indígena, entre os Guarani que sobreviveram à experiência das reduções. Com isso, concluímos que, a despeito de o Guarani e o Tupi terem sido escritos e, até impressos em várias obras já nos séculos XVI e XVII, e apesar de índios terem sido alfabetizados então, a escrita em língua indígena não correspondeu a uma necessidade e interesse das sociedades indígenas no Brasil durante aqueles séculos, e sequer no séc. XIX e a maior parte do séc. XX (D'ANGELIS, 2007, p. 12).

O autor argumenta que uma sociedade de tradição oral adota a escrita por motivos variados ou para garantir acesso mais amplo à sociedade dominante, ou por “pressão” do Estado ou missionários para que haja uma escola dentro das aldeias. Nesse sentido, D'Angelis diz que

é difícil crer que um membro da comunidade indígena se interesse ou considere relevante “escrever os mitos” (como, às vezes, se ouve relatar), ou seja, transpor para a forma escrita suas narrativas tradicionais. Nem ele, nem sua comunidade veem utilidade nisso. Várias sociedades, inclusive, veem nisso um erro, um perigo e uma traição. Logo, é preciso um contexto muito específico para levar um sujeito indígena àquela postulação. Esse contexto é sempre aquele em que a tradição oral está se rompendo irremediavelmente ou já está rompida (D'ANGELIS, 2007, p. 25).

Nesse contexto há a necessidade de se conservar na escrita os conhecimentos tradicionais que podem ser perdidos com a morte dos velhos anciões. Conforme o autor, algumas vezes o interesse não é apenas conservar, mas “iniciar um outro processo de transmissão, pela escrita, daquilo que se fazia oralmente e aponta como consequências dessa postura o abandono pela comunidade das crenças e sua forma de interpretação do mundo e o desinteresse pelas formas tradicionais de literaturas indígenas que são substituídos por formas

ocidentais de textos televisivos, ou de cultos e pregações evangélicas (D'ANGELIS, 2007).

Outros fatores de interesse de comunidades orais pela escrita dizem respeito ao contato com a sociedade envolvente e a premente necessidade de defender seus interesses frente a essa sociedade, fazendo com que os indígenas desenvolvam interesse pela leitura e escrita do português. Visto que suas terras e seus direitos foram e ainda são usurpados por registros escritos que dizem como devem agir e onde devem ser seus territórios.

Assim, há demandas pela escrita que é da coletividade e se referem a defesa de seus direitos sociais e étnicos e há demandas ocasionadas pela maior participação de grupos indígenas na sociedade envolvente ocasionando o interesse e necessidade de uma escrita escolarizada, constituindo-se numa demanda individual (D'ANGELIS, 2007, p. 14). O que observamos é que mesmo as demandas individuais pela escolarização têm como objetivo final a melhoria de vida na comunidade indígena.

Conforme Signorini (1995) há uma associação entre o letramento, grau de letramento e a *performance* do indivíduo na comunicação social o que acarreta muitos preconceitos na medida em que sujeitos não escolarizados ou pouco escolarizados são tidos como seres incapazes de se moverem socialmente com eficiência, desse modo, não ter acesso a escola é sinônimo de

déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva – não ser “estudado” é não “falar direito”, é estar sempre vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do cotidiano e, conseqüentemente, estar sempre sujeito ao fracasso na consecução de objetivos próprios (SIGNORINI, 1995, p. 162).

Contudo, essa perspectiva não é uma lógica válida quando observamos comunidades orais. Há muita capacidade de comunicação oral e social, suas práticas discursivas são regidas pelo discurso oral e por todos os aspectos que envolvem sua formação social, que não é simplista ou apresenta menos complexidade que sociedades letradas. Contudo, a visão grafocêntrica acredita numa perspectiva de minoritarização de sujeitos não letrados.

Na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, a escrita e a oralidade se inserem num plano no qual o contexto social determina os modos de apreensão da escrita, bem como os usos sociais que se faz dessa escrita diferenciando-os conforme o espaço e a variedade de práticas letradas e orais exigindo uma abordagem etnográfica. A perspectiva dos estudos do letramento tem sido a de observar os sujeitos sob a visão cultural e acadêmica do observador. Sobre esse aspecto Street faz uma crítica aos estudos nos quais o pesquisador tenta se colocar no lugar do sujeito de modo a captar por introspecção psicológica os modos de ser de outras pessoas e suas culturas. Salienta que culturas diferentes supõem comportamentos e visões de

mundo também diferentes. Essa abordagem denominada “se eu fosse um cavalo” e advinda dos métodos antropológicos do século XIX, conforme Street, ainda se encontra implícita em vários estudos contemporâneos do letramento.

De fato, toda análise de outros modos de pensar e crer implica algum procedimento desse tipo, no sentido de que tenta representar a coerência e a “racionalidade” subjacentes a afirmações ou comportamentos aparentemente estranhos, e o pesquisador tenta se colocar no pensamento de seu sujeito. Mas semelhante abordagem exige um conhecimento íntimo do contexto social do sujeito e das instituições que conferem sentido a suas ideias e crenças, se se quiser evitar o etnocentrismo puro e simples. Com diz Lienhardt: “Esses procedimentos dedutivos podem ter seus méritos no estudo de pessoas com quem o investigador tem muito em comum. Mas só poderiam levar a equívocos quando o estudioso era um erudito da classe média vitoriana e o sujeito, um aborígine australiano ou um antigo sacerdote egípcio” (Lienhardt, 1994:27). Ou, podemos acrescentar, uma pessoa que emprega formas de letramento não ocidentais (STREET, 2014, p. 91).

Os estudos do letramento com esse foco, conforme Street, tratam o letramento como variável desvinculada de seu contexto social de modo que os aspectos analisados servem apenas para confirmar os conceitos pré-fixados sobre o que seja um sujeito letrado na perspectiva do letramento autônomo, ou seja, um sujeito “iletrado” ou “analfabeto” é tido como “ilógico”, “irracional”. Em seus estudos Street mostra as formas de resistência estabelecidas por culturas consideradas inferiores sob a perspectiva do letramento autônomo. Street menciona movimentos de reação indígena a invasão europeia rotuladas de “culto a carga”, conforme o autor,

Os “cultos a carga” estão documentados particularmente na Melanésia durante o século XX e ocorriam onde reações locais ao controle europeu dos bens e recursos assumiam a forma de movimentos culturais que visavam se apoderar daquela “carga” para a população autóctone. Tais movimentos incluíam, às vezes, a adoção de certas práticas de letramento introduzidas pelos europeus, frequentemente através de escolas missionárias, sob formas que enfatizavam mais os interesses e crenças locais do que os dos colonizadores (STREET, 2014, 92).

Contudo, salienta Street a descrição desses usos locais de letramento era realizada numa perspectiva de letramento autônomo, pois não consideravam aspectos práticos e de interesse local dos povos submetidos ao letramento. A visão do europeu era de “salvador” e a adoção pelos autóctones de práticas letradas era a evidência clara dessa proposição.

Os relatos sobre letramento analisados por Street supõem uma visão de mundo de letramento de outras culturas sob a ótica do homem letrado europeu, fazendo com que comunidades orais pareçam primitivas, ignorantes, incivilizadas, ou seja, o discurso construído por esses “desbravadores” além de etnocêntrico vem de uma pretensão de serem superiores a outros povos e culturas por possuírem um conhecimento letrado.

Desse modo, não consideravam as práticas culturais e religiosas de certos povos e como eles se apropriavam das práticas letradas utilizando-as dentro de suas visões e seus contextos socioculturais. Ao falar sobre o letramento introduzido pelos europeus missionários aos Fijanos em 1835, Street mostra como a descrição desse processo é etnocêntrica. Os missionários entendiam o letramento como a capacidade de ler e entender textos cristãos básicos, contudo os fijanos já tinham suas práticas religiosas e resistiram a essa imposição. Alguns relatos, conforme Street, apontavam surpresa dos missionários em relação aos fijanos por adotarem o canto e a dança tradicionais à aprendizagem escolar, mas que na verdade as séries de perguntas e respostas cantadas não tinham significado para eles. O que os fijanos faziam na realidade era tomar algo estrangeiro à sua cultura e adaptá-lo a seus padrões já que os cânticos eram tradicionalmente veículos na transmissão geracional da história dos fijanos (STREET, 2014). Não se tratava de absorver o letramento, mas de reconfigurá-lo conforme as práticas locais. O autor destaca que aspectos como esse que mostram uma forma de resistência na qual os valores do outro são apropriados e adaptados às formas culturais autóctones não são estudados ou não são alvo de atenção de agentes de letramento mesmo na atualidade.

A escrita Kaxinawá é um exemplo dessa adoção e apropriação da escrita alfabética, porém conectada à pictografia kaxinawá que possui sentido simbólico e identitário. O letramento em culturas indígenas e autóctones não acontece como se esses povos fossem desprovidos de qualquer senso do que lhes é próprio. Como se fossem “tábuas rasas” prontas para toda sorte de impressões do outro. Há uma lógica de conhecimento nessas culturas, uma práxis que não pode ser simplesmente subvertida pelo domínio externo. Há os espaços de resistências que são reivindicados para que se possa existir.

Signorini (2001), assim como Barton e Hamilton (2000) entende as práticas de letramento como um conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social envolvendo o uso da leitura e escrita na vida cotidiana de indivíduos, grupos ou comunidades. Com isso, os sujeitos são constantemente posicionados na constituição de sua identidade por meio de seu texto, leitura e de sua escrita. Marcuschi (2001, p. 25) estudando o *continuum* entre oralidade e letramento salienta, nessa perspectiva, um letramento que considera tanto a escrita quanto a oralidade como centrais para as situações comunicativas. Para o pesquisador existem três aspectos a serem considerados nas pesquisas sobre letramento:

friso que hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e escrita na sociedade, **permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos** (MARCUSCHI, 2001, p. 25). (*Grifo nosso*)

No contexto desta pesquisa nos situamos nessa perspectiva visto que para as comunidades indígenas a oralidade, base pela qual as relações histórico-sociais são constituídas primordialmente, é fator indissociável de suas identidades indígenas. Na oralidade seus ritos, crenças e valores étnicos são constituídos de modo que a representação social dos povos Guarani/Kaiowá está centrada no aspecto oral.

O contexto acadêmico ao qual os professores indígenas e sujeitos dessa pesquisa estão inseridos os coloca nesse *continuum* oralidade e letramento na medida em que as práticas de leitura, escrita e a oralidade se sobrepõem durante os eventos de letramento nas salas de aula, nas reuniões políticas e reuniões pedagógicas com o grupo. Esse contexto de letramento situado está intimamente ligado às suas identidades étnicas, linguísticas e culturais, bem como aos aspectos epistemológicos que constituem seus saberes.

Na seção seguinte passo a discutir as implicações das epistemologias indígenas e sua relação com a ciência moderna. O letramento em contexto acadêmico envolve aspectos como as identidades indígenas frente ao conhecimento ocidental e em como a forma como desenvolvem o letramento acadêmico e a noção do que pode ou não ser considerado ciência coloca em xeque suas identidades e seus conhecimentos tradicionais e suas epistemologias.

3.2 EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS EM CONTEXTO ACADÊMICO E INTERCULTURAL: CIÊNCIA OCIDENTAL E CIÊNCIA INDÍGENA

Propomos nesta seção uma análise crítico-reflexiva sobre concepções acerca do que seja conhecimento científico, defendendo que as populações indígenas possuem suas epistemologias e que, embora não inseridas no escopo do que seja considerado científico, constituem formas legítimas de saber que diferem da lógica ocidental de conceber e armazenar o conhecimento. As narrativas ocidentais esmagaram a possibilidade de outras narrativas de outras partes do mundo e de outros povos (MIGNOLO, 2013; WASH, 2012). A partir da teorização trazida por Boaventura (1998) quanto ao conceito de ciência, bem como dos Estudos Descoloniais e dos Novos Estudos do Letramento, discorreremos sobre as formas de estar no mundo dos povos tradicionais, defendendo que estes saberes se constituem em práticas sociais de etnoletramento, conceito que abordaremos no capítulo de análise dos dados. Nascimento (2017, p. 55) argumenta que os cursos de licenciatura intercultural, advindos das políticas afirmativas têm como proposta uma descentralização epistemológica de modo a reconhecer os saberes tradicionais indígenas como epistemologias que respondem a outra lógica de

cosmovisão. Nesse contexto, as questões entre língua(gem), identidade e relações de poder aparecem marcadas por vozes socio-históricas que respondem a imposições e tentativas de colonização do saber e da língua.

A expansão do sistema capitalista no século XIX se deu nos modos de produção e circulação de mercadorias e, principalmente como discurso, por meio de ideias, valores, modos de agir, de sentir e modos culturais (SILVA, 2008). Essa nova perspectiva socioeconômica e social exigiu novas competências, aptidões e qualificações que requerem das instituições escolares e universitárias novas formas de ensinar e aprender. Surge assim um “discurso mundializado da educação” (SILVA, 2008, p. 360). É um saber voltado para servir às exigências do poder econômico, não há uma preocupação com a formação integral do ser humano.

Nesse sentido, a ciência está a serviço do mercado, dos bens de consumo, da indústria, enfim, de todos os produtos, serviços, métodos, e artefatos modernos necessários à sobrevivência do ser humano na perspectiva do mercado consumidor. Contudo, existem povos cujos modos culturais se constituem e persistem existindo à margem desses conhecimentos e das necessidades de consumo adotadas do mundo moderno e globalizado. São comunidades que vivenciam outras formas de estar no mundo, outras formas de produzir conhecimento e que não podem ser consideradas menos importantes que as formas hegemônicas do saber científico ocidental.

3.2.1. A ciência positivista, ocidental e hegemônica

Considerando que os saberes tradicionais dos povos indígenas são posicionados como não ciência ou como saberes tidos como primitivos, atrasados e baseados em misticismos, assim para refletirmos sobre as epistemologias indígenas é preciso pensar a forma de conhecimento ocidental, mencionada por Sousa Santos, a ciência moderna.

Sousa Santos (1998, p. 46) argumenta que, apesar de estarmos no século XXI, o modelo da ciência que temos ainda pertence aos séculos XVIII e XIX. Segundo o autor, o conhecimento que temos sobre ciência e os avanços tecnológicos, ao mesmo tempo que lançam luz sobre as carências e inseguranças contemporâneas, ameaçam a continuidade do século XXI. Argumenta o autor que o fazer científico comporta tanto uma ambiguidade quanto uma complexidade. Sousa Santos alude às perguntas filosóficas de Rousseau em 1750 acerca do caráter da ciência e sua relação com a vida humana, ao indagar se haveria relação entre a ciência e a virtude; se

haveria alguma razão para abandonar o conhecimento do senso comum que dá sentido à vida de homens e mulheres por um conhecimento científico restrito a poucos cientistas e inacessível à maioria da população; se a ciência poderia diminuir o fosso que há entre teoria e prática. A tais questões Rousseau responde negativamente. Boaventura diz que hoje temos as mesmas questões, contudo as respostas não são tão simples, pois as condições sociológicas e psicológicas do nosso perguntar são mais complexas. O autor defende que estamos no fim de um ciclo hegemônico de uma ordem científica. Essa ordem é o modelo de racionalidade científica constituído a partir do século XVI nas ciências naturais e que vê como não ciência o senso comum e as ciências sociais, ou seja, um modelo global de racionalidade científica. Segundo Sousa Santos,

sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SOUSA SANTOS, 1998, p. 48).

O conhecimento epistemológico de comunidades tradicionais tem como elemento principal sua intrínseca relação com a natureza e seus aspectos em uma perspectiva espiritual. É uma forma relacional de ver o mundo, ao passo que a ciência moderna foi construída tendo o homem como centro, como o dominador da natureza (p. 49). Segundo esse paradigma, a natureza é reversível e manipulável e, portanto, controlável. Os métodos de reflexão e análise usados são baseados na divisão e quantificação para se chegar a um conhecimento do real.

A lógica de comunidades tradicionais passa pela indivisibilidade da natureza e de seus aspectos espirituais e humanísticos:

parte da nossa existência é espiritual. Espiritual não é religioso. É a relação com os aspectos não físicos da natureza (...) no conceito guarani a terra é território que não pertence ao homem, mas o homem pertence a terra. A terra não é só parte física, geológica. **A terra é uma cosmologia que aglutina, o espaço, os animais e o tekoha** (terra onde vivo), tudo que compõe a natureza. Para que a terra se manifeste em espírito é preciso cuidar da terra para poder fazer parte. (*Professor indígena, 2014*)²⁰

A relação dessas comunidades com o mundo que os cerca é holística. Hart (2010) defende uma proposta de um “paradigma de pesquisa indígena” que leve em consideração a espiritualidade desses povos como componente epistemológico.

O modo de conceber a ciência moderna é intrínseco à visão de mundo da humanidade ocidentalizada. Conforme salienta Boaventura (1998), a ciência moderna tem seus fundamentos na perspectiva de que,

20 Notas de aula no curso de Especialização Intercultural Indígena, FAIND/UFGD, 2014.

o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SOUSA SANTOS, 1998, p. 50).

Smith (2012), pesquisadora, ativista e socióloga indígena da etnia Maori da Nova Zelândia, faz uma análise com intuito de mostrar a relação entre: conhecimento, pesquisa, imperialismo, a educação colonial das elites e os intelectuais indígenas e como essa relação estruturou nossos modos de conhecer por meio de disciplinas acadêmicas. Destaca que “a palavra “pesquisa”, em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena” (SMITH, 2018, p. 11). Argumenta que a pesquisa científica esteve implicada em excessos e violências epistêmicas nos processos de colonização de muitos povos no mundo todo.

Ao analisar a situação dos povos indígenas na Nova Zelândia, a autora argumenta que o conhecimento que temos foi centralizado todo a partir de uma visão imperialista juntamente com a noção de superioridade sobre os outros povos. Essa noção de superioridade centralizou e sistematizou o conhecimento e a cultura servindo como parte do imperialismo e ao mesmo tempo como matéria prima e força militar.

Numa perspectiva perversa de manipulação do saber, os objetos, conhecimentos que foram encontrados em regiões colonizadas pelos europeus foram sistematizados, estudados, catalogados e armazenados conforme a lógica ocidental do saber. Smith argumenta que é nesses achados que povos indígenas pesquisam seus próprios fragmentos.

Esses sistemas para organizar, classificar e armazenar novos conhecimentos e para teorizar os significados de tais descobertas constituíram a pesquisa. No entanto, no contexto colonial, essa pesquisa era inegavelmente também sobre poder e dominação. (SMITH, 2012, p. 63).²¹

A classificação dos povos indígenas também ocorreu sobre suas crenças e também sobre a hipótese de serem ou não humanos, de terem ou não uma alma o que justificaria toda a empreitada para salvá-los, sendo assim e a escolarização foi um caminho para esse projeto. A autora argumenta que a escola foi responsável por uma assimilação sistemática e brutal, ou seja, foi uma forma de negar aos indígenas seus conhecimentos, línguas e culturas. O conjunto de teorias e a exploração das colônias constituíram a *apropriação do Outro* (p. 69).

A exploração das colônias atingiu todos os níveis desde os níveis conceituais baseados em quais conhecimentos eram considerados válidos a partir da lógica de dominação ocidental

21 Texto original: These systems for organizing, classifying and storing new knowledge, and for theorizing the meanings of such discoveries, constituted research. In a colonial context, however, this research was undeniably also about power and domination (SMITH, 2012, p. 63). Tradução nossa.

até os níveis econômicos e territoriais.

Para justificar e legitimar as formas de poder do Estado imperialista ocidental a linguagem torna-se muito importante nesse projeto. Assim a conceitualização, por exemplo, da palavra “civilização” possibilitou a distinção entre os considerados “civilizados” e os “selvagens”. Desse modo, foi possível classificar e delimitar os espaços de atuação de determinados grupos sociais. Esse sistema de oposição é mencionado por Woodward (2007) como sendo um delimitador de espaço nós-eles, dessa forma segundo a autora é possível produzir, determinar e classificar quais os símbolos pertencentes a cada grupo e quais aqueles que se atribui valor ou não. Esse pensamento binário estabelece aqueles que pertencem ao grupo e aqueles que são excluídos. A lógica desse pensamento está na visão de mundo ocidentalizada.

Hart (2010, p. 2) argumenta que o trabalho com povos indígenas requer agir fora da visão de mundo dominante e aceita socialmente. O autor destaca que embora uma visão de mundo seja dominante, ela não é compartilhada por todos os membros de uma sociedade e que indivíduos de grupos culturais diferentes podem ter visões de mundo semelhantes ou que podem se adaptar a outras formas de ver o mundo. Hart salienta que há muitas semelhanças entre as visões de mundo dos povos indígenas, pois eles possuem um relacionamento próximo com o meio ambiente. Hart (2010), citando McKenzie and Morrisette (2003, p. 259) menciona seis crenças metafísicas dos povos indígenas que têm em comum essa relação: tudo existe de acordo com o princípio da sobrevivência; esse princípio pulsa com a energia e ciclos da terra; essa energia é parte de um grande design; todas as coisas têm um papel na harmonização e equilíbrio dos seres vivos na terra; todas as coisas contêm a essência do todo e dele fluem; essa essência é entendida como espírito que liga todas as coisas à Criação.

Essas crenças metafísicas mostram uma visão de mundo muito diferente da ocidental. É uma visão relacional da realidade, interdependente e que, conseqüentemente, não está pautada na subjugação do outro, na exploração e apropriação do mundo como moeda de troca, pois tudo pertence ao todo e o homem é visto como apenas parte desse todo. Ele pertence à terra e não a terra a ele. Além dessa visão relacional, Hart destaca que há uma ênfase no espírito e espiritualidade e ao mesmo tempo um senso de individualidade e comunidade respeitosos.

Essa lógica de realidade ancestral indígena não se coaduna com a lógica da racionalidade científica moderna que, segundo Sousa Santos constitui-se em um modelo global e totalitário, cujos fundamentos estão na negação de “todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SOUSA SANTOS, 1998, p. 48).

Os alvos de experimentação e aplicação desse conhecimento eram as colônias que

foram submetidas às teorias de raça, gênero, clima e outros fatores generalizados pelos “métodos científicos” (SMITH, 2012). Todo esse aparato para organização e classificação do conhecimento e a exploração das colônias constituiu, conforme a autora, a “*apropriação do Outro*”, termo abordado por Castro-Gómez (2005) como a “*invenção do outro*”. As descobertas e classificação, distribuição e controle sobre o conhecimento foram uma estratégia para direcionar e condicionar os indivíduos aos propósitos e interesses econômicos do Estado como instância central. Para esse “projeto de modernidade”, Castro-Gómez (2005, p. 81) diz que foi preciso elevar o caráter do homem, fazendo dele o controlador da natureza através da razão científico-técnico. A elaboração de metas coletivas que fossem válidas para todos, bem como a exigência de critérios racionais, possibilitou ao Estado canalizar os desejos, interesses e as emoções dos cidadãos em direção às suas próprias metas.

O Estado conta com a ajuda das ciências sociais para dar informações cientificamente embasadas sobre o funcionamento da sociedade, com intuito de “ajustar” a vida dos homens ao sistema de produção:

todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da “modernização”, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Para que os objetivos de dominação da vontade humana tivessem êxito, o Estado, através de dispositivos de poder e saber, criou subjetividades que o autor, citando Gonzalez Stephan (1995) denomina como “*a invenção do outro*”. Essas subjetividades passam a orientar as representações do que seria um cidadão moderno. Um dos dispositivos foi a escrita. A escrita foi responsável por implementar a lógica da “civilização”. “A palavra escrita constrói identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81). Conforme o autor, as instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e os discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) vão estabelecendo as fronteiras entre uns e outros, regulamentando a conduta dos sujeitos sociais.

Por meio da organização do conhecimento por meio da linguagem escrita e, portanto, legitimada, o Estado vai submetendo os indivíduos que, para se tornarem cidadãos, deverão ter conhecimento desses saberes e, portanto, deverão ser alfabetizados. Contudo, no período colonial e até o século XIX, poucos eram aqueles que tinham acesso à escrita e mesmo que o tivessem, a forma como o Estado definia quem deveria ser o cidadão, excluía muitos outros grupos; como afirma Castro-Gómez (2005), “a constituição do sujeito moderno vem de mãos

dadas com a exigência do autocontrole e da repressão dos instintos, com o fim de tornar mais viável a diferença social” (p. 82).

O autor argumenta que o dispositivo de poder que gerou o sistema-mundo moderno/colonial poderia ser definido como “*colonialidade do poder*”, termo sugerido por Quijano (1999, p. 99-109) e que esse dispositivo faz parte de um processo de exclusão do outro,

a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre colonizador e colonizado. As noções de “raça” e de “cultura” operam aqui como dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o “outro da razão”, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83)

Os Estudos Culturais analisam a questão da produção de identidades por meio de diferenciação, oposição e exclusão. Uma estratégia para posicionar os sujeitos no meio social é definir o eu e o outro, criando categorias de diferenciação por meio de representações simbólicas. Essa marcação da diferença, conforme Woodward (2007, p. 39), ocorre “tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A autora diz que isso ocorre em boa parte por meio de *sistemas classificatórios* que aplicam princípios de diferenças em uma população produzindo grupos opostos: nós/eles; eu/outro.

Essas classificações são muito aplicadas quando se trata das populações indígenas, pois o indígena carrega o estigma racial de ser o outro “inculto”, “selvagem”, “problemático”. A marcação da diferença é essencial para qualquer projeto de classificação. Desse modo, argumenta a autora que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOODWARD, 2007, p. 17). E, por meio dos discursos, os sistemas de representação vão construindo os lugares e posicionando as pessoas e determinando o que podem ou não dizer. A identidade e a diferença são criadas por atos de linguagem e no contexto social e cultural de interação (SILVA, 2007, p. 76).

Como lembra Castro-Gómez, a linguagem escrita cumpriu um papel central na organização de quem seria ou não excluído, assim por meio de definições, categorias, tratados, classificações e manuais, foram construídos os discursos que embasariam o conhecimento legitimado necessário para a manutenção do Estado e para determinar como os cidadãos deveriam atuar para poder dele fazer parte, ou seja, para serem incluídos como “cidadãos”.

3.2.2. Vozes históricas no contexto educacional: as relações de poder na formação de estudantes indígenas

A educação é um caminho de acesso a diversos bens simbólicos e culturais. Para que houvesse maior controle do conhecimento, este foi compartimentalizado, disciplinado e ocupa o centro de tudo no mundo atual. Educar-se ou letrar-se nas múltiplas habilidades ou áreas de conhecimento é condição para participar do mundo atual. Apesar dos discursos de que a educação é o caminho para a igualdade social e para o acesso a melhores condições de vida, sabe-se que, na realidade, isso está longe de acontecer, visto que a lógica capitalista não dá conta de produzir equidade em todos os campos sociais.

Segundo Naranjo (2015)²² “a educação funciona como um grande sistema de seleção empresarial. É usada para que o estudante passe em exames, consiga boas notas, títulos e bons empregos. É uma distorção do papel essencial que a educação deveria ter”. A UNESCO considera como um dos pilares da educação o *aprender a ser, ou seja*, “Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, e espiritualidade”. A educação e o conhecimento que temos é um saber voltado para servir às exigências do poder econômico, não há uma preocupação com a formação integral do ser humano.

Na visão da educação indígena, as crianças são educadas para se tornarem pessoas, conforme Meliá (2008),

a autodenominação de muitos povos indígenas reflete claramente que eles se consideram a verdadeira expressão de natureza humana, que eles são “as pessoas”, ideal de toda educação. Os Guaraní se autodenominam *Avá* (homem adulto), o *Mbyá* (gente), e com outros nomes conforme os diversos povos e grupos étnicos. Os Paresí se autodenominam *Halití* (pessoa humana), os Iranxe *Mynky* (gente), os Xavante *Awé* (povo autêntico), os Bororo, *Boé* (gente). (MELIÁ, 2008, p. 12).

O autor argumenta que nas sociedades indígenas a educação não é destinada à produção de homens em série, destinados a repetir ações mecânicas como foi e é o objetivo da educação colonialista. Para os tupinambás, por exemplo, o ensino da tradição não é apenas um depósito de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras, pois uma pessoa com tradição se adapta melhor às inovações. O exemplo é a base da educação para esses povos. Assim, um

22 Entrevista ao educador e psiquiatra chileno Claudio Naranjo. Disponível em : <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>>. Acesso em julho de 2019.

adulto quando ensina também se educa, pois o educando exige do educador uma contínua autoeducação (MELIÁ, 2008, p. 27).

O sistema educacional da sociedade ocidental se direciona para o desenvolvimento de meios e tecnologias que favoreçam o desenvolvimento econômico dos países. A educação passa a ser um grande mercado de formação para atender aos interesses do neoliberalismo e da globalização (SILVA, 2008). A geração de empregos e a preocupação com desempenho profissional fazem parte do discurso econômico difundido e inculcado na mente de todas as pessoas. Não há espaço para o singular, todos agora são operários, há uma descaracterização do ser, do individual, tornam-se parte de uma engrenagem discursiva que promete equidade, mas que de fato traz em seu bojo apenas os interesses eurocêtricos, neoliberais e colonialistas.

A produção de um contradiscurso, segundo Lander (2005), se torna difícil porque o neoliberalismo é combatido como teoria econômica, mas na realidade deveria ser

compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à *boa vida* (LANDER, 2005, p. 08)..

O autor diz que a força desse modelo de pensamento é que ele apresenta sua “própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão de sociedade moderna como a forma mais avançada” (p. 8). E por isso de uma universalidade excludente. Esses valores eurocêtricos, a partir da colonização das Américas, vêm a se constituir na colonização dos saberes e, principalmente, da linguagem, esta entendida não apenas como signos que comunicam, mas como discursos. Assim, Mignolo (2013, p. 21) diz que “a modernidade não é um período histórico, mas a auto narração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo”. Mignolo lembra que somos constituídos pelos discursos, assim a definição de homem é eurocêntrica, e classifica e hierarquiza os sujeitos quanto ao sangue, gênero, raça, etc. Esse homem eurocêntrico possuidor de direitos representa o humano, a humanidade. O autor adverte que deveríamos descolonizar o conceito de humanidade e de humanos. Isso seria possível começando por

abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial “homem branco, heterossexual e cristão”, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontrolável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos” (MIGNOLO, 2013, p. 23).

As populações tradicionais não se encaixam no modelo de homem eurocêntrico, visto que a narrativa desses povos não se coaduna com a lógica mercantilista e capitalista neoliberal.

As narrativas ocidentais esmagaram a possibilidade de outras narrativas de outras partes do mundo e de outros povos.

As narrativas ocidentais foram construídas socialmente por meio de discursos apropriados para determinados períodos históricos quando se desejou legitimar ações e práticas de toda ordem, social, econômica, simbólica, histórica. Quanto a isso Fairclough (2001, p. 22) diz que os discursos não são apenas representativos de entidades e relações sociais, mas “diferentes discursos constituem entidades-chave (sejam elas a ‘doença mental’, a ‘cidadania’, ou o ‘letramento’)”, posicionando as pessoas de modos diferentes como sujeitos sociais. Na perspectiva de Fairclough (2001), mudanças nas práticas sociais implicam mudanças na linguagem, ou seja, no discurso. Assim, o autor destaca que tentativas de definir a direção da mudança incluirão tentativas de mudar as práticas de linguagem.

Na educação, as pressões para poder atender ao capitalismo geraram novos termos para o ensino, o que Fairclough chama de “relexicalizações de atividades e relações,”; desse modo, os aprendizes agora são ‘consumidores’, ‘clientes’, os cursos são ‘pacotes’ ou ‘produtos’. Além da “colonização da educação por discursos exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e os da terapia” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 25).

Esse novo léxico compõe discursos educacionais que se pautam na formação profissional e criação de novas tecnologias que irão alimentar o mercado capitalista. Frente a essa lógica estão os povos indígenas que possuem não apenas outra visão do mundo, mas outra forma de estar e agir no mundo.

A escola tornou-se um meio para que o indígena hoje acesse alguns conhecimentos para transitar na sociedade envolvente. Esse discurso, contudo, traz a promessa de que alfabetização e letramento são caminhos para o sucesso na vida, sendo esse entendido como ter boas oportunidades profissionais e econômicas. Para muitos grupos minoritários, essa não é uma promessa real. Além de aspectos sociais, a questão racial e seus discursos de subalternidade posicionam os sujeitos de culturas tradicionais, como os indígenas, em lugares menores.

A constituição de 1988, em seus artigos 231 e 232, reconhece o indígena como cidadão pleno de direitos, sendo a partir deste marco “reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, além do direito ao território. Assim, grupos de indígenas e associações indigenistas foram se organizando no sentido de garantir que o indígena tenha acesso a outros bens sociais como os conhecimentos e tecnologias da sociedade envolvente, tendo a educação como meio de acesso a esses bens. Em 1991, o MEC passa a coordenar as ações referentes à educação indígena antes administradas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Assim, alguns instrumentos passam a ser criados para possibilitar e colocar

em prática uma educação escolar diferenciada e específica, como a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de julho de 2002 que criou as categorias escola indígena e professor indígena (VIEIRA e NASCIMENTO, 2016).

Embora muito se tenha avançado nas conquistas por uma educação escolar indígena que deve ser específica, bilíngue e diferenciada, D'Angelis (2012) diz que a educação escolar indígena nunca foi do indígena, pois está submetida ao Estado e suas regras e, portanto, não se poderia falar em autonomia da educação indígena. Para isso, o autor salienta que não propõe uma autonomia específica para determinada escola, mas uma autonomia da educação escolar de cada povo indígena. Para ele, seria um “programa de educação escolar indígena” que teria como elementos correlacionados: autonomia administrativa, autonomia financeira e autonomia político pedagógica (p. 220).

O que se observa nas escolas indígenas é o Estado negando as especificidades dessa educação. Os estudantes indígenas quando chegam à escola, em grande parte, são monolíngues em guarani. Inúmeros são os relatos de como se deu esse contato com a língua portuguesa e quase sempre provocaram algum tipo de sofrimento. Tais situações acontecem, segundo D'Angelis (2012), porque a escola indígena não possui autonomia pedagógica que, vinculada à falta de autonomia financeira e administrativa, compõem um cenário no qual os saberes indígenas ficam deslocados. São as Secretarias de Educação que decidem sobre a contratação de professores e diretores e sobre formação inicial e continuada (D'ANGELIS, 2012, p. 220). O autor defende uma educação escolar indígena como lugar de *resistência cultural* na medida em que seus atores devem estabelecer na escola seus próprios critérios de avaliação e validação de conhecimentos sem necessariamente ignorar os conhecimentos ocidentais (p. 228).

A luta da população indígena por acesso à educação tem sido um caminho para o enfrentamento das situações de marginalidade econômica e/ou social pela qual passam a maioria das populações indígenas em muitas regiões do Brasil.

Contudo, entre leis, decretos, resoluções e todo um aparato legal e jurídico que assegura uma educação indígena diferenciada, estão as relações que de fato ocorrem no campo educacional. Os depoimentos de estudantes indígenas falam de uma educação que não os vê como sujeitos na sociedade não indígena. É um indígena que teve seu território expropriado por proprietários rurais e cuja língua é objeto de estigmatização e cuja cultura é estereotipada. Nesse contexto, estudantes indígenas tentam resistir em suas identidades. Eles tentam não deixar de ser quem sempre foram em meio a tantos discursos do que seja ou não “*um indígena de verdade*”.

Há uma grande contradição nos discursos de indígenas sobre a educação escolarizada.

Assim, a escola indígena se caracteriza como esfera discursiva da qual ecoam vozes de um passado colonial que posicionava e ainda posiciona o indígena. Contudo, visto que a escola indígena não é composta apenas por indígenas, mas também por não indígenas, e ainda se caracteriza como uma instituição de prática social de letramento na perspectiva dominante, é possível observar tanto as vozes que oprimem quanto as vozes daqueles que foram e são oprimidos.

Na esfera discursiva escolar ficam marcadas as lutas e tensões sócio históricas nos discursos, nos projetos, na administração, no currículo, nos planejamentos de aulas, nas relações interativas, nas ausências de escritas, de línguas, na negação de direitos, na invisibilização de questões de ensino e aprendizagem.

Os discursos produzidos *na e sobre* a escola pelos professores indígenas trazem tanto o discurso da cultura ocidental quanto um discurso local que retoma a necessidade que possuem de manter a cultura e sua língua. Viana *et al* (2016) destacam que há diferentes formas de participação dos sujeitos nas práticas de letramento, ou seja, os indivíduos podem assumir diferentes papéis. Nesse sentido, esses papéis podem ser desempenhados em esferas discursivas que estão inscritas nos discursos de construção sócio-histórica e que ecoam vozes de outros enunciados numa construção dialógica.

3.3. OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO E LETRAMENTO ACADÊMICO

Os Novos Estudos do Letramento surgiram com o objetivo de romper com perspectivas que concebiam uma grande divisão entre letrados e iletrados, oralidade e escrita. Um dos principais expoentes do campo de estudos sobre letramento Street (2014) defende o letramento como condicionado aos aspectos culturais e sociais, defendendo que os usos que se faz do letramento, bem como as concepções que se tem do mesmo são singulares em cada contexto e são interacionais por natureza, nessa perspectiva Street destaca dois modelos de letramento: o *letramento ideológico*, defendido por ele, e o *letramento autônomo*, cuja compreensão é a de que o aprendizado da escrita está centrado unicamente no indivíduo, concebe a escrita como técnica que pode ser ensinada de modo universal e que a aquisição do letramento possibilita ascensão social, desenvolvimento cognitivo, raciocínio abstrato, além de estar associada a civilização.

Vianna *et al* (2016, p. 31) apresentam dois conceitos-chave para os estudos do letramento: *os eventos de letramento e práticas de letramento*. Conforme as autoras, o conceito de evento de letramento foi cunhado por Heath (1983) na década de 70. Esse conceito permite

descrever as interações entre dois ou mais sujeitos quando utilizam a escrita, ou seja, permite captar seus significados e como atuam nas interações mediadas pela escrita. Esses eventos estão relacionados ao conceito de práticas de letramento que segundo Street (2014) “se refere ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”, incorporando também os eventos de letramento. Conforme os estudos de Heath, Street e Barton *eventos de letramento* são definidos como sendo eventos interacionais nos quais a escrita se integra, constituindo processos e estratégias interpretativas que, ao se repetirem, são atribuídos valores e formas e passam a moldar os eventos. Essas formas específicas de interpretação da escrita são chamadas de *práticas de letramento* (SITO, 2016, p. 69). São modos culturais de utilização da escrita envolvendo os significados atribuídos pelos participantes ou instituição em determinado contexto interacional (FIAD, 2015, p. 27). Esses conceitos estão relacionados aos contextos sociais situados. A análise da escrita a partir dessa lógica é culturalmente sensível, no sentido de que os sujeitos não são vistos como reprodutores de conteúdo ou técnicas e que a escrita pode ser usada de modo criativo constituindo-se em subjetividades coletivas ou individuais de modos singulares. Street (2014) analisa que o letramento em comunidades orais tem sido visto numa perspectiva de “eles conseguirão nos alcançar”, ou seja, numa visão etnocêntrica. Sua defesa é de um letramento numa perspectiva transcultural (através do tempo e espaço), conforme o autor,

livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que, “retirados” todos os “obstáculos”, ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais” (STREET, 2014, p. 90).

O letramento no campo acadêmico também se constitui num espaço no qual os aspectos culturais e situados não são considerados na elaboração de programas que ajudem os estudantes que chegam à universidade a se envolverem nessa esfera de modo menos conflituoso. Segundo Sito (2016, p. 62) apesar do crescimento de pesquisas sobre letramento acadêmico não há muitos estudos sobre leitura e escrita na universidade havendo a necessidade de um espaço consolidado de diálogo entre os pesquisadores.

A perspectiva do letramento no campo acadêmico se insere igualmente às perspectivas dos Novos Estudos do Letramento que compreendem letramento como prática social situada e implicada nos contextos amplos (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Assim, o conceito de letramento acadêmico considera como centrais os aspectos culturais no entendimento das relações e interações no espaço acadêmico.

Fiad (2015, p. 28) argumenta que o foco de estudos no campo acadêmico se deu em decorrência da expansão da universidade e acesso à academia por estudantes de várias culturas

e contextos linguísticos e com histórias de letramentos e práticas de leitura e escritas variadas. Um dos estudos representativos da perspectiva dos Novos Estudos no campo acadêmico foi realizado por Lea e Street (1998) em duas universidades da Inglaterra que apontavam problemas de escrita atribuídos a um déficit das habilidades de escrita dos alunos. Os autores mostraram nesse estudo a importância de considerar a complexidade das práticas acadêmicas e investigar qual o significado para professores e alunos sobre suas próprias práticas de letramento. Lea e Street identificaram três modelos ou abordagens no campo acadêmico: *a abordagem de habilidades* centrada em habilidades técnicas e instrumentais e transferíveis para outros contextos; *a abordagem de socialização acadêmica e construtivista* que propõe que os alunos sejam inseridos na cultura acadêmica de modo a aprenderem as práticas já instituídas. Os autores dizem que embora seja um modelo dentro de uma perspectiva mais sensível, ainda concebe a universidade como se fosse um todo homogêneo desconsiderando as relações de poder existentes entre departamentos, cursos, etc. e *a abordagem do letramento acadêmico*, defendida pelos pesquisadores e entendida como prática social situada.

A aprendizagem e a escrita têm como foco a epistemologia e a construção de identidades num contexto discursivo envolvido por relações de poder e por uma variedade de práticas comunicativas que incluem os gêneros, campos teóricos e disciplinas. Conforme Fiad (2015), os estudos do letramento no Brasil estão articulados com concepções teóricas dos estudos do texto e do discurso, a autora destaca que uma das contribuições advinda do letramento é “a perspectiva etnográfica como possibilidade de construir articulação entre texto e contexto na abordagem da escrita” (FIAD, 2015, p. 30), bem como a abordagem dialógica bakhtiniana, especialmente em Fischer (2010), com os estudos dos letramentos acadêmicos como perspectiva teórica no trato de questões de escrita na academia também é citada por Fiad (2015).

A perspectiva etnográfica do letramento defendida por Street (2010) busca justamente entender o letramento em seus reais contextos. Street diz que as agências não problematizam e não elaboram programas com vistas a perceber o que determinada comunidade precisa, pois o foco está em resolver problemas das agências que buscam diminuir índices de analfabetismo tendo em vista objetivos econômicos. Contudo, os argumentos comumente levantados pelas agências de desenvolvimento econômico local ignoram as configurações sociais e seus contextos nos quais as pessoas “iletradas” vivenciam seus letramentos. Como exemplo o autor cita uma de suas pesquisas numa vila iraniana para a qual o pressuposto de um programa de letramento era ajudar a melhorar a atividade comercial e econômica da população local.

Na vila Street identificou alguns tipos de letramento como, o letramento das escolas da vila que era visto pelas pessoas da comunidade como insuficiente e inadequado; o letramento

comercial no qual a confiança estabelecida entre os homens que negociavam a compra e venda de seus produtos era estabelecida pelo fato destes homens terem sido formados nas escolas de Maktab, as escolas do Alcorão e não nas escolas da Vila. Nesse caso um letramento escolar não teria o efeito suposto, visto que o que importava eram as relações mercantis, ou seja, era a relação social estabelecida entre os comerciantes locais e o letramento do Alcorão. Ser letrado no Alcorão tinha o significado de poder confiar na relação comercial estabelecida entre os comerciantes locais.

A abordagem defendida por Street envolve desenvolver programas de letramentos específicos que atendam às necessidades específicas e situadas. Desse modo, “a noção de práticas de letramento nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades” (STREET, 2010, p. 40). O autor usando a metáfora da terra seca faz uma crítica às abordagens etnográficas que usam categorias já conhecidas para descrever os fenômenos observados, ou seja, a partir do olhar do pesquisador e de sua cultura as descrições são feitas na lógica da falta e conforme Street,

Nós, europeus, viajamos para a África e perguntamos: “Eles têm religião? Eles têm política?”. O que queremos dizer é se eles têm religião e política como a nossa. Ah! Eles não têm. Negativo. Os europeus voltam com uma série de descrições desse lugar que eles não têm. Eles não têm ondas, marolas e água como os peixes. De forma intelectualmente perceptível é impossível evitar se começar por aí, mas do ponto de vista etnográfico, precisamos ir além e começar a perguntar: “Que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?” (STREET, 2010, p. 44).

Assim, o autor diz ser necessário indagar sobre quais são as minhas práticas de letramento e quais são as práticas de letramento do outro e quais os significados para ambos em seus contextos.

O letramento proposto por Street em contextos minoritarizados no campo acadêmico considerando grupos minoritarizados como os indígenas traz à tona questões sobre a colonialidade do poder e da diferença (MIGNOLO, 2008).

Nascimento (2019) ao refletir sobre letramentos acadêmicos em contexto indígena discutindo o conceito de colonialidade em Mignolo (2010) diz que a colonialidade refere-se aos desdobramentos contemporâneos do colonialismo e às estratégias mundiais de dominação e controle e na racialização hierarquizada entre colonizadores e colonizados.

nesse sentido reconhecer os “desconfortos” da colonialidade e da diferença colonial na compreensão da relação de estudantes indígenas com a universidade e com as práticas de letramentos acadêmicos na atualidade significa, antes de tudo, reconhecer as diferenças de posicionamento geo- e

corpo-políticos de suas trajetórias, que não se desvinculam das identidades étnico-raciais forjadas pela colonialidade/modernidade, nelas incluídos suas epistemologias e práticas comunicativas, e, no caso aqui específico, as práticas de comunicação acadêmica (NASCIMENTO, 2019, p. 74).

Nesse sentido, Sito (2016) destaca que há necessidade de diálogo entre os saberes na universidade, pois o oposto disso se caracteriza como violência epistêmica que conforme Castro-Gómez (2010) se caracteriza por “tentar eliminar as ‘muitas formas de conhecer’ próprias das populações nativas e substituí-las por outras que servissem aos propósitos civilizatórios do regime colonial” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p.63 *apud* SITO, 2016, p. 61).

Nos contextos historicamente minoritarizados e excluídos como dos povos indígenas e quilombolas a assimetria de conhecimento torna-se ainda mais acentuada. Nascimento (2019) analisa as práticas de letramento acadêmico problematizando as diferentes genealogias epistemológicas no contexto de pós-graduação de estudantes indígenas. Conforme Nascimento os indígenas só tiveram presença significativa a partir dos séculos XX e XXI e em consequência do protagonismo de movimentos indígenas e suas reivindicações por seus legítimos direitos que culminou no reconhecimento pela Constituição Federal de 1988. Contudo, as questões de poder envolvidas nas relações de indígenas e não indígenas trazem diversas tensões e conflitos no campo acadêmico. Em citação a Gersem Luciano, intelectual do povo Baniwa, Nascimento destaca que

estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. (...) **O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas.** Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista (...). Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade (LUCIANO, 2013, p. 19 *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 68). *Grifo nosso.*

E esse é um grande desafio para a universidade a partir do momento em que reconhece a existência de outros saberes, mas mantém a visão de que ciência mesmo é a de base positivista e determinista das ciências naturais.

A linguagem escrita e hegemônica para ser legitimada precisou pertencer a um discurso, o discurso do conhecimento científico. E esse conhecimento precisava também ser classificado, catalogado e ter um pertencimento, uma ordenação.

Para pensarmos em como todo esse conhecimento veio a se constituir em um

conhecimento academicizado, Smith (2012, p. 68) diz que os sistemas de conhecimento escolar eram alimentados por um sistema que ligava as universidades, as escolas e as visões imperiais de cultura. Desse modo, os conhecimentos que precisavam ser destacados para contar como descobertas do novo mundo eram postos como centrais. As escolas, então só os reproduziam e as universidades diziam-se herdeiras de “um legado de conhecimento ocidental”. A necessidade de armazenar as grandes quantidades de conhecimentos gerados a partir das descobertas do novo mundo deu origem aos sistemas classificatórios que se aglutinaram em campos de conhecimento ou disciplinas. Smith (2012) destaca que o conhecimento acadêmico organizado em torno de disciplinas teve origem nas ciências clássicas e iluministas, ou seja, são visões de mundo contrárias a outros sistemas de crenças ou não possuem metodologias para lidar com outros sistemas de conhecimento como, por exemplo, os conhecimentos de povos ancestrais (SMITH, 2012, p. 68).

A universidade tornou-se um *locus* de possibilidade de vivência das identidades indígenas como forma de mostrarem sua existência e resistência, mas ao mesmo tempo colocou em oposição os conhecimentos tradicionais que agora reivindicam um espaço também legitimado na esfera acadêmica.

A presença indígena na academia desestabilizou o olhar das pessoas acostumadas a rostos homogêneos e corpos padronizados de acordo com o padrão de seus membros usuais. Os cursos de formação de professores, bem como as licenciaturas interculturais, trouxeram um novo panorama para a universidade. A comunidade acadêmica recebe os indígenas com um misto de reações, com olhares de medo, de desconforto por estarem ali, lado a lado com uma outridade que acreditavam que deveria estar lá na aldeia. Em alguns momentos, a violência simbólica é explícita como no episódio relatado pelos sujeitos participantes desta pesquisa no qual estudantes não-indígenas se levantam da mesa no restaurante universitário quando acadêmicos indígenas se sentam para comer. São os olhares arredios que traduzem uma representação sócio-histórica do indígena de viés negativo construída desde o passado colonial e que ressoa no imaginário dos não indígenas.

Segundo Nascimento (2017), as políticas afirmativas provocaram a abertura para que “corpos historicamente marginalizados e silenciados passassem a desestabilizar o panorama monocromático da maior parte das universidades do país” (NASCIMENTO, 2017, p. 55). Os cursos de licenciatura intercultural, advindos dessas políticas afirmativas têm como proposta uma descentralização epistemológica de modo a reconhecer os saberes tradicionais indígenas como epistemologias que respondem a outra lógica de racionalidade. Hart (2010, p. 02) argumenta que há uma limitação para as discussões sobre visões de mundo porque a maior parte

das discussões têm foco no processo de cognição como ponto principal para entendimento de visão de mundo. Segundo o autor, esses processos tendem a ignorar outras formas de estar no mundo, incluindo os sentimentos ou a intuição, bem como suas práticas e estruturas discursivas. A visão de mundo dos povos indígenas é oposta à visão de mundo eurocêntrica, mas entre si os povos indígenas possuem semelhanças quanto à sua cosmovisão. A maioria é resultado de uma proximidade das pessoas com o meio ambiente (HART, 2010).

Wash (2012) defende uma perspectiva crítica de interculturalidade que se distancia da interculturalidade a serviço do sistema dominante. A autora diz que a interculturalidade é muitas vezes reduzida a um multiculturalismo no qual os sentidos políticos, crítico e transformador não aparecem. Salienta que falar da interculturalidade europeia não é o mesmo que falar em interculturalidade no contexto da América do Sul, visto que esse continente é palco de todas as formas de colonialidade. Segundo Wash, a interculturalidade será significativa e terá impacto se for “assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordens da sociedade que racializa, inferioriza, e desumaniza, (...) ainda presente da colonialidade do poder” (WASH, 2012, p. 62). A colonialidade é entendida pela autora como um padrão de poder do contexto de colonização europeia nas américas que está ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população pobre através da ideia de raça (p. 66).

No contexto intercultural aqui analisado é possível perceber um jogo de posicionamentos socioidentitários no qual os acadêmicos indígenas apreendem os conhecimentos ocidentais com objetivo de levar para suas comunidades um conhecimento que pode ser adaptado às suas realidades. Para que acadêmicos indígenas consigam de fato terem seus saberes reconhecidos na academia, ainda falta percorrer um longo caminho, como lembra Nascimento (2017), que analisa a necessidade de uma descentralização epistemológica para haver um verdadeiro diálogo intercultural. Para que isso ocorra, faz-se necessário um projeto decolonial, ou seja, uma interculturalidade interepistêmica que rejeite as formas de universalidade e totalidade existentes nas universidades, além disso, é necessário afastar-se da matriz colonial de poder que hierarquizou as raças de modo a posicionar e subalternizar seus modos de pensar, excluindo-os do rol de saberes legítimos (NASCIMENTO, 2017, p. 57).

Baniwa (2009) discute o papel das epistemologias ocidentais em contraposição às epistemologias indígenas e o desafio de correlacionar visões de mundo tão diferentes no ensino superior.

Analisando o papel dos antropólogos, esse autor argumenta que, mesmo de forma bem intencionada, o saber antropológico muitas vezes é usado para “perpetuar a relação tutelar,

paternalista e excludente dos povos indígenas, por exemplo, quando se utilizam os instrumentos técnico-científicos para dizer e impor o que é certo e verdadeiro para os povos indígenas” (BANIWA, 2009, p. 193). O autor enfatiza a necessidade de um diálogo de igual para igual com as autoridades políticas e acadêmicas, na medida em que se reconheça a impossibilidade de hierarquização dos conhecimentos, tendo em vista a visão de mundo diferente entre indígenas e não indígenas, pois “essa diferença de visões de mundo e da vida produz diferentes pressupostos de racionalidade e lógicas que constituem os conhecimentos” (BANIWA, 2009, p. 193). Esse aspecto tem implicações na forma como os acadêmicos apreendem os novos conhecimentos, com certo desconforto, pois os estudantes se deparam ao adentrarem à universidade com um “choque de conhecimento”. Há um conflito em administrar seus saberes tradicionais e os ocidentais que o autor chama de “conflito de lealdades”. São verdades diferentes e que em muitos casos se contrapõem, gerando forte relativismo. Para os povos indígenas o conhecimento é organizado

a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes, valores e contravalores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem criar condições de suas efetividades. Deste modo, os conhecimentos produzidos e transmitidos recebem essa função social - conhecimentos são socialmente construídos- enquanto aperfeiçoamento da vida (BANIWA, 2009. p. 193).

O autor diz que o método preferencial indígena é considerar as coisas na sua totalidade compreendendo e conhecendo o mundo em profundidade não para dominar e controlar, mas para, como ser privilegiado da criação, respeitar seus limites e potencialidades em benefício da vida (BANIWA, 2009).

Os indígenas Guarani têm uma ligação muito forte com sua espiritualidade e seu território. Esses aspectos também foram colonizados e segundo Wash (2012, p. 68) diz respeito à “colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida mesmo”. É a negação da espiritualidade com o mundo biofísico. Assim, os deuses, orixás, espíritos das matas e todos os seres ancestrais e espirituais são estigmatizados e levados a categorias de demônios e/ou crenças de bruxarias, assim os povos ancestrais são categorizados como povos não civilizados, não modernos e, portanto, menos humanos.

Na visão guarani (Yvy marane’y) ou “terra sem males”, existe uma profunda relação com o território, mas não uma fixação pelo espaço. A riqueza da terra está principalmente no espiritual.

parte da nossa existência é espiritual. Espiritual não é religioso. É a relação com os aspectos

não físicos da natureza (...) no conceito guarani a terra é território que não pertence ao homem, mas o homem pertence a terra. A terra não é só parte física, geológica. A terra é uma cosmologia que aglutina, o espaço, os animais e o tekoha (terra onde vivo), tudo que compõe a natureza. Para que a terra se manifeste em espírito é preciso cuidar da terra, para poder fazer parte. Para o não indígena a terra é recurso natural e usável. Com a minha presença estou construindo a terra sem mal, por isso preciso do meu Tekoha. O território indígena é aquele que teve significado histórico para o indígena. (Prof. Indígena FAIND)

Esses aspectos constituem parte de sua episteme. São conhecimentos relacionais que, segundo Nascimento (2017), em um diálogo interepistêmico deve trazer à tona as epistemologias espirituais indígenas, visto que estas são capazes de

desafiar a ordem liberal e racional que as marginaliza, ao apresentar alternativas às formas capitalistas de produção e de vida, fundadas em outra relação com a natureza e em outras concepções de corpo, experiência, intersubjetividade e vida social nos limites da experiência ocidental (NASCIMENTO, 2017, p. 69).

Hart (2010) argumenta sobre a necessidade de se produzir um paradigma de pesquisa indígena, este paradigma considera uma epistemologia específica dos povos ancestrais envolvendo a espiritualidade e a reciprocidade. Os conhecimentos são transmitidos de geração em geração pelos contadores de histórias e os anciões. Outra característica das epistemologias indígenas é a experiência perceptual que Hart define como sendo uma forma de “*insight experiencial*”, uma introspecção. Conclui que “um paradigma de pesquisa indígena é estruturado dentro de uma epistemologia que inclui uma subjetividade baseada num processo de desenvolvimento do conhecimento e da confiança nos anciões e indivíduos que estão desenvolvendo esta introspecção ou *insight*”. (HART, 2010, p. 8).

Essa perspectiva de reconhecer aspectos dos povos tradicionais começa a ter espaço na medida em que o conhecimento ocidental avança e as formas de pensar e entender o conhecimento também se modificam e muitas comunidades reivindicam seu status de povos ancestrais. Smith (2012, p.75) destaca que na Nova Zelândia em 1980 houve um embate entre o valor da educação ocidental e as comunidades indígenas que reivindicaram o reconhecimento dos anciões como os guardiões do conhecimento tradicional. Na Constituição equatoriana de 2008, Wash (2012) afirma que houve uma mudança na lógica e razão em relação ao conhecimento e à ciência,

ao falar sobre conhecimentos científicos e tecnológicos e sua ligação com os conhecimentos ancestrais- fazendo com que ancestrais também sejam entendidos como tecnológicos e científicos- a Constituição pretende superar o monismo na definição de “ciência” enfrentando assim a colonialidade do saber (...) ao posicionar a mãe natureza ou Pachamama como sujeito de direitos, a Constituição equatoriana faz uma reviravolta na conceitualização moderna-ocidental-colonial (WASH, 2012, p. 70)

Essa mudança na lógica de pensar o conhecimento já é anunciada por Sousa Santos quando diz que há claros sinais de que o modelo de racionalidade científica está em crise em virtude de uma pluralidade de condições sociais e teóricas. Observa que o avanço do conhecimento propiciou ver a fragilidade de seus próprios pilares. O autor diz que as novas teorias do conhecimento têm posto em xeque as grandes leis da ciência dominante e que os novos tempos são de “profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento” pelos próprios cientistas que adquiriram consciência filosófica e assim problematizam suas práticas científicas (SOUSA SANTOS, 1998, p.57).

Diante dessas mudanças, como acadêmicos indígenas conseguem escrever e falar sobre suas epistemologias na universidade ocidentalizada? Qual a representação do letramento para os povos tradicionais em face de suas tradições e cultura?

É importante analisar as dificuldades enfrentadas pelos indígenas no ambiente acadêmico em termos de letramento, pois como aponta Ponso (2018, p. 1516), um dos problemas é a dicotomia entre saberes tradicionais populares e os saberes científicos ocidentais e que, segundo a autora, se constroem em um par de opostos, em descontinuidade e sem diálogo. Desse modo, saberes indígenas não são considerados como ciência, gerando um desconforto identitário. Ponso (2018, p. 1519) chama isso de “epistemicídio”.

O meio acadêmico está imbuído de práticas discursivas que envolvem relações de poder e, portanto, há tensões nas relações com um público menos “preparado” para estar lá, como é o caso de grupos minoritários e minoritarizados como indígenas, quilombolas, sem-terra, dentre outros.

Nesse sentido, Ponso (2018) destaca que

a universidade não é explícita sobre suas expectativas e suas convenções. Além disso, assume como desviantes, não-legítimas ou equivocadas formas alternativas de leitura, escrita e mesmo cosmovisões. Desse modo, as atividades acadêmicas, que já causam embaraços e bloqueios na maior parte dos alunos, indígenas ou não, apresentam também uma carga de se contrapor às práticas e modos de agir próprios da cultura na qual os estudantes foram socializados (PONSO, 2018, p. 1517).

Ponso (2018, p. 1518) lembra que estudantes de culturas indígenas ou quilombolas enfrentam a falta de exposição a práticas de letramento e que o fator mais relevante é o impacto que essas culturas causam, antes mesmo dos aspectos técnicos de leitura e escrita. Há uma imposição de valores e saberes do grupo dominante implicada nas práticas de letramento e que Street (2014, p. 51) caracteriza como sendo letramento “colonial”. Sendo assim, há que se fazer uma “opção descolonial”, a qual Mignolo (2008, p. 292) diz caracterizar-se por “aprender a desaprender”, ressaltando que o pensamento descolonial tem sua genealogia de pensamento

fundamentada em grupos minoritários e suas línguas, suas crenças e modos de estar no mundo.

Zavala (2011) analisa a participação de estudantes acadêmicos peruanos e postula que estes acadêmicos atuam como agentes na apropriação do letramento acadêmico, como atores no mundo, ao negociarem os posicionamentos institucionais. Entende a noção de agência como lugar central no letramento acadêmico que está ligada à atuação dos sujeitos em campos onde não são totalmente livres para o exercício de suas práticas, mas também não são assujeitados, eles são capazes de encontrar um terceiro espaço onde há possibilidade de negociação.

A autora aborda os aspectos retóricos da produção textual, defendendo que essas diferenças não estão apenas ou principalmente no aspecto cultural e que a linguística aplicada tem desenvolvido um enfoque sociocultural entendendo os estudantes como agentes que negociam as formas retóricas e suas subjetividades na escrita de textos da primeira e segunda língua em diferentes comunidades de prática. Assim a noção de cultura e/ou diferenças culturais deve ser assumida como “processos subjetivos em permanente negociação, que construímos discursivamente e que estão afetados por estruturas de poder” (ZAVALA, 2011, p. 54). Conforme a autora, tradicionalmente o meio acadêmico é visto como neutro e transparente, afinal representa uma instância de saber científico que se quer neutra e transparente. Contudo, as pesquisas desenvolvidas em torno do letramento acadêmico têm demonstrado tanto a rigidez dessa comunidade de prática quanto as estratégias que os estudantes utilizam para se apropriarem como atores desse espaço institucional (SITO, 2016; ZAVALA, 2010, 2011).

As práticas sociais de letramento envolvem a interação entre o indivíduo e a sociedade que o cerca. Parte desse conceito situa os estudantes como indivíduos que possuem experiências e subjetividades que norteiam suas práticas acadêmicas e assim o processo de escrita não é uma mera transferência de aspectos retóricos da L1 para L2, ou seja, não é apenas um processo somente linguístico e cognitivo, mas uma prática situada, ideológica e histórica, como afirma Zavala (2011).

A autora analisou dois casos de estudantes peruanos que se utilizam de estratégias para desenvolverem uma escrita que se contrapõe à escrita acadêmica na medida em que quebra a rigidez e os protocolos acadêmicos. Trata-se de uma construção subjetiva na qual os acadêmicos encontram meios para expressarem seu próprio conhecimento a respeito do conhecimento acadêmico.

Zavala traz o caso de Emília que desenvolveu formas vernaculares de escrita para refletir sobre os temas que a preocupa na universidade. Constrói conhecimento “à sua maneira!” e em paralelo às formas de escrita acadêmica. Emília se utiliza de um diário acadêmico no qual pode expor o que pensa de uma forma mais intimista, pois sente que a escrita nesse campo não abre

espaço para a sua subjetividade, para que se coloque como autora de suas ideias, pois há uma exigência para citar outros autores, nada se pode dizer sem estar embasado. O conhecimento cotidiano é visto como subjetivo e pessoal.

Nesse último aspecto estão implicados todos aqueles conceitos sobre o que deve ser ou não científico e a forma como a ciência é concebida está diretamente ligada à forma como se concebe a escrita no campo científico. A academia exige uma escrita neutra, impessoal, objetiva e ao mesmo tempo exige dos alunos que construam suas próprias ideias, que se posicionem como acadêmicos, ou seja, como sujeitos plenos que apreendam o conhecimento e que sejam capazes de reproduzi-lo de um modo particular. Citando o trabalho de Ivanic (1998) Zavala (2011) diz que muitos estudantes concebem a leitura e a escrita na universidade como uma espécie de jogo (se posicione, mas não seja você mesmo). Há um conflito identitário nesse “jogo”.

Nesse processo estão as várias trajetórias de letramento de estudantes indígenas desde a educação escolar até a universidade. O indígena enfrenta o desafio de apreender os conhecimentos ocidentais, mas sem perder de vista seus próprios valores culturais, mantendo assim sua identidade étnica.

3.4. CULTURA, LÍNGUA(GEM) E IDENTIDADE

Maher (1996, p. 17) ao discutir as práticas discursivas de professores indígenas no Acre em relação às suas línguas e culturas e questões acerca da identidade indígena faz uma crítica à visão antropológica que, inicialmente, definia o conceito de etnicidade pelo critério racial, ou seja, as características físicas mais a herança biológica determinariam a etnicidade de uma pessoa. A autora argumenta que essa definição não se sustentou, pois se pensarmos no cruzamento de diferentes “grupos raciais” de indígenas, bem como a mestiçagem com não indígenas a definição já é problemática.

Para substituir o conceito de raça o conceito de cultura trazido pelo estruturalismo (Lévi-Strauss) compreendia que traços culturais fixos definiriam um grupo étnico. Nessa perspectiva tem-se as falas “ele não se veste como índio”, “só é índio se usar arco e flecha” e tantas outras acepções que essencializam e posicionam a identidade num tempo e espaço que desconsidera o movimento socio-histórico ao qual o indígena está inserido como qualquer outro sujeito. Outra crítica é feita pela autora em relação à definição de grupos étnicos a partir do conceito de

cultura:

o conteúdo cultural não define uma etnia porque língua, religião, ornamentos, etc. são, como afirma Darcy Ribeiro [1970], atributos externos a ela, não são suas características primárias (...) eu digo então, a cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena (MAHER, 1996, p. 19). *Grifo da autora.*

Salienta que crenças e valores também podem ser mudados, desse modo a concepção de identidade indígena assume o caráter social e mutável, porém não supõe, o abandono da “indianeidade”. Tomando a concepção de Manuela Carneiro (1981) que diz que “os grupos étnicos só podem ser caracterizados pela própria distinção que eles percebem entre eles próprios e os outros grupos sociais com o quais interagem” (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 111 *apud* MAHER, 1996, p. 20). Assim, a visão sociológica vê a identidade como construção social. A autora chama a atenção para um fato que ainda está no imaginário social, de que um indígena longe de suas aldeias deixa de ser indígena, ou seja, ao incorporar valores da sociedade envolvente sua identidade é transmutada para “um não indígena”. Quanto a isso, Maher em citação a Woolard (1989), salienta que

o isolamento geográfico e cultural não é pré-requisito para a existência ou manutenção da indianidade. Afirmar isto é não entender, primeiro, que a sobrevivência dos povos indígenas não depende da capacidade de manter intacta sua cultura ancestral *ad infinitum* e, segundo que ser índio é resultado de interação intensiva com outros grupos sociais e étnicos, de sua capacidade de criar – fazer emergir – uma constelação de práticas para canalizar relações sociais complexas (MAHER, 1996, p. 21).

Nesse sentido Barboza e Almeida (2019) refletem sobre a etnomídia como meio de representação das identidades indígenas no contexto de comunicação globalizada ao qual vivemos. A análise das autoras refere-se aos modos de apropriação das tecnologias pelos indígenas como forma de ressignificação e divulgação de suas culturas e reafirmação de seus interesses ambientais, econômicos e políticos. Por meio de uma Rádio Web seus interesses são comunicados a aldeias distantes nas suas línguas de modo que suas identidades nesse contexto não estão ameaçadas, ao contrário, estão reforçadas pela possibilidade de alcance das tecnologias via internet, bem como de serem eles próprios os autores de suas informações, ou seja, podem dizer a partir de dentro. Assim, o isolamento geográfico, na medida do possível pode ser superado pela transmissão via rede mundial de internet. Os artefatos tecnológicos utilizados pelos indígenas representam a possibilidade de participarem dos espaços historicamente tidos como “do branco”. Esse cruzar de fronteiras não os descaracteriza como indígenas.

na medida em que as tecnologias vão possibilitando às pessoas de diferentes lugares se conectarem e divulgarem sua perspectiva e suas posições como sujeitos atuantes no espaço e tempo socio-histórico é que se torna possível aos indígenas dizerem: “o lugar do indígena é onde nós queremos ficar”, seja no espaço físico ou no espaço virtual (BARBOZA e ALMEIDA, 2019, p. 05).

É por meio da linguagem que as identidades são significadas ou ressignificadas. O conhecimento antes passado de geração em geração por meio de histórias contadas pelos mais velhos ou membros da comunidade, pode agora assumir uma ressignificação no uso das tecnologias de modo a fortalecer vínculos entre os povos mais distantes. Apropriar-se dos meios tecnológicos não os fazem menos indígenas, mas é uma possibilidade dada a qualquer sujeito imerso no meio social seja qual for a sua origem étnica. Maher (1998, p. 117) diz que a identidade é um constructo socio-histórico por natureza e, portanto, político e ideológico e é por meio da linguagem discursiva que o sentido de “ser índio” é representado.

As formas de representação por meio da linguagem e concepção identitária estão interrelacionadas ao *conceito de cultura*. Hall (2016) afirma que “cultura” é um conceito complexo, pois envolve desde ideias sobre civilização ou a alta produção de uma sociedade em termos de ideias, obras clássicas de áreas como literatura, pintura, filosofia até o conceito de “cultura de massa” ou “cultura popular” referindo-se a cultura produzida pela maioria das pessoas. Conforme Hall durante muito tempo houve um confronto que atribuía valor na distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura”. Contudo, essa perspectiva tomou um novo sentido a partir da “virada cultural” nas ciências humanas e sociais e nos estudos culturais e sociologia da cultura (HALL, 2016, p. 19). Assim, cultura passa a ser concebida como conjunto de práticas. Na perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2016) define cultura como um conjunto de práticas e significados compartilhados.

A cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade. Afirmar que dois indivíduos pertencem a mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante (HALL, 2016, p. 20)

A transmissão desses significados é operacionalizada por meio da linguagem, assim Hall (2016) diz que a linguagem opera como um sistema representacional, ou seja, “fazemos usos de símbolos, - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos” (HALL (2016, p. 18).

As práticas e significados compartilhados por meio da linguagem constituem o campo no qual as identidades são produzidas. Os sentimentos, emoções, senso de pertencimento, conceitos e ideias também estão relacionados a cultura e são artefatos da produção de significados os quais, conforme Hall, regulam as práticas sociais nas quais os sentidos são elaborados e compartilhados por meio das interações sociais.

É na produção de sentidos que as identidades são produzidas. Silva (2007) ao tratar da identidade e diferença diz que elas além de serem interdependentes são o

resultado de atos de criação linguística (...) a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2007, p. 76).

Afirmar uma identidade, conforme o autor, significa demarcar fronteiras fazendo uma distinção entre o que fica dentro e o que fica fora. Essa demarcação da diferença é resultado das relações de poder. Assim, estabelecer o “nós” e o “eles” é uma forma de posicionar os sujeitos no espaço e tempo socio-histórico. Silva diz que as identidades são produzidas em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, etc. Essas posições são construídas na tentativa de classificar, homogeneizar e definir o que é “normal”. Silva argumenta que “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2007, p. 83). Contudo, as tentativas de fixação das identidades não se sustentam visto que os cruzamentos de fronteiras provocados pelas diásporas e contextos de colonização contribuíram para os hibridismos, miscigenações e sincretismos que desestabilizam as identidades fixas raciais e étnicas (SILVA, 2007). Conforme o autor,

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas (...) o “terceiro espaço” (BHABHA, 1996) que resulta da hibridização não é determinado nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento (SILVA, 2007, p. 89).

Desse modo, cruzar fronteiras é uma estratégia política de questionamento dos processos de fixação das identidades e isso afeta o poder hegemônico. Nessa perspectiva de identidades não fixas Canclini (2003) propõe pensar a identidade através dos processos de hibridação. Canclini (2003) define hibridação como “*processos socioculturais nos quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (CANCLINI, 2003, p. XIX).

O autor observa que essas “estruturas discretas” já são resultados de hibridações e não podem ser consideradas fontes puras. Desse modo, os indígenas nesta pesquisa estão imersos num processo interétnico, já não se pode visualizá-los como indivíduos pertencentes a uma cultura “pura” e um indígena idealizado que vive alheio ao mundo ocidentalizado, lugar no qual o indígena muitas vezes é posicionado pelos discursos de uma sociedade colonizada.

O processo intercultural pelo qual o indígena passa modificou sua relação com a própria cultura e com os seus saberes. Não é mais possível um retorno puro às origens visto que esse sujeito já não é mais o mesmo. Sua relação com o mundo e as coisas que o cercam o transformou num sujeito híbrido, não é o mesmo, mas não é o outro. É um terceiro em que o antes e o depois fazem parte de sua constituição.

Canclini (2003) salienta que o objeto de estudo não deve ser a hibridez, mas os processos de hibridação. O autor afirma que a hibridação surge da criatividade individual e coletiva, através de estratégias de reconversão, os indivíduos ou grupos sociais reestruturam seus saberes e culturas para sobreviverem, ou para acompanharem a globalização do mundo que os cerca. Cita como exemplos os camponeses que adaptam seu conhecimento e atividade para trabalhar na cidade, vinculando seu artesanato a usos modernos para agradar aos compradores urbanos (CANCLINI, 2003).

Assim, nessa perspectiva, não é possível falar em identidades puras ou tentar definir uma identidade por traços linguísticos ou de tradições, pois, segundo o autor, essa prática culminaria na desvinculação da história de misturas em que se formaram, ou seja, absolutiza-se o modo de entender as identidades e rejeitam-se outros modos heterodoxos de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. A cultura indígena traz consigo as formas próprias, mas também as influências do contato com o não indígena. Essas influências também compõem a cultura. Como afirma Canclini, há que se considerar a história de misturas em que se deu a formação cultural de um povo.

Há uma preocupação de Canclini em mostrar que os processos de hibridação não devem ser sinônimos de fusão sem contradições, mas faz-se necessário entender como esses processos são produzidos:

se falarmos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais (CANCLINI, 2003, p. XXV)



Foto de um jovem Tapiré - MT²³

Desse modo, entendemos em Canclini que os processos de hibridação são negociáveis, instáveis e que não há certezas identitárias nas relações culturais. A foto acima mostra um indígena que pode representar o conceito de hibridação, ou seja, mostra um indígena usando tênis e relógio ao mesmo tempo em que usa também pulseira étnica e tece um cesto de palha, próprio da sua cultura.

A população indígena douradense incorporou muitos hábitos do não indígena, bem como o consumo de produtos, bens materiais e simbólicos. E como afirma Canclini, são posições identitárias que se pode abandonar ou delas ser excluído. Não são posições de lugares determinados, mas de lugares instáveis e controversos. Toda essa hibridação cultural ocorre por meio da língua(gem) oral e escrita, se constituindo em saberes e práticas sociais de letramento e produção de identidades individuais ou coletivas.

3.4.1 Etnoletramento no Contexto da Faculdade Intercultural Indígena

Considerando os aspectos de etnicidade da população indígena utilizamos, nesta pesquisa, o conceito de *etnoletramento*, termo utilizado em analogia a *etnomatemática*, *etnolinguística*, dentre outros termos que designam as áreas de estudo e sua relação com a cultura e etnicidade.

O pertencimento étnico também é *locus* de produção de sentidos nas práticas sociais de escrita, bem como na relação estabelecida com escrita. Desse modo, entendemos que as práticas de letramento desses sujeitos estão implicadas às suas constituições étnicas, visto que tornar-se letrado envolve a participação em práticas sociais de linguagem, que nesse contexto diz respeito não apenas à escrita e à oralidade, mas também às suas práticas semióticas de linguagem por meio dos cantos, ritos, grafismos, rezas, enfim a todos os aspectos que compõem sua etnicidade

²³ Fonte: Tese de Doutorado intitulada: As representações dos Tapiré sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores 2009 – Maria Gorete Neto - UNICAMP

e que estão implicados na atuação e transmissão dos conhecimentos étnicos e, portanto, fazem parte dos processos de letramento dessa população.

No contexto situado desta pesquisa nos referimos a etnoletramento para designar todas as estratégias de letramento utilizadas na licenciatura Teko Arandu que consideram os aspectos étnico-culturais como espaços discursivos e de produção de conhecimento legítimo na construção de seus letramentos acadêmicos. A essas estratégias de letramento denominamos *práticas etnoletradas* que são analisadas a partir da área de Linguagens do curso de licenciatura.

A análise do letramento acadêmico nesta pesquisa feita a partir das práticas etnoletradas evidencia que seus letramentos estão associados às suas identidades culturais e étnicas, visto que como sujeitos bilíngues que transitam em duas culturas diferentes em suas concepções e visões de mundo, esse aspecto implica na percepção de crenças, valores que interferem na produção e apreensão de conhecimentos e na tradução desses conhecimentos na sociedade letrada. No contexto analisado o letramento acadêmico dos estudantes indígenas também se confronta com as rupturas de suas próprias histórias de letramento, pois precisam ressignificar grande parte dessa história por meio da escrita. Sendo estes uma população oral, essa ressignificação traz confrontos em relação às diferenças de concepção do conhecimento tradicional que é transmitido pelos seus antepassados e tradições e o conhecimento apreendido na universidade.

Desse modo, as práticas etnoletradas envolvem aspectos como o reconhecimento das trajetórias de letramento dessa população, e a necessidade de visibilização de suas línguas; a formação do curso por meio da metodologia da alternância que propicia a permanência dos alunos indígenas no curso, além de promover uma formação intercultural e autônoma aos estudantes; envolve ainda a cultura disciplinar do curso que por meio de práticas de letramento situadas que levam em consideração a história linguística e cultural no desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes, bem como a intenção na promoção de diálogo interepistêmico. Esses aspectos estão explanados nas análises do próximo capítulo sobre etnoletramento no contexto situado da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu da Faculdade Intercultural Indígena/UFGD.

4. ETNOLETRAMENTO: PRÁTICAS SITUADAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA

As identidades étnicas dos povos indígenas são marcadas pela relação simbólica entre o corpo, os grafismos, os ritos, os cantos, as rezas e as narrativas transmitidas de geração em geração pelos anciões por meio da oralidade. Assim, como destaca o cacique Mariano, indígena Guarani Mbya da Aldeia Guapoy no Rio Grande do Sul, em uma entrevista à Revista Pindoty Arapuá:

*Nós explicamos a nossa cultura, nós falamos, porque a palavra fica na cabeça, porque **nossa memória é nosso livro**. Assim, fica tudo em nosso corpo. A verdade precisa ser falada. Porque não usamos papel. **Nhanderu colocou as palavras nos corpos, não no papel**. Por isso precisa ser lembrada, **Nhanderu criou papel para vocês. Para nós é o corpo**.*

(Cacique Mariano - Caderno Semana dos Povos Indígenas (2018, p. 03)²⁴

Nesse aspecto, antes de entender como se dá o letramento acadêmico de alunos indígenas, é preciso entender qual a relação que possuem com a escrita e como se deram os processos de letramento considerando os aspectos étnicos e identitários. Como é possível ver a seguir, as crenças sobre a língua e a cultura oral produzem significados que se refletem nos comportamentos frente à escrita escolar e universitária. Segundo Maher (2010), é preciso pensar em *quais representações emergem das práticas discursivas dos sujeitos*, ou seja, deve-se pensar sobre como se configuram suas identidades étnicas e linguísticas a partir da observação de suas práticas linguísticas e as relações de poder estabelecidas nos diversos contextos sócio-discursivos.

A análise dos dados neste capítulo é realizada numa perspectiva linguístico-discursiva e interpretativa considerando duas dimensões: **i) as trajetórias de letramento dos estudantes participantes; ii) o etnoletramento e seus aspectos interrelacionados** – conceito que está implicado na relação entre as identidades étnicas, linguísticas, socioculturais e a escrita/oralidade.

A primeira dimensão propõe responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como estudantes indígenas se inserem nas práticas acadêmicas de letramento levando-se em conta aspectos identitários, linguísticos e socioculturais dessa população e qual a representação do letramento para o grupo de estudantes indígenas Guarani/Kaiowá em face de suas tradições

²⁴ Disponível em: <https://comim.org.br/publicacao/semana-povos-indigenas-2018/> . Acesso em agosto de 2018.

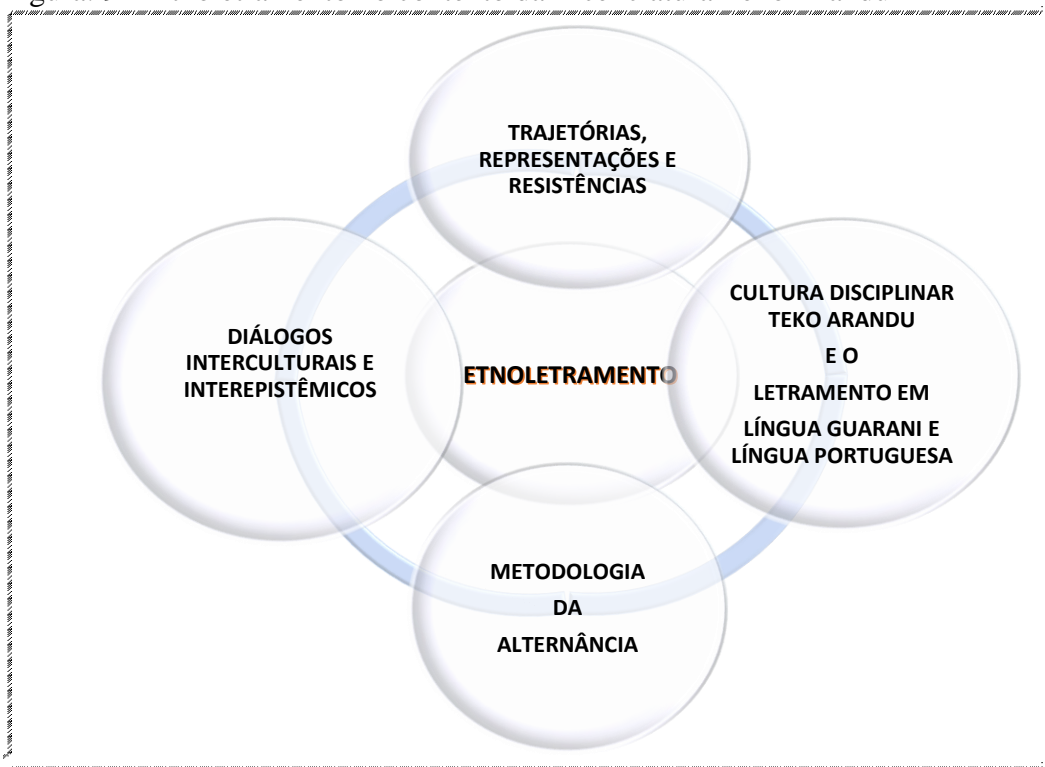
e cultura?

A segunda dimensão tem como pergunta de pesquisa:

2. Como os conhecimentos tradicionais indígenas dialogam com os conhecimentos ocidentais/acadêmicos e de que forma integram a constituição do letramento acadêmico dos estudantes considerando a perspectiva de formação universitária intercultural?

Os registros foram analisados conforme *figura 9 (Etnoletramento)* considerando quatro aspectos centrais na constituição do que entendemos por etnoletramento no contexto da pesquisa. Desse modo, dividimos este capítulo em *quatro seções* para tratar dos aspectos relacionados às dimensões aqui propostas para análise, os quais, conforme entendemos, compõem o etnoletramento na Licenciatura Teko Arandu. Na **primeira** seção, analisamos os aspectos relacionados à *língua e escrita* e às *representações e resistências* evidenciadas nos relatos de suas *trajetórias de letramento*. Analisamos as práticas sociais e culturais dos alunos indígenas no contexto acadêmico, bem como descrevemos suas trajetórias de letramento e, por meio de seus relatos, tentamos captar as representações que trazem sobre suas línguas e os processos de letramento pelos quais passaram, compreendendo que as trajetórias dos participantes constituem os processos de subjetivação de seus letramentos na Faculdade Intercultural; na **segunda** seção, abordamos a *cultura disciplinar da Licenciatura Teko Arandu e o letramento* em língua portuguesa e língua guarani. Analisamos que a *cultura disciplinar nesse contexto* é constituída pelas práticas sociais indígenas em torno da escrita considerando seus aspectos linguísticos e de bilinguismo; pelos aspectos que envolvem as relações interacionais e raciais entre indígenas e não-indígenas; pelos conhecimentos tradicionais e suas cosmologias; e pelas relações de poder estabelecidas nas práticas sociais e acadêmicas; na **terceira** seção *a metodologia da alternância e a formação dos professores indígenas* são analisadas as estratégias de formação que configuram um saber compartilhado entre estudantes-professores em formação e professores-formadores. A busca é por uma interculturalidade crítica tendo como foco um olhar sensível de modo a diminuir as assimetrias. A **quarta** seção, analisamos os diálogos interepistêmicos e interculturais no discurso da academia considerando as vozes dos sujeitos indígenas. Vozes de resistência que apontam para identidades complexas forjadas nos campos discursivos dos não indígenas e dos indígenas e que clamam pela representação de suas subjetividades étnicas a partir de um espaço discursivo que busca ser dialógico.

Figura: 9 – Etnoletramento no contexto da Licenciatura Teko Arandu



Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.1 ETNOLETRAMENTO: EM BUSCA DE UM CONCEITO SITUADO

De acordo com Street (2014, p.90) existe uma variedade e complexidade entre as práticas letradas e as orais. Nessa perspectiva e contexto, os dados analisados levam em consideração um letramento que não envolve apenas a escrita acadêmica, mas principalmente as interferências culturais e étnicas constitutivas das práticas de letramento que denominamos *etnoletramento*. Nesse sentido, entendemos que as práticas de letramento no contexto indígena estudado, configuram-se em um *etnoletramento*.

A educação escolar indígena se apresenta a partir de novas práticas que se configuram em nova função social dentro de terras indígenas (GRUPIONI, 2002). Podemos afirmar que a escola indígena como instituição promotora de letramento em terras indígenas envolve não apenas aspectos estritos relativos à escrita, mas também uma multiplicidade de linguagens existentes na cultura dessa população. Assim, um entendimento de letramento nessas comunidades precisa ser pensado também a partir de tudo aquilo que compõe sua linguagem, ou seja, aspectos da oralidade, simbólicos, espirituais e étnicos.

As práticas ritualísticas são simbologias que se expressam pela oralidade, pelo uso do som de batusques e instrumentos musicais, pela música, pelas danças, bem como pelas narrativas

e, principalmente, pela espiritualidade. Constituem-se, nessa perspectiva, em práticas discursivas de linguagem. Todos esses aspectos constituem epistemologias ou formas de conhecimento que compõem o letramento dessa população. Nesse sentido, entendemos que as práticas de letramento em contexto indígena, configuram *práticas de etnoletramento*. Compreendemos etnoletramento como formas situadas de letramento que se articulam com a cultura, a identidade e a etnicidade por meio de práticas discursivas (uso da linguagem oral e escrita) e semióticas (rituais, cantos, rezas, grafismos). Conceituamos, portanto, etnoletramento como sendo *práticas discursivas (ou práticas semio-discursivas) que envolvem as práticas sociais e culturais de uso da língua(gem) na transmissão de conhecimentos por meio de aspectos étnicos, culturais e identitários do grupo étnico*, ou seja, é um letramento que se articula com a cultura, a identidade, a etnicidade por meio de práticas discursivas e semióticas.

A partir dessa perspectiva analisamos, neste trabalho de cunho reflexivo e etnográfico, de que modo as práticas letradas e as práticas *etnoletradas* se constituem como formas de letramento ou *etnoletramento* para um grupo de acadêmicos indígenas participantes de um Curso de Licenciatura Indígena em Mato Grosso do Sul. Nossa abordagem se apoia nas reflexões de Street (2014) sobre as práticas situadas de letramento, refletindo sobre a possibilidade de outras práticas culturais serem incluídas na categoria letramento. Observamos que os acadêmicos indígenas se apropriam e se utilizam de práticas letradas para reafirmarem seus valores e identidades reconfigurando saberes ocidentais como parte de um conjunto de práticas que se interconectam aos seus saberes locais. É possível, assim, falar em etnoletramento e não apenas em letramento, considerando que os aspectos étnicos estão imbricados na formação desses estudantes, constituindo, de modo particular, a forma como compreendem o letramento acadêmico.

Desse modo, neste contexto de formação universitária, entendemos que os estudantes indígenas se envolvem em *práticas etnoletradas*, práticas nas quais o conhecimento tradicional é acionado na constituição do letramento, pois diz respeito a todos os eventos nos quais as práticas culturais tradicionais são trazidas para compor as práticas de letramento na academia.

Street (2013, p. 53) argumenta que pensar o letramento como prática social requer reconhecer os múltiplos letramentos culturalmente imbricados no tempo, espaço e sobretudo observar como as relações de poder estão envolvidas nesse processo. O letramento é socialmente construído na interação interpessoal, logo, entendemos que as práticas sociais pelas quais os povos indígenas transmitem seu conhecimento se configuram em tecnologias que compõem formas de aprendizado mediados pela linguagem oral de modo que aspectos culturais não necessariamente manifestados na escrita alfabética constituem-se em letramento étnico ou

etnoletramento. Pode-se dizer que os aspectos culturais passados de geração em geração constituem um sistema de conhecimentos que encerram em si suas tecnologias (danças, ritos, sonhos, espiritualidade, narrativas orais), pois tal qual a escrita como tecnologia que transmite informação cultural, identitária e social, as formas de produção de conhecimento dessas populações e suas formas de representação agregam já suas tecnologias na transmissão das tradições socioculturais e identitárias e, somadas ao letramento, configuram-se em um etnoletramento.

Observamos neste trabalho que a forma como os indígenas se relacionam com a escrita está intimamente ligada às suas concepções de mundo, aos saberes e às suas identidades étnicas. Não se trata de uma simples apropriação do conhecimento não indígena para sobreviver na sociedade envolvente, mas de uma reconfiguração a partir de uma perspectiva étnica, de modo que escrever academicamente representa apropriar-se de um saber contextualizado e ressignificado numa visão de mundo diferente do não indígena em busca de um retorno aos seus parâmetros culturais, ou seja, nesse contexto, o letramento acadêmico extrapola a noção de *performance* na escrita de gêneros acadêmicos, pois se constitui de um letramento étnico e socialmente situado.

4.2 TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO, REPRESENTAÇÕES, POSIÇÕES, AGENTIVIDADE E RESISTÊNCIAS

Considerando a materialidade linguística e buscando uma interpretação numa perspectiva sociodiscursiva da linguagem, analisamos nesta seção *as representações sobre oralidade e escrita na língua indígena e língua portuguesa implicadas nas práticas sociais de letramento do grupo de acadêmicos indígenas*. Esta seção busca, portanto, responder às perguntas de pesquisa sobre a inserção dos alunos nas práticas acadêmicas, considerando suas trajetórias de letramento, bem como a relação com suas línguas, identidades e aspectos socioculturais.

O relato de suas trajetórias de letramento traz suas representações e resistências para existirem na sociedade da escrita, bem como revela as relações de poder incrustadas no ensino escolarizado e nas interações com a sociedade envolvente. Ao analisar os relatos observamos que as representações que eles sustentam não se apresentam fechadas, prontas, mas como posições que estão se constituindo sobre a língua oral/língua escrita, bem como as estratégias de resistência ao poder institucionalizado. Para tanto, pareceu-nos pertinente utilizar a noção de “agência”, uma vez que, de acordo com Zavala (2011),

o sujeito não se constitui somente como efeito de suas características culturais, mas também um agente com iniciativas que é capaz de gerar mudanças sociais. Quando um estudante aprende o letramento acadêmico, não apenas adquire conhecimento e aceita de modo acomodado a atividade letrada, mas atua frente ao mundo e desenvolve ações sob os efeitos das estruturas sociais que delimitaram sua subjetividade (Ashcroft et al. 2000). (ZAVALA, 2011, p. 56)

Assim, observando uma posição de sujeito-agente e a partir de uma perspectiva etnoletrada, entendemos afirmações como a de Yvoty-Mítla: *“ninguém vai ler, ninguém quer ler (...) nós somos orais, nós não somos de registro”*; tal afirmação não pode ser compreendida apenas como uma recusa em relação à escrita, mas como um enunciado que se inscreve em uma perspectiva histórica e sociológica na qual seu povo não concebe a escrita como ferramenta necessária à manutenção e transmissão de seus conhecimentos, mas sim prioriza suas formas tradicionais de transmissão dos saberes por meio da oralidade.

Yvoty-Mítla possui um bom desempenho linguístico-discursivo em língua portuguesa, é boa leitora e escreve muito bem. Ela se constitui como sujeito-agente na medida em que analisa e contextualiza suas práticas como professora de modo crítico, refletindo e questionando e mesmo se contrapondo aos ensinamentos da academia com relação às questões da escrita e oralidade em sua comunidade.

Sua trajetória de letramento escolar, como a da maioria dos alunos indígenas, foi cercada por questões que se sobrepõem como a língua, o preconceito racial, a indiferença e o esforço por sobreviver. As reprovações escolares atribuídas à dificuldade com a língua portuguesa aparecem em praticamente todos os relatos, demonstrando o fracasso de um modelo escolar incompatível com princípios de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) o que acreditamos, também deva ter contribuído para algumas resistências e dificuldades na aquisição da língua sobretudo em sua modalidade escrita.

Excerto 6

Eu reprovei também. Normalmente a gente... talvez pela dificuldade na língua. Eh::: na língua portuguesa, né. Não é da tua convivência, né, não é do teu dia-a-dia. Eu reprovei parece que no terceiro e no quarto ano. (Yvoty-Mítla)

Excerto 7

Na época não percebia isso, mas hoje olhando para trás eu consigo ver isso, né. A questão da língua portuguesa de aprender (...) eu como indígena nunca me veio :: essa preocupação tanto é que olho para trás e aprendi que a língua

portuguesa eu consegui aprender nas necessidades né, nas necessidades não foi dentro da escola. (Arandu)

Os professores indígenas apontam a questão da falta de objetivos no ensino de língua portuguesa, o que a torna pouco atrativa, não significativa. Mas na verdade, percebemos que não se trata exatamente de falta de objetivos, mas de um processo perverso que adota, sim, objetivos que excluem e que se contrapõem aos interesses da comunidade indígena, bem como aos de outras minorias sociais brasileiras.

Excerto 8

eu só acumulei informação só, né. Acumulei informação só:: não trabalhei com isso, não me deram essa possibilidade, nunca um professor chegou pra mim e fala assim, essa frase: "essa aqui a gente vai escrever assim, essa aqui vai ser útil aqui nesse momento assim". Era só acumular, né. Nas escolas a tendência é só isso. (Kuarahy)

O grupo de estudantes indígenas fala o português de modo satisfatório, alguns estudantes apresentam mais marcas da língua indígena, como por exemplo a ausência de artigos e a troca de código linguístico o que ocorre também na escrita de ambas as línguas.

Ava Poty Rendy'i foi alfabetizado em língua portuguesa na sua comunidade, e diz que "ia levando as duas línguas" guarani e português na escola, sendo que o guarani era usado apenas na oralidade. Para ele escrever em guarani foi uma conquista pessoal.

Excerto 9

E aí nas escritas, nas escritas foi a :: é ... a pura resistência porque falar... eu falo, agora escrever em guarani eu já aprendi com meu próprio esforço, eu aprendi sozinho, escrevendo em guarani. Então tudo isso... e depois que eu entrei pra de... dando aulas... aí eu fui pesquisando mais e ainda eu fui enriquecendo o conhecimento tanto como na língua e também nas escritas. (Ava Poty Rendy'i)

Excerto 10

pra quem é falante guarani... pra quem é falante em guarani é... assim como eu, é :: por mais que eu falo a...o... português, por mais que eu falo o português, mais é ... existe dificuldade de entender certas palavras que as pessoas falam... (...) suponhamos que eles [professores] falam uma palavra científica por mais que seja em português, não é uma outra linguagem, mas por mais que seja em português, a gente acaba não entendendo... então, é... a dificuldade que eu, por exemplo, eu encontro, é ...é nessas palavras sabe? Um professor vem e explica uns ...um determinado texto, mas ele fala totalmente diferente daquilo que eu entendo. (Ava Poty Rendy'i)

O Excerto 10 traz o relato de Ava Poty Rendy'i sobre o uso do português na universidade. Esse aspecto deixa claro que o domínio de uma língua não se restringe aos seus aspectos de decodificação, conforme postulam os Novos Estudos de Letramento, pois há todo um conjunto de práticas culturais e sociais, ou seja, de conhecimento de mundo que interfere no entendimento e na apropriação de uma língua. O uso da língua com participação nas práticas sociais é que confere seu domínio como apropriação de sentidos. Como ele mesmo diz, “não é uma outra linguagem”, quer dizer é uma língua que ele fala e escreve bem, mas que, mesmo assim, não é suficiente para um letramento em todos campos discursivos pelos quais precisa transitar, como por exemplo, o campo discursivo acadêmico.

Conforme a fala de Jaci a seguir, a escrita precisa fazer sentido. Em sua comunidade a língua indígena é majoritária e pouco ou nada se fala em português. Menciona que no Ara vera - Curso de magistério indígena - aprendeu palavras novas para conseguir a partir daí organizar a escrita para fazer sentido; além disso, ele percebe a diferença de linguagem em cada espaço social e a necessidade de desenvolver práticas contextualizadas de letramento para entender o sentido do que se lê. As dificuldades estão em torno também dos espaços e práticas sociais de escrita nas quais se inserem em cada momento de suas vidas.

Excerto 11

Olha agora... agora tá meio prático, né. É :: mas antes a gente teve muita dificuldade pra escrever, igualmente na língua portuguesa, né pra poder falar (...), mas prá poder fazer texto bem... sim, a escrita é muito... tem que pensar bem, tem que fazer em ordem, todas as coisas, pra poder ter sentido, né. Daí a gente depois desse Ara vera a gente organiza as coisas na parte da língua tanto na escrita. (Jaci)

A dificuldade de Jaci se deve ao fato de que em sua comunidade a língua portuguesa ocupa pouco espaço, sendo utilizada para contatos fora da aldeia, assim a oralidade em língua indígena é a forma de transmissão de informações e conhecimentos em sua comunidade.

Como acadêmica e professora alfabetizadora, Yvoty-Mítala expõe suas reflexões sobre a educação escolar indígena e as implicações no ensino da língua materna. Embora a escola indígena tenha autonomia assegurada por leis e decretos, observa-se que na prática isso não acontece.

Excerto 12

A maioria são professores indígenas, a gente tem nome de escola indígena, mas a gente sabe que a educação escolar indígena não tá acontecendo. Ela não tá acontecendo porque a partir do momento que ela acontecer eu vou querer a minha língua acontecendo na escola, a Secretaria vai querer a língua acontecendo na escola, o corpo da escola vai querer ela acontecendo [...]. A Secretaria diz assim: “no currículo tem uma quantia x de aula, uma quantia x de aula de cultura, uma quantia x de aula de arte”. Não é a comunidade que diz que tem que ter a quantia x. Não pode ser uma imposição. Ela não deve vir de fora, ela tem que sair de dentro pra fora. (Yvoty-Mítilla)

Como lembra a estudante há muita imposição por parte do Estado e até por especialistas das questões indígenas. Segundo ela, a escola está acontecendo de fora pra dentro. Não se está levando em conta os desejos da comunidade. Em seu relato, aparecem claramente críticas ao ensino de língua indígena e a institucionalização da escola indígena que não dá autonomia para comunidades indígenas decidirem como querem o currículo escolar. As imposições de currículo mencionadas por Yvoty-Mítilla interferem sua perspectiva de ensino da língua materna por meio da oralidade. Ela reforça que a função, o modo comunicativo de sua língua é o modo oral, não apenas isso, mas é o que a torna diferente dos não indígenas e de outros povos indígenas, ou seja, seus valores sociais e culturais estão circunscritos no reconhecimento da oralidade como sendo mais importante que a escrita. Sendo assim, o registro escrito não pode ser uma imposição, mas é algo que marca sua identidade, marca o seu agir no mundo que não pode de forma alguma vir do outro:

Excerto 13

(...) A conscientização vai ser uma coisa assim que...que vai ser o marco pra que a, pra que a língua materna, né possa se desenvolver dentro da escola, mas não com a escrita...não uma coisa que vai ser imposta né, não pode ser imposta, eu não posso querer a minha língua como uma imposição né, não Tem que querer minha língua, tem que amar minha língua Tem que saber que... a minha permanência, a minha diferença, a minha identidade tá dentro dela, é ela que é minha identidade, então eu tenho que querer ela eu tenho que gostar dela, eu tenho que fazer com que as coisas andem juntas. A língua portuguesa é uma necessidade minha, eu preciso, eu tenho direito, mas a língua materna é o que me mantém viva, é a minha identidade, é a minha diferença em relação a outros povos, é isso que a comunidade indígena precisa saber, é isso que as crianças precisam ter dentro delas, é isso... (Yvoty-Mítilla)

Zavala (2010, p. 73) diz que os Novos Estudos de Letramento, adotando uma perspectiva interdisciplinar, concebem “a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos”. Os indígenas

Guarani/Kaiowá, participantes da pesquisa, concebem a língua como indissociável da identidade. “Ser indígena é falar a língua indígena” é uma afirmação corrente no contexto indígena da região. Entendem que não falar mais a língua indígena é perder os valores e conhecimentos que só são ensinados na língua indígena. Esta relação língua/identidade é controversa mesmo entre estudiosos. Maher (1996, p. 32), discorda da posição de Aryon Rodrigues, linguista descritivo das línguas indígenas para quem o acesso ao conhecimento e cosmologia indígena se faz unicamente via língua indígena. Esta autora argumenta que a língua, sendo produto da cultura, não é “depositório ontológico de indianeidade”. Para Maher, falar uma língua indígena não torna o indivíduo indígena, não há uma relação direta entre língua indígena e discurso indígena, haja vista, ser comum encontrar indígenas produzindo ou reproduzindo discursos do branco contrários aos interesses indígenas. Porém, entendemos que a relação língua-identidade para os indígenas Guarani/Kaiowá estaria associada aos conhecimentos ancestrais aos quais são transmitidos somente por meio da língua indígena. Então, neste sentido, haveria de fato uma relação identitária entre ter acesso a esses conhecimentos e falar a língua.

Excerto 14

Eles [pais] estão certos em querer que os filhos aprendam a língua portuguesa, porque eles [alunos] precisam disso. É igual eu estava te falando antes, né:: a língua portuguesa é uma necessidade, eles precisam saber, eles precisam se letrar nos códigos e, principalmente na escrita, né. Eles precisam saber escrever a língua portuguesa, eles têm que saber. Por que? Porque é uma necessidade que eles têm, não que a língua, a língua materna venha a ser uma coisa de se... de... por exemplo uma coisa em de... de segundo lugar, não é isso, mas eles precisam, né. A criança precisa ter contato... ter o acesso à língua portuguesa, e da melhor maneira possível (Yvoty-Mítala)

Em citação a GEE (2004), Zavala lembra que “o letramento como formas de usar a linguagem – sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas” (ZAVALA, 2010, p. 73). Sobre a forma de uso da linguagem para o indígena, a oralidade constitui-se no centro de seus saberes, apreensão e transmissão de conhecimento. É a oralidade que constitui fortemente a identidade do povo indígena Guarani/Kaiowá.

A língua portuguesa é uma imposição, é aceita como registro escrito, pois é algo que vem de fora, é uma imposição desde a colonização e, atualmente, pelas necessidades que os povos indígenas que vivem próximos aos centros urbanos possuem, como é o caso da comunidade de Yvoty-Mítala e de tantas outras.

Yvoty-Mítala questiona o modo como pesquisadores e estudiosos das questões indígenas impõem o que acham ser o “certo” para a comunidade, e que, do seu ponto de vista, não levam em consideração o que a população indígena realmente quer:

Excerto 15

O que que acontece? Um grupo de pessoas, um grupo de... vamos supor:: que assim... de pensadores, de professores pensadores. Eles chegam lá e dizem: "não, a língua materna é importante". É claro que é importante, a comunidade precisa, precisa saber que aquilo é importante que ela tem que permanecer, que ela tem que continuar, só que ela não tá pensando assim, a comunidade indígena não tá pensando: "não, a língua materna vai acabar". Ela não pensa nisso, até porque nós somos orais, ela não tá preocupada com isso, e ela também não precisa se preocupar com isso né, porque ela continua falando, então o que que a escola tem que fazer? A escola tem que procurar um meio de trabalhar a oralidade, e não se preocupar com a escrita (Yvoty-Mítala)

Os estudos de Rockwell (2010) sobre duas comunidades indígenas no México destacam que boa parte das escolas de nível básico estão em comunidades marcadas por relações assimétricas entre duas línguas ou mais línguas ou variantes, cuja língua de prestígio é a língua de instrução escolar. Salienta, ainda, que a trajetória de dominação dos povos indígenas resultou em relações diferentes com a escrita em cada caso.

Segundo a autora, há uma dicotomização entre as “culturas orais” e “culturas escritas”, estabelecendo-se assim, as comunidades indígenas na esfera comunicativa oral e a escola como pertencente à esfera escrita, assim supõe-se um distanciamento “de modo que a cultura escolar acaba se tornando irrelevante para a própria comunidade (...) a escrita é vista como elemento alheio às comunidades indígenas” (ROCKWELL, 2010, p. 102).

A resistência de Yvoty-Mítala em relação à escrita poderia ser explicada também pelo fato de que a oralidade, aspecto central das identidades indígenas, não é considerada dentro do ambiente escolar, não ocupa espaço relevante na prática de ensino em sala de aula e isso lhe traz inquietação. Desse modo, utiliza-se de estratégias de resistência à escrita em sala de aula, por exemplo, desenvolvendo atividades centradas mais na oralidade do que na escrita com seus alunos. Adotando uma posição de sujeito agente, Yvoty-Mítala ensina os conhecimentos tradicionais aos seus alunos por meio de práticas orais, as quais ela acredita serem mais eficientes para a transmissão dos saberes indígenas do que os registros escritos.

A trajetória de Arandu também mostra os percalços e contradições no aprendizado da língua portuguesa. Arandu foi alfabetizado em língua portuguesa em uma escola da Missão Caiuá em seu município. Para ele aprender português foi algo totalmente artificial, estranho: “é

como se você tivesse lidado com uma coisa do outro mundo, de outro mundo, uma coisa que você nunca viu". Quando começou o curso fundamental 2 foi para uma escola indígena, lembra que a ideologia da escola era *"aprender a língua portuguesa para se dar bem na vida, para competir lá fora"*. Arandu lembra que o português que aprendeu na escola era apenas para manter uma comunicação básica com as pessoas e que em muitos momentos percebia que não sabia a língua portuguesa. O português *"é uma terra estranha pra ela [criança], né"*. Argumenta que quando uma criança tenta falar o português não se sente segura, pois tem receio de estar ou não falando a palavra adequada. Essa terra estranha mencionada por Arandu fez com que, inicialmente, não se preocupasse com a língua portuguesa.

Excerto 16

Na época não percebia isso, mas hoje olhando para trás eu consigo ver isso, né :: é a questão da língua portuguesa de aprender... eu como indígena nunca me veio essa preocupação tanto é que olho para trás e aprendi que a língua portuguesa eu consegui aprender nas necessidades né, nas necessidades não foi dentro da escola. A escola era mais um espaço só.. eh:: ...onde os pais exigiam que nós estivéssemos, né como criança (...) e nós estávamos lá para cumprir a vontade dos pais, não a nossa, né. Fomos indo assim, comecei a primeira e segunda série antigamente na escola rural, né... da extensão do município e do 3º ao 5º ano eu estudei na missão evangélica Caiuá onde era dos missionários (Arandu)

É preciso observar o contexto de uso das línguas guarani e português para entender como os indígenas se apropriam dessas duas línguas. Há uma demanda grande por parte da população indígena por aprender português, contudo esse aprendizado tem sido precário, pois a maioria dos professores de línguas não possuem formação para ensino de português para falantes de outras línguas, o foco geralmente é a gramática da língua portuguesa, ficando em segundo plano as especificidades de falantes bilíngues tais como a troca de código, as interferências linguísticas da língua materna que são tratadas como erros ou dificuldades cognitivas, os aspectos culturais presentes na língua materna indígena não são observados ou considerados no ensino da língua portuguesa para essas comunidades o que faz Arandu afirmar no excerto 16 que *"conseguiu a aprender a língua portuguesa nas necessidades e não dentro da escola"*. Do mesmo modo, em algumas comunidades indígenas do México, analisadas por Rockwell (2010), onde as crianças não aprendem a língua nacional, que é ensinada, pois é desvinculada dos aspectos culturais locais e vem a se tornar incompreensível para as crianças. Em análise de como ocorre o aprendizado da escrita na escola a autora diz que *"mesmo se as crianças tinham oportunidade de frequentar por vários anos seguidos a escola, a maioria delas aprendia somente a copiar textos a "ler" decifrando os sons, mas sem nada compreender"*

(ROCKWELL, 2010, p. 111). A questão cultural, ou seja, a relação da cultura do indígena com a escrita na escola aparece na fala de Arandu:

Excerto 17

A criança indígena ela:: quando se coloca uma palavra da língua portuguesa difícil e que não é do dia-a-dia dela, ele perde o interesse por aquela palavra não quer aprender, porque não chama atenção dela, não tá usando no dia-a-dia, né (Arandu).

Foi só mais tarde, executando serviços administrativos, que Arandu percebe que não sabia a língua portuguesa, pois o português oral que possuía servia para a comunicação oral, mas não bastava quando se tratava da escrita. Assim, como Yvoty-Mítala, Arandu destaca que inicialmente não tinha preocupação com a língua portuguesa, pois esta servia somente para as situações de necessidade de uso oral da língua:

Excerto 18

*(...) Quando eu entrei na escola falando na língua materna... a língua portuguesa não fazia muita questão pra mim. Então, **eu fui aprender a língua portuguesa depois que eu comecei a trabalhar**, né:: porque... trabalhar fora da aldeia, quando eu trabalhei fora da aldeia eu... eh:: me vi na necessidade de aprender a língua portuguesa e... né, e... tudo que a língua portuguesa oferece, né que são palavras cotidianas, né, as palavras cultas, né, eu comecei com 18 anos. Quando eu completei 18 ano eu trabalhei na minha própria escola indígena como secretário de escola, né. E **como secretário de escola eu tive que aprender a norma culta da língua portuguesa, porque eu tinha que escrever ofícios, eu tinha que escrever atas**, né. Foi ali que eu comecei a pesquisar e... realmente me aprofundar na língua portuguesa, ali que eu vi que realmente eu aprendi a língua portuguesa, não foi na escola, foi na minha necessidade de trabalho... (Arandu)*

A necessidade de domínio da escrita na variedade culta em língua portuguesa vem somente com as práticas sociais de uso dessa língua. Ele explica que a aprendizagem de “palavras cotidianas”, serviu para o uso oral da língua, mas quando começou a trabalhar viu que realmente precisava aprender a norma culta, pois necessitava escrever de acordo com essa norma. Ele sentiu a necessidade de se apropriar, além da escrita em português, dos discursos que a língua carrega com as relações de poder aí inscritas quando precisou defender sua comunidade numa audiência pública no contexto da educação escolar indígena. A audiência pública mencionada por Arandu foi organizada pela Secretaria de Educação do Município com a finalidade de deliberar em votação sobre a alfabetização das crianças indígenas em língua portuguesa e não na língua guarani. Contudo, há uma orientação de linguistas e indigenistas no

sentido de que crianças monolíngues em língua indígena sejam alfabetizadas em suas línguas de origem para só depois terem o português introduzido como segunda língua. Porém, a comunidade indígena que fala em sua maioria apenas o guarani, não havia sido orientada sobre as vantagens ou desvantagens de sua escolha e não tinha informações a respeito do assunto, apenas tinha sido convidada a participar da audiência comunicada em uma reunião de pais na escola. Arandu discordou da pauta e se propôs a defender seu ponto de vista na audiência e em língua guarani para os pais, conforme relata:

Excerto 19

(...) Eu tive que participar de uma audiência pública, com o ministério público e com a comunidade escolar, né, com os pais, né (...) então nisso eu estava lá numa reunião dos pais fui lá e falaram que ia ter uma audiência pública porque a secretaria e a sua equipe queria que a língua, que a alfabetização fosse na língua portuguesa. E eu como defensor da língua materna, eu já falei lá: “não isso não tá certo”. Inclusive usei os artigos que eu estudei, né aqui no Teko Arandu, onde fala do “Bilinguismo sem Lágrimas” :: onde fala eh... tinha uma apostila lá que eu não sei o nome do autor que era... “A educação escolar indígena é uma farsa”, né, e também tinha uma apostila lá que falava que a educação escolar indígena é fábrica de brancos, né, entre aspas, aí eu usei tudo isso, eu tive que pegar e ler novamente pra eu defender a língua materna naquele dia, né (...). (Arandu)

É possível perceber que Arandu fez uso das ferramentas de que dispunha (textos acadêmico-científicos) e por meio dos discursos da esfera acadêmica contrapôs-se a um discurso da esfera legal e pública, cuja intenção não era de fato promover um debate, e sim aprovar a proposta da secretaria de educação de manter apenas o português como língua majoritária nas comunidades indígenas. Os pais, que na maioria falam apenas a língua guarani, não foram previamente orientados para formar opinião. Assim, por reconhecer as consequências políticas e sociais para sua comunidade, ao fazer uso do letramento acadêmico, Arandu percebe que esse conhecimento, naquele momento, era o único capaz de contrapor-se ao discurso já instituído, já posto e orquestrado, ou seja, teria que usar os mesmos instrumentos, a mesma língua do não indígena, o mesmo discurso legitimador, assim, assumindo uma posição de sujeito agente (ZAVALA, 2011).

Havia, pois, uma urgência em “virar o jogo”, em mudar a “ordem do discurso”. Segundo Fairclough (2012) uma ordem do discurso diz respeito aos diversos gêneros, discursos e estilos reunidos numa rede, destacando que uma característica é a dominância, ou seja, algumas formas de fazer sentido são dominantes (FAIRCLOUGH, 2012, p. 96). Assim, diz o autor: “uma ordem do discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas ao contrário, é um sistema aberto, que é

posto em risco pelo que acontece nas interações reais” (p. 97). Arandu surpreendeu a todos pela capacidade de argumentar e discursar com legitimidade nas duas línguas.

Arandu e Yvoty-Mítala mostram que a construção de suas subjetividades como falantes bilíngues apresenta semelhanças no que diz respeito a manter suas identidades indígenas, porém segundo Yvoty-Mítala, para manter as características e funções da língua guarani não é necessário a escrita dessa língua, argumentando que em 500 anos de imposições, desmandos e tratamentos desumanos essa língua se manteve na oralidade e que a comunidade não tem interesse pela escrita. Arandu, por sua vez, vê na escrita da língua portuguesa uma oportunidade de acessar os conhecimentos ocidentais para traduzi-los para sua comunidade fazendo com que conheçam os seus direitos, as leis, etc. Yvoty-Mítala, por outro lado, apresenta um senso crítico em relação “às boas intenções” dos especialistas indigenistas e estudiosos das questões linguísticas. A estudante avalia que é importante manter a língua indígena, mas é preciso respeitar a opinião da comunidade sendo que esse processo de entender a importância da língua é algo que tem que vir de uma consciência da comunidade e não de fora. Assim, sua crítica refere-se aos discursos acadêmicos sobre a situação linguística da comunidade que, mesmo querendo ajudar, acabam por impor uma situação linguística não desejada. Arandu como Yvoty-Mítala assumem posições diferentes, mas que talvez se expliquem pelas subjetividades de cada um nas suas trajetórias de letramento até a universidade.

É possível pela história de colonização perceber que a escrita foi realmente imposta aos povos indígenas, seja na sua língua materna ou na língua portuguesa, daí a resistência em relação ao registro escrito que se configura como um modo de transmissão de conhecimento que é do Outro. Assim, o indígena se apropria da escrita quando precisa transitar ou lidar com a cultura do Outro, mas não concebe a língua portuguesa e a escrita como parte de sua identidade, pois a língua portuguesa traz o discurso do Outro, do colonizador, do opressor. Na posição de Arandu trata-se de interconectar o saber hegemônico/ocidental adquirido ao saber local indígena para fazer uso dele em seu benefício, exemplo importante do que falamos acima.

Esse processo diz respeito ao processo de constituição identitária que implica a constituição de modos de pensar e se representar, um processo que é complexo e dinâmico, envolvendo a construção de posições que não são fixas, mas flexíveis. Tais posições identitárias também podem se alterar em cada espaço discursivo, uma vez que as identidades indígenas estão implicadas na sua condição de falantes bilíngues e sujeitos participantes de culturas distintas. Como afirma Cancline (2003), são posições às quais nos subordinamos e das quais podemos ou não ser excluídos. Essas posições identitárias que dizem respeito às línguas guarani e portuguesa, bem como às duas culturas estão implicadas nas formas de agir e vivenciar os

processos de letramento em suas comunidades ou na universidade.

Desse modo, como destaca Jaci, a necessidade dos indígenas em sua comunidade, é falar o português somente fora da aldeia, pois em sua comunidade não se fala em português, mas como ele mesmo diz, todos foram “*machucados*” na língua. Metaforicamente o termo refere-se a todas as imposições do colonialismo que ainda existe e persiste em não reconhecer as línguas indígenas como legítimas de modo a não promover ações que as representem e as privilegiem, fato este que posiciona os sujeitos dessas línguas de forma violenta. Violência física por meio do controle de seus corpos e mentes e simbólica por meio da anulação dos seres como indivíduos autônomos e reflexivos capazes de decidir sobre si próprios e suas ações na sociedade da qual sempre fizeram parte.

Todos os relatos mencionam a violência sofrida com relação às suas línguas nativas, bem como à imposição do português. São pais que não querem que seus filhos aprendam o guarani e que por vezes até não usam a língua materna em suas famílias para que os filhos aprendam o português considerado de prestígio por algumas comunidades indígenas. “*A gente foi tudo assim... machucado em guarani, tá tudo falando na língua dos brancos*”. Esses “machucados” foram deixando marcas no letramento dessa população, não apenas nos anos iniciais de escolarização, mas persistem nas dificuldades enfrentadas quando da necessidade de se representar linguisticamente em outras esferas fora das aldeias. Conforme Arandu, “o português é terra estranha”, onde a necessidade de transitar produz insegurança.

Jaci relata que, além das reprovações no ensino fundamental, o ingresso à universidade por meio do vestibular também foi difícil acarretando várias tentativas e reprovações. Destacamos que o processo de ingresso à Licenciatura Teko Arandu na FAIND possui características diferenciadas dos demais processos de seleção da Universidade, conforme trataremos adiante neste capítulo. As provas de seleção consideram os conhecimentos indígenas na elaboração dos conteúdos das questões; são aplicadas provas orais em língua indígena e redação em língua indígena.

Os modelos de texto solicitados no exame vestibular também constituem uma dificuldade. O texto dissertativo/argumentativo exigido para ingresso na maioria dos cursos universitários apresenta a lógica de pensamento e organização ocidental, com uma estrutura rígida que exige aspectos linguísticos e de organização e exposição do conhecimento que são diferentes muitas vezes das formas de organização da escrita dos indígenas. As formas canônicas de organização textual e acadêmica não consideram formas diversas de pensamento e organização do conteúdo escrito, sendo a fuga dessa proposta caracterizada como inapropriada e até mesmo vista como desorganização cognitiva. Haveria outra forma de

organizar o pensamento na escrita que não fosse sob a forma de um texto argumentativo, seria possível validar outras formas e que tivessem também legitimidade?

As dificuldades de organizar um texto escrito se apresentam em boa parte da comunidade acadêmica, contudo em grupos nos quais o letramento foi cercado por rupturas linguísticas e identitárias, como no caso dos indígenas, escrever não é uma questão simples e automática, ou seja, não basta ser alfabetizado na língua e conhecer os códigos com os quais se escreve, mas implica ativar os usos culturais, assim, o domínio da escrita passa por reconhecer-se como sujeito social inscrito num espaço e tempo histórico. Os relatos sobre a escolarização de Jaci chamam a atenção pela quantidade de reprovações que teve sem que em algum momento se levasse em consideração sua situação linguística e cultural.

Excerto 20

Aos seis anos, daí a gente na época, no período, naquele tempo, não tinha professor indígena, tudo era branco, tudo era não indígena. E a gente... dificultava um pouco o ensino. A professora não era falante de guarani, então a dificuldade era maior. Então, depois de 2000 a gente já estava no quinto ano. Então, no quinto ano, a gente estudando na cidade. Reprovei 3 vezes quinto ano por falta dessa língua, né. A comunicação da língua entre os brancos não indígenas. Essa dificuldade afetou muito a gente (Jaci)

Jaci destaca que em sua comunidade não se ouvia rádio nem TV, daí a grande dificuldade que enfrentou em ter que transitar usando a língua portuguesa na escola, universidade e em outros espaços. Outro aspecto apontado pelo acadêmico é que no ensino fundamental ele “só escrevia em português” não havia orientação “a professora dava tal prova, assim: acertou, não acertou a prova. Tá aprovado ou reprovado e assim vai”. Brandão (2015) em sua pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa em uma comunidade escolar indígena do Sul de Mato Grosso do Sul constatou que os professores enfatizavam a cópia de textos e conteúdo do quadro como forma de aprendizagem da língua portuguesa e apreensão dos conteúdos. Conforme Brandão (2015, p. 24) “conceber que alunos aprendam copiando textos do quadro é desperdiçar os diversos recursos que o aluno possui para a aprendizagem, é não considerar os conhecimentos preexistentes dos alunos para a compreensão da língua/linguagem e seus conteúdos escolares”. O estudo de Brandão apontou que não havia uma reflexão numa perspectiva linguística e cultural para as questões de aprendizagem dos estudantes indígenas. Fato este que acontece também no ensino superior.

Kuarahy também relata que sua educação escolar não fazia sentido, pois não lhe foram explicados os motivos pelos quais escrever, aprender português para quê? Então decorava,

aprendia a decodificar em português. Destaca que somente cursando EJA no Ensino Médio é que conseguiu entender o porquê da educação. Esse porquê é subjetivo e tem relação com as buscas pessoais de Kuarahy para entender sua identidade indígena.

Excerto 21

Pra que existe educação, né? Pra que existe alfabetização e letramento? Ali consegui entender o real sentido da escola, né. Pra mim era só ler, escrever e trabalhar, não tinha isso de historicizar a escola. Pela sorte um professor falou isso e dali em diante entendi pra que o ensino funciona, mas o restante, acho que só acumulei informação. (Kuarahy)

Para a população indígena Guarani/Kaiowá o conhecimento deve ter uma finalidade, uma aplicação. Não é interesse apenas conhecer para guardar, mas antes isso deve ser útil. Kuarahy descobriu uma aplicação para esse conhecimento na busca de sua própria identidade. Então, a partir do ensino médio descobriu que estudar a história de seu povo poderia responder às suas dúvidas sobre quem é como indígena na sociedade envolvente da qual faz parte. Sua fala revela uma posição identitária complexa, aparentemente ambígua e contraditória, na qual a língua portuguesa e o acesso aos conhecimentos ocidentais e sua própria história contada em outra língua se sobrepõem e se confundem:

Excerto 22

*(...) nossa academia é como uma cultura distinta, né. Os conhecimentos são distintos mesmo você sendo letrado é... em português, alfabetizado em português, você tem uma tendência, a partir dessas leituras, de **rever a sua história, de pensar quem é você, quem é o sujeito que eu sou, né. De onde eu venho. E mesmo tendo aquela pressão toda de que a sua cultura é diferente, de que sua cultura não é boa e mesmo aquele discurso todo em cima de ser indígena, mesmo assim, aparece esse desejo de você pensar como indígena, como eu. Você nunca tá confortável, mesmo você crescendo em ambiente diferente. Eu mesmo até uns 6 anos cresci na aldeia, né. Não me identifiquei como o modo dela. Mas depois saí para trabalhar nas fazendas, aí quando voltei já **fiquei entre a cidade e a aldeia. Então, ficou aquele mundo, não fui familiarizado com a aldeia, mas através do ensino, pensei... não é o meu território, não é a minha história, não é exatamente. Essa história fora da aldeia que vivi não me convenceu. Então, a partir disso acho que a escrita acadêmica te direciona, você faz porque você quer uma resposta para a sua história.** (Kuarahy).***

São posições contraditórias de identidade, como afirma Canclini, posições nas quais se pode incluir ou delas ser excluído. Mas suas palavras “*você nunca tá confortável*” revelam um debate conflituoso entre aderir ou repelir a identidade indígena. Ele nutre um desejo de pertencer ao mundo não indígena e, ao mesmo tempo, abriga a certeza interior de que esse

mundo não acolhe suas demandas internas – “*não é meu território*”. No entanto, de certo modo, ele sente que precisa estar lá, nesse outro espaço, para estranhar, conhecer e ressignificar sua própria história, cultura e identidade. Por meio da cultura ocidental que conta a história dos povos indígenas, Kuarahy busca elaborar uma reflexão e construir uma resposta para suas indagações, para superar o desconforto que *sente* em relação às suas tradições e ao que *dizem* sobre suas tradições, pois segundo suas palavras “*acho que a escrita acadêmica te direciona; você quer uma resposta para a sua história*”. Machucado na língua, no discurso e na cultura, Kuarahy não se identifica na aldeia, na fazenda ou na cidade, no entanto, parece encontrar no letramento acadêmico da formação intercultural uma direção, um ponto de conexão dialógica entre suas posições identitárias e sua história a partir da posição de autor de sua escrita e sua história.

Excerto 23

A escrita acadêmica te direciona porque você quer uma resposta pra sua história. Assim, eu acompanhei várias defesas de TCC, até do mestrado. A tendência do indígena é isso, é você responder alguma coisa que não está respondida na nossa cultura (Kuarahy).

A fala de Kuarahy demonstra um interesse em interagir com essa história pronta, criada e escrita dentro da visão ocidental para falar de sua cultura. Desse modo, Kuarahy demonstra interesse em interagir com a cultura ocidental, de ocupar esse lugar de escrita para expressar seu próprio dizer: “*responder alguma coisa que não está respondida na nossa cultura*”, ou seja, construir uma reflexão interconectando os saberes de sua formação intercultural para construir sua própria história.

Kuarahy busca um “entre-lugar” entre sua história indígena vivenciada e a história indígena contada do ponto de vista do colonizador. Conforme Bhabha (2013), os “entre-lugares” se constituem de espaços produzidos na articulação de diferenças culturais, esses espaços intersticiais produzem também identidades complexas e contraditórias, pois não encontram certezas absolutas ou posições essencializadas. São espaços linguística e culturalmente hibridizados e, conforme Silva (2007), introduzem as diferenças como possibilidade de questionamento. As identidades nesse contexto, podem se constituir de modo instável e controverso (BHABHA, 2013). A busca identitária de Kuarahy passa nitidamente pela linguagem usada para contar a trajetória de seu povo. Linguagem esta da qual ele pode se apossar para ressignificar sua própria história que inclui as complexidades e contradições de uma identidade formada num contexto de hibridização linguística e cultural.

Em citação a Bhabha, Menezes de Souza (2004, p. 117) diz que os sujeitos, sejam os colonizados ou os colonizadores, ocupam várias posições que são construídas de modo que a relação entre sujeito, leitor e escritor constitui-se de forma híbrida e está sempre em referência a outros discursos historicamente situados. É nesse campo complexo que as identidades indígenas buscam suas respostas. Deste modo, Kuarahy, como sujeito de seu tempo socio-histórico, também busca um sentido para o que ele vê como possibilidade de identidade ou identificação.

Observando as trajetórias de letramento do grupo de participantes, percebemos que as resistências e sua agentividade se apresentam de diferentes modos conforme a subjetividade dos sujeitos constituída nas trajetórias de letramento de cada um.

Ava Poty Rendy'i também possui uma trajetória de resistência em relação a sua cultura e sua língua. Sendo alfabetizado em português e sob a forte influência da educação missionária ele foi educado religiosamente nas igrejas da missão na aldeia indígena. Essa educação missionária deixou marcas na constituição de sua identidade, conforme relata:

Excerto 24

Eu me sinto longe da minha cultura, convivi com o pessoal, eu moro na aldeia, mas eu me sinto longe da minha cultura. É ... eu não sei se foi pra você que eu estive falando esses dias sobre o mbaraka e sobre o nosso canto. O povo não indígena costuma muito é demonizar essas coisas. Então, e isso não é de agora, isso já vem desde o começo entendeu? (Ava Poty Rendy'i)

Apesar de *Ava Poty Rendy'i* estar próximo de seu povo, as práticas colonialistas impuseram-lhe esse distanciamento percebido como “*sentir-se longe de sua cultura*”, mas não se trata de apenas um sentimento, é de fato exclusão, visto que a condição de colonização do passado desde o contato com os europeus reverberou em toda a história do povo indígena culminando ainda hoje na colonialidade de suas tradições e cultura. Como *Ava Poty Rendy'i* mesmo menciona uma cultura não pode ser ensinada, mas precisa ser vivenciada, ou seja, são práticas que se aprendem no processo de vida e que no caso dos indígenas dizem respeito a participar em todas as fases de vida desses processos de aquisição da cultura, conforme *explica*:

Excerto 25

Hoje nem sempre... eu falo pra muitas pessoas, eu não vou aprender tudo aquilo que o nhanderu, sabe? É um conhecimento de um nhanderu que eu não vou mais conhecer, porque pra eu conhecer um conhecimento do nhanderu eu tinha que desde pequeno vir acompanhando a dança, o canto, a reza, e a prática assim, em geral. Mas muitas coisas eu ainda posso aprender (Ava Poty Rendy'i).

O aspecto mais referenciado na entrevista de *Ava Poty Rendy'i* diz respeito à espiritualidade como forma de resistência dentro de sua identidade étnica. Apesar de ter sido educado na perspectiva das religiões cristãs desde a infância, aos 38 anos começa sua trajetória de volta ao passado na busca de sua cultura e sua identidade étnica. Conforme seu relato, ele acredita que seu pai recebeu uma “lavagem cerebral”, pois segue fielmente os dogmas aprendidos com os missionários, observando, no entanto, que apesar disso, o pai canta e dança dentro dos ritos da cultura indígena. Lembra que muitos indígenas seguem as religiões cristãs por não conhecerem mais a sua própria cultura de espiritualidade, mas quando veem esses aspectos representados em outros indígenas por meio dos artefatos como cocar, baracás e os ritos e danças espirituais passam a se sentir representados e encorajados a adotarem suas práticas.

Ava Poty Rendy'i diz sentir-se grato por conhecer a Deus nas duas culturas: “*hoje eu posso falar com Deus na cultura do branco, se eu quiser posso pegar a bíblia, ler e orar. Posso também fazer na minha cultura, hoje eu posso cantar, hoje eu posso fazer um jerohasa²⁵ no meu próprio corpo dentro da minha cultura*”. A experiência de *Ava Poty Rendy'i* lhe trouxe também um conhecimento crítico sobre a espiritualidade do não indígena, a qual ele discute com propriedade em alguns trechos da entrevista.

As formas de resistência mostram-se bastante interessantes nos processos de resistência nos quais o indígena não abandona de fato sua posição subjetiva e identitária, pois, mesmo adotando as práticas culturais do colonizador, ele não se apaga, consegue evocar e implementar suas formas próprias de expressão e espiritualidade.

As várias formas de resistência, seja na luta para manter a oralidade na língua indígena como afirma *Yvoty-Mítala*, “*a minha língua é a minha identidade*”, seja em resistir com suas identidades por meio de estratégias de subjetivação de suas histórias e trajetórias de letramento, indicam que mais do que sucumbir à cultura do “branco”, os estudantes nesse contexto mostram capacidade de resistência, resiliência e perspectiva crítico-histórica, além de assumirem posições de agentividade.

²⁵ *Jerohasa* conforme explicação de *Ava Poty Rendy'i* é um gestual com as mãos que se faz para o nascente e depois para o poente acompanhado de um canto e o uso do instrumento musical chamado *mbaraka*. Este ritual é usado para “limpar” o caminho da pessoa, para dar início a uma atividade ou para começar bem o dia.

4.2.1 Representações sobre o ensino superior

Nesta subseção analisamos as representações acerca do ensino superior e os aspectos que motivaram o grupo participante a ingressar numa universidade, bem como suas expectativas. Os dados foram gerados por meio do questionário semiestruturado (QS) analisados nos excertos 26 a 30 a seguir. Conforme Ramos e Benites (2018), os estudantes indígenas enfrentam alguns desafios ao decidirem ingressar numa universidade como, por exemplo, a permanência e a conclusão do curso bem como outras situações a serem enfrentadas por eles. O aspecto linguístico é um fator que norteia as decisões da população indígena desde os primeiros anos escolares. A desvalorização das línguas indígenas como *locus* de produção de conhecimento e de pensamento faz com que a maioria acredite que aprender a língua portuguesa é a saída para se ter êxito social, assim, muitas famílias desde cedo, procuram enviar seus filhos para estudarem nas escolas da cidade onde acreditam que poderão aprender o português e, assim, também terem mais chances de adentrar em um curso superior.

O interesse no ensino superior diz respeito às necessidades de resolver problemas que foram gerados pelo contato com o não-indígena e, mais que isso, tem um sentido histórico para os indígenas, pois é a chance de exercerem sua cidadania, de reivindicarem acesso às políticas públicas em áreas como educação, saúde, gestão territorial, dentre outras (LUCIANO, 2011). Os relatos gerados a partir do questionário semiestruturado nesta pesquisa trazem o uso de um campo lexical que denota a importância do acesso a um curso superior destacando as dificuldades, mas também as expectativas. Para alguns estudantes ter acesso a universidade era algo quase inalcançável: “um sonho”, “nunca imaginava”, “desafio”; e para outros, os relatos apontam para uma perspectiva de vida melhor: “novo caminho”, “simboliza a riqueza do conhecimento indígena”, “oportunidade”, “alternativa”, “conquista”, “contribuição”.

Excerto 26

Para mim significa algo tão importante. É uma coisa que nunca imaginei de entrar em um curso superior, mas graças a Deus eu consegui entrar através do meu conhecimento e consegui alcançar nota (QS1).

Excerto 27

É a realização de um sonho da minha comunidade, porque para nós indígenas, quando um indígena ingressa numa faculdade é sinal de que estamos ocupando mais lugares, é sinal de que estamos mais fortalecidos para continuar lutando pelo nosso direito e pelas crianças que estão no caminho. Porque para um indígena ingressar no ensino superior é sinal de que a luta está valendo a pena (QS2).

Ocupar espaço na academia tem um significado de conquista, de cidadania, de também poder ser representado, de também poder dizer neste/deste espaço que a princípio se caracteriza como um espaço dialógico. É também lutar por relações menos assimétricas nos espaços majoritariamente ocupados pelos brancos. Os relatos evidenciam que a busca por um curso superior, na maioria das vezes, é motivada pela possibilidade de que os conhecimentos adquiridos possam ajudar a comunidade. Sendo assim, ideias como fortalecimento dos saberes da comunidade, bem como manter a língua materna, compreender o contexto socio-histórico ocidental e as relações de poder estabelecidas com o indígena estão presentes em suas falas.

Excerto 28

*Ingressei no intuito de **adquirir outra interpretação de mundo, outro sentido filosófico, outras ferramentas e tecnologias. Também para o fortalecimento do conhecimento do meu povo estudando e documentando esse conhecimento. Também quero propor a manutenção da cultura e relação entre as sociedades.** (QS3).*

A expectativa dos acadêmicos é a de que se apropriando do conhecimento ocidental, irão adquirir ferramentas com as quais poderão defender seus direitos nos espaços de poder de forma menos assimétrica. Ou seja, tornando-se sujeitos de sua vontade e de seu fazer.

É importante compreender no contexto indígena o que determinadas circunstâncias significam e como significam para o outro. O relato a seguir mostra a resistência de um professor indígena que nos primeiros meses de curso sentiu-se desconfortável em incluir na dinâmica do curso as suas crenças tradicionais, pois de acordo com sua cultura esses ritos pertencem a um espaço próprio, o da comunidade indígena:

Excerto 29

*No Início o sentimento foi muito negativo, como exemplo: **não quero rezar, não tinha parceria com as pessoas da FAIND, trazia medo na minha ciência.** O sentimento era que estava fora do objetivo do curso, mas durante a vida e da trajetória do curso aprendi muita coisa de suma importância na minha vida diferente de outros cursos. (QS4)*

As resistências deixam claro o choque de concepções e de realidades diferentes. O fato de a FAIND ser uma faculdade Intercultural e ter um curso exclusivo e voltado para a realidade indígena, não isenta os indígenas, agentes de seus processos de letramento e apreensão do conhecimento, de resistirem a essa proposta. Contudo, a questão também

envolve o local de pertencimento do conhecimento e das práticas sociais. Quando o estudante diz não querer rezar na universidade está claramente dizendo que há um espaço para isso e este espaço não seria a universidade. O seu etnoletramento lhe diz que práticas e rituais de rezas são realizados dentro do contexto da comunidade indígena, ou seja, há um local para essa prática cultural acontecer. Esse deslocamento de saberes e práticas no espaço e tempo os posiciona de modo que, como sujeitos, se veem instigados a reafirmarem seu local de pertencimento.

Contudo, o lugar de pertencimento foi há muito tempo usurpado. Os ritos e valores foram analisados e categorizados pela cultura do branco como alheios à “civilização”. É nesse entremeio, nesse entre o que é lhe próprio e o que é reproduzido que o sujeito indígena resiste; nesse local da cultura que já não pertence apenas à aldeia, mas tomou outros espaços cujas tensões e deslocamentos identitários, linguísticos e culturais se chocam e provocam estranhamentos, resistências, identidades fragmentadas em que, conforme adverte Bhabha, é preciso

passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Todos os sujeitos nessa pesquisa lidam com essas estratégias de subjetivação visto que suas identidades estão permeadas pelos discursos e percalços da história de colonização a qual foram submetidos e que ainda os submete de modos diversos, seja na língua e/ou na cultura, e pelo posicionamento racial do não indígena quanto aos lugares que devem ou não ocupar por serem um povo originário.

Assim, o local de pertencimento não é nem lá na aldeia e ao mesmo tempo também não é fora, para muitos sujeitos indígenas o pertencimento ocupa um “entre-lugar” no qual seus processos de constituição identitária podem ou não subverter as expectativas de identidades uníssonas. O território antes *locus* exclusivo das tradições é ampliado para espaços externos como a universidade, o que causa um ruído na produção de significados e memórias, sentido pelo estudante que não queria rezar na universidade. O que nos faz refletir se existe um local para vivenciar a cultura, um local de pertença. Acerca dessa questão Amaral (2016, p.107), em um estudo sobre a permanência de estudantes indígenas na universidade, destaca que “a permanência dos estudantes indígenas que ingressam na

universidade somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário”. A proposta da FAIND objetiva manter o local de origem, ou seja, seus territórios geográficos e simbólicos como *locus* de pertencimento, ao mesmo tempo em que propõe a abertura de diálogos que propiciem um transitar intercultural entre a cultura acadêmica ocidental e a cultura tradicional indígena.

O pertencimento está implicado na identidade, nesse sentido, como salienta Bauman (2005) a identidade só é questionada quando nosso local de pertencimento está ameaçado, assim, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possa pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Os relatos dos estudantes apontam para o medo de adentrar numa cultura que sabem não ser exatamente a mais acolhedora, pois o ambiente universitário, por vezes, é frio e distante da realidade social de seus estudantes. No caso dos sujeitos desta pesquisa há relatos de como se sentiram ao adentrar no espaço acadêmico que deixam claro as inseguranças as quais os estudantes indígenas enfrentam e, mesmo dentro de uma faculdade específica e diferenciada, as questões identitárias surgem:

Excerto 30

*Durante o período que comecei não foi fácil porque é um ambiente diferente do lugar que convivi, onde tem várias pessoas diferentes, realidades diferentes, costumes, crenças, e entre outros, ou seja, era um **lugar novo pra mim que precisava descobrir e me reinventar como índia para sobreviver no meio de várias pessoas diferentes**. Mas foi uma experiencia única, estou aprendendo muito com meus colegas e professores. (QS5)*

A possibilidade de se reinventar diariamente é algo que faz parte da vida dos indígenas em contato com a sociedade envolvente. Suas identidades estão sempre em constante movimento, não há lugar seguro, uma identidade uníssona. Suas línguas, identidade e cultura são parte dos processos de hibridização pelos quais estão imersos.

4.3. A CULTURA DISCIPLINAR TEKÓ ARANDU E O LETRAMENTO EM LÍNGUA GUARANI E EM LÍNGUA PORTUGUESA

Na seção anterior apresentamos as trajetórias de letramento e as representações sobre língua e identidade dos participantes da pesquisa, observamos que a subjetivação de seus

letramentos ao longo de suas histórias de vida está implicada no modo como o letramento é compreendido no contexto acadêmico. Nesta seção abordamos as questões sobre a especificidade que se estabelece no curso de Licenciatura Teko Arandu inserido na Faculdade Intercultural Indígena ambos constituindo-se como campos discursivos no qual as práticas de linguagens se interrelacionam, se interpretam e reinterpretam na constituição do que vem a ser o letramento acadêmico neste contexto específico.

Conforme os Novos Estudos do Letramento cuja proposta é analisar os letramentos situados em seus contextos culturais, considerando as relações de poder implicadas, trazemos para a análise também o conceito de *Cultura Disciplinar*, proposto inicialmente por Hyland (2000), por considerá-lo importante na argumentação das especificidades do letramento acadêmico da Licenciatura Teko Arandu. Conforme o autor, as práticas discursivas são específicas de determinada comunidade, bem como as noções do que conta como teorias apropriadas, argumentos ou evidências convincentes. A *cultura disciplinar* refere-se aos modos de apreensão do conhecimento, avaliação do que conta como ciência, bem como o tom apropriado que confere o autor também é cuidadosamente gerenciado pela audiência particular de cada comunidade (HYLAND, 2000, p. 03), ou seja, os modos de escrever no contexto científico-acadêmico são diferentes em cada cultura disciplinar. Assim, conforme o autor, em citação a Becher (1989), cada área de conhecimento constitui-se como uma “tribo acadêmica” na qual as práticas discursivas são legitimadas pelos pares com suas nomenclaturas e modos de argumentar e fazer ciência próprios da área. Desse modo, pensar a escrita e o letramento acadêmico é pensar nas especificidades de cada área de conhecimento.

Nessa perspectiva, Carlino (2013) ao desenvolver atividades de intervenção no contexto de letramento acadêmico na Argentina, argumenta que o ensino da escrita e leitura no âmbito acadêmico não pode ser desenvolvido como competência geral e abstrata e aplicável em todos as disciplinas. A autora defende que cada cultura disciplinar possui suas particularidades no que tange às epistemologias e às concepções do que conta como ciência. Cada comunidade letrada apresenta suas especificidades que ficam materializadas nos gêneros acadêmicos-científicos (CARLINO, 2013, p. 361). A pesquisadora defende que a escrita acadêmica é uma prática social, portanto, é necessário que o estudante esteja incluído neste contexto, ou seja, participar da cultura disciplinar na qual se desenvolve o aprendizado da escrita. Propõe, então que o ensino de leitura e escrita seja feito de modo integrado a cada disciplina numa perspectiva dialógica entre professor, estudante e os aspectos do campo discursivo da área. Nesse sentido, Carlino

(2003) propõe uma reconceitualização de *Alfabetización²⁶ Académica*, definida como:

El concepto de *alfabetización académica* [...] Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...], precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. [...] Ahora bien, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. De hecho, es necesario comenzar a hablar en plural: de las alfabetizaciones [...] CARLINO, 2003, p. 410).

O conhecimento se transmite no ensino superior por meio do discurso escrito que possui uma natureza cognitiva e social (IBANEZ E GONZALEZ, 2017). Conforme os autores, o discurso escrito se caracteriza como um recurso a mais para o letramento acadêmico, caracterizado não apenas por aspectos textuais, mas também pelas formas de construção do sentido e as formas como cada área põe em prática o conhecimento aprendido, exemplificando que, em algumas áreas é necessário aplicar a aprendizagem na resolução de um problema, em outras, o importante é assumir uma postura crítica a respeito de uma situação (IBANEZ E GONZALEZ, 2017, p. 35), ou seja, cada contexto requer suas exigências e estratégias discursivas no trato e no acesso ao conhecimento disciplinar.

Nessa perspectiva tomamos emprestado o conceito de *cultura disciplinar* compreendido na perspectiva teórica de *Alfabetización Académica²⁷* em Carlino (2003, 2013 e 2017) e ampliamos dentro da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento compreendendo que a cultura e as práticas sociais fora do âmbito acadêmico também se inscrevem na *cultura*

²⁶ A autora argumenta que o termo *Alfabetización* em Espanhol é tradução direta de “literacy”, que conforme a autora, pode-se entender como “cultura escrita”. Destaca que mesmo no ensino básico já não se fala em “alfabetização no sentido de aprender as primeiras letras, mas sim da oportunidade para incluir-se e participar em certas comunidades que utilizam a linguagem escrita com determinados propósitos. A universidade é uma dessas comunidades” (CARLINO, 2017, p. 18).

²⁷ Conforme Sito (2014, 2016), na discussão hispano-falante sobre leitura e escrita na universidade (LEU), a autora esclarece que o conceito de *alfabetización académica* refere-se a um fazer educativo e *letramento académico* refere-se a um conjunto de práticas culturais em torno dos textos (SITO, 2016, p. 64).

disciplinar. Desse modo, neste estudo de caso, a *cultura disciplinar da licenciatura Teko Arandu* é constituída: pelas práticas sociais indígenas em torno da escrita considerando seus aspectos linguísticos e de bilinguismo; pelos aspectos que envolvem as relações interacionais e raciais entre indígenas e não-indígenas; pelos conhecimentos tradicionais e suas cosmologias; e pelas relações de poder estabelecidas nas práticas sociais e acadêmicas.

Assim, o letramento acadêmico neste contexto pressupõe não apenas aspectos ligados as habilidades de escrita e leitura e suas estratégias, bem como o domínio de gêneros acadêmicos, mas problematiza como as relações institucionais acadêmicas são constituídas como forma de produzir conhecimento intercultural e como isso aparece na *cultura disciplinar Teko Arandu* nas questões de letramento acadêmico.

Na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento considerar a cultura local e *para que* as pessoas leem ou escrevem tem implicações no modo como o letramento se desenvolve e como produz significado nas práticas sociais. Os professores indígenas em formação apresentam especificidades culturais, étnicas, bem como uma trajetória histórica na qual as imposições do colonialismo ainda estão presentes e interferem no reconhecimento de seus saberes tradicionais. Nesse sentido, argumentamos que a Licenciatura Teko Arandu promove um etnoletramento no âmbito acadêmico o qual é constituído de estratégias que envolvem, por exemplo, o processo seletivo para ingresso no curso como uma “proposta de política linguística” (KNAPP e MARTINS, 2016), a metodologia da alternância (MARTINS et al., 2016), a interculturalidade crítica, a intencionalidade de um diálogo intepistêmico, as práticas de leitura e escrita e todo o contexto cultural da Faculdade constituindo, assim, as práticas etnoletradas no âmbito *cultura disciplinar Teko Arandu*.

4.3.1 Políticas linguísticas e de valorização da cultura indígena a partir do ingresso na universidade

O curso de Licenciatura Teko Arandu atende aos princípios de especificidade e caracteriza suas ações como curso diferenciado desde o processo de seleção e ingresso no curso pelos estudantes Guarani/Kaiowá. Knapp e Martins (2016), professores da licenciatura Teko Arandu da FAIND, salientam a importância do processo seletivo na garantia de acesso a essa população. Destacam que a principal política do curso diz respeito a valorização das línguas indígenas. Desse modo, a forma de ingresso no curso constitui-se, conforme os autores, também em ferramenta de política linguística do curso na manutenção das línguas indígenas (KNAPP e MARTINS, 2016, p. 86).

Conforme o projeto original, o curso é voltado apenas para professores Guarani/Kaiowá atuantes em sala de aula e a partir de 2010 esse critério foi flexibilizado, ou seja, podem participar da seleção indígenas que não estão atuando em sala, contudo o critério é usado em caso de desempate. Os pesquisadores da FAIND salientam que todas as etapas do Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - PSLIN são planejadas para dar acesso à população indígena de modo a respeitar suas características linguísticas e culturais. A divulgação, inscrição e avaliação contribui para que a licenciatura se destaque quanto aos objetivos de ser específica e diferenciada.

Conforme Knapp e Martins (2016), a divulgação leva em consideração o aspecto da oralidade nas comunidades, assim um dos recursos utilizados é a divulgação nas emissoras de rádio por meio de gravações de enquetes nas duas línguas guarani e português. O rádio é um dos meios de comunicação mais utilizados, tendo em vista as dificuldades com internet nas aldeias. A divulgação também ocorre por meio de cartazes bilíngues afixados em pontos como igrejas, escolas e postos de saúde. Conforme Knapp e Martins, os dois grupos étnicos Guarani-nhandeva e Guarani-Kaiowá possuem três línguas irmãs: Guarani-nhandeva, Kaiowá e Guarani paraguaio que é uma das línguas oficiais do Paraguai. Há dois sistemas de escrita, um criado pelos linguistas e missionários da Missão Caiuá na década de 60 e outro é o sistema de escrita criado no Paraguai. Os Kaiowá adotam o sistema de escrita criado pelos missionários e os Guarani o sistema de escrita criado no Paraguai. Tendo em vista o contexto fronteiriço da região Sul também há influências das línguas românicas português e espanhol (KNAPP e MARTINS, 2016, p. 83).

Nesse contexto plurilíngue o processo seletivo visa possibilitar o acesso à universidade por meio de um olhar sensível sobre a língua e a cultura. Desse modo, o processo seletivo tem como foco garantir não apenas uma política linguística de acesso e permanência no curso, mas também uma política linguística que tenha impacto na educação linguística oferecida no ensino básico das escolas indígenas. A possibilidade de acesso a um curso superior cujo requisito é o domínio oral e escrito das línguas indígenas guarani e kaiowá promove um movimento de maior apreciação, valorização e, com isso, um investimento maior no domínio das habilidades linguísticas dessas línguas nas modalidades oral e escrita, conforme salientam os pesquisadores.

O processo de inscrição para a seleção dos acadêmicos também é uma etapa desafiadora, conforme destacam os autores, pois muitos candidatos indígenas não possuem documentação com foto para identificação no ato da inscrição sendo, inicialmente, exigido o Registro Administrativo de Nascimento de Indígenas - RANI e após a aprovação, documentos com foto são solicitados. Essa condição se faz necessária, pois muitos desistem já na inscrição por não

possuírem a documentação mínima exigida. Além disso, outro aspecto é que o acesso às políticas afirmativas exige comprovação de identidade étnica e para tal é exigida uma Carta de Reconhecimento da identidade étnica assinada por liderança local. Contudo, essa solicitação foi alvo de implicações políticas e sociais dentro de algumas comunidades, conforme os autores, desse modo, desde 2013 é exigido o RANI como garantia de identidade étnica e uma declaração de identidade étnica assinada pela FUNAI.

Outra parte do processo de seleção e avaliação diz respeito aos conteúdos cobrados, às correções das provas de línguas e aos critérios para provas orais. A avaliação é composta por quatro fases: 1. *prova objetiva* composta pelas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Matemática e Legislação Indígena. Essas áreas focalizam tanto os conhecimentos ocidentais quanto os conhecimentos tradicionais indígenas, com destaque para a sensibilização quanto à linguagem utilizada na elaboração das questões de modo a aproximá-la da realidade socioambiental da população Guarani e Kaiowá (KNAPP e MARTINS, 2016, p. 91). Conteúdos como: “Prevenção e tratamentos tradicionais e não tradicionais em caso de acidentes com animais peçonhentos”; “o Ensino das Ciências no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas”; “as Formas de organização social e espacial dos Guarani e Kaiowá – territórios, economia, cultura” denotam o engajamento da faculdade em estabelecer um diálogo interepistêmico com a população indígena local. 2. *A Prova de redação em português* consta dos seguintes itens avaliativos solicitados na produção de um texto dissertativo-argumentativo: desenvolvimento do tema, leitura do texto motivador, conhecimento do gênero textual, domínio da modalidade escrita da língua e capacidade de produção de texto coeso e coerente. Cada item possui critérios e quantificadores tais como regular, bom, ótimo e excelente. Knapp e Martins destacam que o português é avaliado como segunda língua e que o desafio nessa etapa é encontrar profissionais que possam avaliar a competência linguística dos estudantes nessa perspectiva. A importância disso é não considerar como “erro de português” aspectos como troca de código, interferências gramaticais da língua materna, dentre outros aspectos relacionados ao fato de os estudantes terem como línguas maternas, majoritariamente, as línguas indígenas.

Os estudantes indígenas da Licenciatura Teko Arandu, em sua maioria professores do Ensino Básico, quando chegam à universidade já trazem consigo muitos conflitos linguísticos vividos individualmente e/ou em suas práticas como professores. A comunidade aqui analisada é bilíngue e por certo enfrentou durante sua trajetória escolar todas as dificuldades de ser falante de língua portuguesa e de uma língua indígena que é invisibilizada e estigmatizada pela sociedade.

A questão do bilinguismo e suas interferências é analisada por Amaral (2011) que observa que o indígena, como sujeito bilíngue, possui necessidades diferenciadas em termos educacionais, ou seja, deve-se entender os processos de aquisição de cada uma das línguas por ele faladas. Citando Grosjean (2008), Amaral traz uma reconceitualização do termo bilíngue que tem como norte o *uso* em diferentes situações comunicativas:

O bilíngue passa a ser alguém que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos. Essa reconceitualização traz novos desafios para os estudos do bilinguismo ao incluir dentro da categoria de bilíngue qualquer falante com competência comunicativa em mais de uma língua, independente de seu grau de fluência ou correção gramatical (AMARAL, 2011, p. 16)

Segundo o autor, o educador que trabalha com bilíngues tem que diferenciar dificuldades linguísticas do uso de alternância do código para atingir seus objetivos comunicativos na interação.

Outro momento no processo seletivo que, conforme os autores, caracteriza fortemente a intencionalidade de promoção de uma política linguística no curso são a prova de redação em língua Guarani ou Kaiowá e a prova oral. Na escrita da redação em língua indígena o estudante deve dar continuidade a um texto narrativo no qual são avaliadas as habilidades linguísticas do candidato. A prova oral procura valorizar o aspecto principal na capacidade comunicativa da população, ou seja, a oralidade da língua guarani/kaiowá.

Nessa perspectiva a Faculdade Intercultural Indígena concebe os indígenas como sujeitos cuja língua e etnicidade são primordiais para um olhar diferenciado na construção do currículo e das práticas sociais de letramento. Esse olhar diferenciado desde o ingresso dos estudantes também compõe a *cultura disciplinar Teko Arandu*.

4.3.2 Interculturalidade linguística: a escrita em língua portuguesa e em língua guarani

Ao analisar a situação política, social e cultural do povo indígena, a língua indígena é um caminho que se deve percorrer. Muitos aspectos passam pela língua falada ou escrita, negada, silenciada, resgatada, hibridizada. Meliá (2019)²⁸ diz que “o sofrimento da língua sequestrada é o sofrimento de muitos indígenas que quando chegam na escola plenos dessa língua com suas famílias, são educados a desprezarem sua própria língua”. Assim é que a palavra, pela linguagem, vai deixando suas marcas nas coisas ditas e não ditas. Para o indígena,

²⁸ Palestra: Ñe'e, Teko e Tekoha: Conexões e rupturas entre educação indígena e a educação escolar indígena. Bartolomeu Meliá. Aula Magna Licenciatura Indígena Teko Arandu. FAIND/UFMG, 2019.

a mensagem sempre esteve escrita em suas peles, em seus gestos, em sua cultura. Conforme Meliá (2019), para o indígena “a pele é o primeiro livro onde se marca a mensagem. Homens e mulheres pintados, ou seja, os indígenas não estavam nus, estavam pintados levando uma mensagem, Avakutiá (pessoa pintada, escrita)”.

Conforme Calvet, o alfabeto constitui-se em apenas *uma das* picturalidades para registro da memória social das sociedades de tradição escrita. Desse modo, a forma de registro da memória dos povos tradicionais indígenas assume outras picturalidades, são mensagens transmitidas por meio de grafismos nos corpos, nos objetos, nos ritos, além das narrativas orais que materializam e atualizam a história ancestral. Analisamos com Meliá (2019) e Calvet (2011) que essas formas de expressão do conhecimento constituem um etnoletramento, que não diz respeito apenas à escrita alfabética, mas é composto das suas etnoescritas e suas subjetividades na transmissão de conhecimento. Quando foram abordados pela escrita, os indígenas já possuíam suas práticas etnoletradas. Essas práticas resistiram às práticas letradas do homem branco de modos diversos como pudemos observar na escrita kaxinawá tratada no terceiro capítulo.

Com a presença do indígena em outros campos discursivos nos quais a escrita é o norteador das comunicações e da transmissão do conhecimento, como o campo educacional e o campo religioso, esses povos tiveram que reconfigurar seus saberes para entender outra forma de transmissão de conhecimento por meio da pictografia alfabética.

Neste contexto, a esfera discursiva da academia envolve não apenas as questões de escrita de gêneros acadêmicos, mas toda uma aprendizagem de uma engrenagem acadêmica que envolve entender e utilizar as formas de escrita e seus discursos, estar atento às normas e prazos, e todo o arranjo linguístico-discursivo que constitui cada cultura disciplinar acadêmica constituindo-se no letramento acadêmico. Somado a estes aspectos do letramento a cultura tradicional etnoletrada dos Guarani/Kaiowá compõe o que chamamos de etnoletramento.

Na licenciatura Teko Arandu algumas estratégias são utilizadas para o letramento acadêmico dos estudantes, como os *cadernos de memórias das aulas* (em guarani e português) uma ferramenta utilizada para desenvolver o letramento linguístico dos estudantes indígenas nas duas línguas português e guarani. O caderno de memórias registra o dia de aula incluindo os períodos matutino e vespertino. Desse modo, ao iniciar a aula, o professor solicita que dois estudantes se responsabilizem pela escrita das memórias, compondo um caderno para os registros em guarani e outro para os registros em português. Não há uma exigência de formato dos registros, devem apenas registrar o que aconteceu durante o dia. Os relatos colhidos para esta análise apresentam, na maioria das vezes, uma descrição sucinta dos fatos e das aulas

durante o dia, mas também pontos de vista sobre as aulas e/ou atividades, ou sobre o aprendizado. Observamos que a forma mais sucinta dos registros, sem demonstrar um ponto de vista mais pessoal, deve-se ao fato de que os registros têm a finalidade de servirem apenas como memorial dos fatos mais importantes das aulas ou do dia e que o objetivo, para os estudantes, é o de serem lidos para os colegas no dia seguinte. Contudo, do ponto de vista pedagógico o objetivo dos relatos nas duas línguas é fazer com que os estudantes pratiquem a escrita bilíngue, além de aprenderem a sintetizar o conhecimento aprendido na forma escrita. Em muitas aulas pude observar a resistência dos alunos em se oferecerem como responsáveis pela escrita do caderno de memórias. É uma atividade sem fins avaliativos, mas que tem por objetivo o exercício da escrita sendo praticada todos os dias. Os professores, na maioria das vezes, não determinam quem será o responsável, pois a turma deve decidir de modo espontâneo quem fará a atividade. As resistências também se devem ao fato, conforme o Professor F1 da área de Linguagens, de os estudantes já estarem nos últimos anos e já não há tanta disposição em fazer os registros. Outro aspecto é o fato de os alunos estarem mais inseridos em redes sociais, pois a rapidez e a forma como a escrita acontece nessas redes, e a fluidez de comunicação, num formato no qual a elaboração do pensamento não é tão requerida, já que os aplicativos de mensagens requerem o formato de uma escrita oralizada, conversacional, faz com que os alunos fiquem relutantes em escrever textos em um formato que exija mais reflexão. O professor avalia, contudo, que no início do curso os registros eram mais elaborados, pois era algo novo e os alunos estavam mais interessados em mostrar o que sabiam nas duas línguas. Destaca que, com o passar do tempo a rotina da atividade os deixa menos propensos a uma escrita mais reflexiva, pois se torna um ato repetitivo:

Excerto 31

Quando você faz uma coisa com muita frequência, isso se torna mecânico, repetitivo e pouco reflexivo, né. Então eu noto que à medida que eles vão indo mais pra metade do curso para o fim, há uma certa falta de interesse da produção do texto de memória. Muitos acabam fazendo por obrigatoriedade. Então, já tem casos que o caderno simplesmente desaparece, fica uma semana sem aparecer, porque aí é uma justificativa pra não poder escrever a memória, não sei o que, né. Às vezes o caderno aparece, mas aí não dá mais pra passar a limpo pra rever, então eles simplesmente grampeiam as informações que eles tinham, mas assim:: tá funcionando. Eu sei que como eu acompanho as turmas desde quando elas entraram, desde o bloco comum, no bloco comum você vê o fervor maior na produção de texto, então sai memórias enormes, com detalhes de tudo que acontece, sabe... com coisas engraçadas que eles perceberam, é:: com intromissões, com horários de início de término de discussão. Então, assim... quando eles entram, eles entram com muito gás, com muita energia e querem demonstrar isso (Professor F1).

O professor F1 destaca que é uma prática de letramento acadêmico interessante, pois não observa em outros cursos algumas formas de registros históricos das aulas. Salaria que os registros podem variar na reflexão, nos detalhes, sendo alguns mais superficiais e que isso depende do envolvimento, do ânimo e do comprometimento do aluno.

Interessante notar que um dos objetivos da Licenciatura indígena é dar autonomia para que o aluno construa seu próprio conhecimento. O caderno de memórias é uma responsabilidade diária da qual eles próprios devem cuidar e, na maioria das vezes, é isso que acontece. O fato do “desaparecimento” do caderno, mostra que eles também descobrem formas de resistir, mas sabem que são responsáveis por suas práticas acadêmicas. Além disso, os registros no caderno de memórias possibilitam o conhecimento do ponto de vista lexical da língua, ampliação vocabular e o uso dos vocábulos em seus contextos. Assim, na maioria das vezes o texto se assemelha a uma ata como no exemplo seguinte referente ao caderno de memórias em português.

*Dourados, 2017
Faind Teko Arandu*

Começando com o jehovasa na quadra, com ñanderu xxxx, todos participaram foi muito bom (...) em seguida fomos para sala de aula, a aluna xxxx leu caderno memorial em português e a aluna xxxx leu em guarani e depois os professores foram para a reunião na sala da turma de 2013, enquanto isso nós estávamos ensaiando para apresentar a noite cultural.

Logo depois começou o seminário com o grupo do aluno xxx e aluno xxx, explicando que tem a palavra em guarani, os brancos não tem a tradução, em seguida teve apresentação do grupo das alunas xxx e yyyy, e depois eu apresentei o trabalho junto com a aluna xxx, explicando também pra sociedade, e depois o professor xxx explicou sobre o sufixo flexional e o modo do gerúndio.

E depois fomos para almoço. A partir da 1:00 h da tarde voltamos para a sala de aula e o seminário continua com a aluna xxx sobre linguística e sua relação com as ciências, em seguida xxxx e xxxx também explicaram sobre a língua de forma natural. E depois o professor saiu depressa para ver o TCC, enquanto isso nós ensaiamos a música “oliveirinha da serra” e também a música “oiê muiê rendera” para apresentar na noite cultural, e depois isso saímos para ir embora, só que o ônibus não veio, as pessoas que vão arrumar para a noite cultural, já tinham ido embora, eu já fui embora de ônibus no alojamento para fazer a minha memorial.

*Acadêmica xxxx
Aldeia xxx
Município XXX*

A estudante acima escreve com poucas interferências da língua indígena no português,

contudo a maioria dos estudantes apresentam as características de seu bilinguismo seja na oralidade ou na escrita. Gorete-Neto (2012, p. 01) faz um estudo sobre o português-indígena e o português-acadêmico salientando que o português indígena é um “construtor/veicular das identidades indígenas” e que aquisição do português acadêmico não deve ser um silenciador do português-indígena, já que a escola sempre foi responsável pela cristalização de preconceitos linguísticos ao não reconhecer outras variedades linguísticas como portadoras de *status* social.

As interferências da língua indígena na escrita acadêmica devem ser consideradas na perspectiva de que o letramento acadêmico dos povos indígenas deve ser planejado a partir da visibilização do português-indígena. Assim, refletir sobre as concepções de língua no campo acadêmico e sobre as metodologias de ensino é parte do processo que tem como perspectiva a interculturalidade.

Ao analisar os textos acadêmicos dos alunos Tapirapé, Gorete Neto destaca algumas características do português tapirapé tais como: circularidade com objetivo de não deixar dúvidas sobre o assunto; mobilidade sintática flexível, alternando a ordem entre sujeito, verbo e objeto; informalidade como estratégia de aproximação do interlocutor, característica das interações sociais do povo Tapirapé.

O português indígena do Guarani/Kaiowá também apresenta algumas particularidades semelhantes às de outros povos indígenas tais como: o recurso de fechamento com o intuito de marcar claramente a finalização de um turno de fala, sendo uma das interferências que aparecem na escrita: “e assim terminamos a aula”, “a aula terminou assim”, “e assim encerramos”. Este tipo de fechamento também está presente em comunidades linguísticas como os Tapirapé (GORETE NETO), os Kaxinawá (OLIVEIRA e SANTOS, 2020), ou seja, são formas discursivas que marcam as interações nas comunidades e que podem aparecer na escrita em língua portuguesa de modo a apresentar as subjetividades linguísticas e discursivas de quem escreve. Também é muito presente no português a não flexão dos gêneros visto que em guarani não existe concordância entre substantivos e adjetivos e a pluralização é feita por meio da partícula *kuera*; assim, expressões como “*a minha memorial*”; “*um menina*”; “*meu comunidade*”; “*as pessoas mais velho*”; “*aprendi muito coisas*”; “*novos conhecimento*”; “*meu motivação maior*”; “*meu primeiro meses*” aparecem com certa frequência na escrita em português dos estudantes indígenas Guarani/Kaiowá. São marcas que mostram a construção da gramática da língua guarani, mas que, muitas vezes, são vistas por alguns profissionais da área de linguagem como sintoma de desajustamento linguístico ou cognitivo, principalmente no ensino básico e não como interferências linguísticas totalmente possíveis para falantes bilíngues e que podem ser tratadas como tal, ao invés de análises precipitadas e preconceituosas.

Conforme o Professor F1, as estratégias para inserir o estudante indígena no letramento acadêmico têm como foco a política linguística de fortalecimento das línguas indígenas, numa dimensão oral e escrita. Nesse sentido há um investimento para que os estudantes indígenas tenham uma atitude positiva em relação a sua própria língua. Salienta que a preocupação inicial não era com o letramento acadêmico, mas com o desenvolvimento de habilidades e competências em língua indígena com objetivo de que houvesse um resgate da identidade linguística e cultural.

O professor argumenta que o baixo domínio das habilidades de leitura e escrita em português era do conhecimento dos professores, mas que o investimento em fortalecer a língua indígena, bem como mostrar as vantagens de serem bilíngues era importante no contexto e na perspectiva de ensino da Faculdade Intercultural Indígena. Assim, o letramento foi desenvolvido de modo que fosse garantido, primeiramente, funcionalidade às línguas guarani e kaiowá no espaço acadêmico, contribuindo para a formação política e pedagógica dos estudantes indígenas.

Excerto 32

*Então:: não havia uma política de letramento acadêmico voltado pra língua portuguesa, a questão era pensar a língua guarani, a língua kaiowá, né. **E como garantir funcionalidade a essa língua no espaço universitário, funcionalidade dessa língua nas escolas indígenas por meio de materiais escritos, materiais didáticos, jornais, né?** O uso da língua como instrução em espaços formais e tudo mais? Então assim, por esse lado... eu acredito que houve uma postura do curso de um letramento acadêmico da língua indígena, então eles passaram a aprender a escrever em... a dominar gêneros textuais de diversos tipos desde por meio de tradução, né, ou por meio de produção textual mesmo de relatório, de textos literários, resumos, reflexões. Então, há uma proposta de letramento acadêmico mais voltado para as políticas linguísticas de valorização da língua, então esse é um diferencial do curso, né (Entrevista com Professor F1).*

O professor avalia que o objetivo de ampliar o espaço das línguas indígenas nos aspectos político, social e pedagógico foi alcançado ao longo de mais de uma década de formação do curso de Licenciatura indígena. Salienta que a questão do letramento acadêmico não é objeto somente da área de Linguagens, mas que é uma responsabilidade de toda a academia, assim os professores de todas as áreas precisam contribuir como essa formação:

Excerto 33

Então, quando você pede um resumo por exemplo, você tem que ensinar para o aluno o que é um resumo, as suas funcionalidades, né. Qual a maneira de

escrever, o que é paráfrase, o cuidado com o plágio, etc. Isso é um compromisso do curso, e não especificamente do professor que trabalha com o português intercultural. (Entrevista com Professor F1)

Outras estratégias de letramento acadêmico acontecem quando os alunos são convidados a assistirem defesas de TCCs ou de dissertações, colação de grau de formandos de modo que os estudantes possam ir se inserindo na cultura acadêmica e na produção dos conteúdos e gêneros escritos.

4.4 A METODOLOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A proposta metodológica de alternância do curso representa parte da cultura disciplinar do curso de licenciatura Teko Arandu que tem por objetivo capacitar professores bilíngues para o desempenho de suas funções no ensino básico numa perspectiva intercultural, bem como constitui-se em aspecto norteador das propostas curriculares. Essa abordagem tem por objetivo garantir que haja um diálogo interepistêmico entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.

O Tempo Comunidade propiciado pela Metodologia da Alternância promove troca de saberes e conhecimentos entre os professores e estudantes, na medida em que os docentes ministrantes da Licenciatura podem se aproximar da realidade e vivência das comunidades indígenas, visto que há um deslocamento dos professores da FAIND até as aldeias. As ações pedagógicas propiciam a troca de saberes e o envolvimento dos estudantes de modo a aproximar a realidade da comunidade à realidade da universidade. Essa aproximação produz um saber compartilhado que se expressa no fazer docente e no currículo do curso, bem como no desenvolvimento de projetos produzidos pelos alunos que estejam focados na realidade das aldeias.

Conforme destaca Martins (2018), professor da área de Linguagens do Teko Arandu,

é no tempo comunidade que nossos alunos crescem, amadurecem, constroem conhecimentos, conseguem enxergar com mais criticidade o valor de sua história, de sua cultura e de sua língua (...). Não restam dúvidas, a meu ver, de que o tempo comunidade seja o melhor tempo da formação, o momento de maior enriquecimento, pois todo o trabalho realizado nesse momento de formação é pensando a coletividade e o bem-estar, diferentemente do tempo universidade, cuja formação se dá muito mais no âmbito de um crescimento individual, por meio de dedicação de cada aluno nas disciplinas ofertadas (MARTINS, 2018, p. 43).

A metodologia da alternância é defendida como modalidade de formação na qual os

tempos universidade e comunidade são complementares e não justapostos. Nesta perspectiva os acadêmicos estão em formação em ambos os espaços, tanto na universidade quanto na realidade de suas comunidades (MARTINS, 2018, p. 41). Conforme Martins, essa modalidade é viabilizada por meio dos *projetos de alternância* pelos quais os professores indígenas em formação são levados, nas suas aldeias, a observar, descrever e refletir de modo a serem protagonistas de suas ações e da construção de suas formações pedagógicas considerando a realidade vivenciada em suas comunidades.

O formato de curso dividido em Tempo Comunidade e Tempo Universidade está implicado no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica, possibilitando aos acadêmicos em formação estabelecer uma ligação entre os conhecimentos tradicionais de suas comunidades e os conhecimentos acadêmicos. Não como observadores, mas como atores do processo, ou seja, o aprendizado e o letramento se dão em duas vias que se interrelacionam para constituir um todo na formação do professor indígena. No tempo comunidade o estudante assume para si sua própria formação, pois é ele quem deve gerir o tempo e administrar as atividades que devem ser desenvolvidas no Tempo Comunidade para que consiga dar conta do Tempo Universidade, ou seja, não há uma dissociação entre o que ele desenvolve no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade. Ambos os espaços estão interrelacionados na formação do estudante. O propósito é desenvolver a autonomia, a pesquisa como bem salienta o professor F1:

Excerto 34

*Quando você diz que o estudante é um gestor do tempo e do espaço, ele passa a ser o centro da sua própria formação. Então a formação no Tempo Comunidade, **depende muito mais da autonomia que esses estudantes precisam desenvolver**, né...do que propriamente se ele tá... é:: vinculado a você o tempo inteiro enquanto professor. Então, é uma:: **é uma possibilidade de forçar o aluno a buscar mais independência mais autonomia do ponto de vista intelectual enquanto é... professor pesquisador em formação**. Garantir que ele consiga **observar o espaço que ele vive, identificar problemas a partir das experiências que ele tem**, né... e desenvolver questionamentos próprios, que ele possa se envolver com a educação escolar indígena a partir da experiência que ele consegue traçar no momento em que se insere nesse contexto e passar a ter um olhar diferente. É o que a formação na universidade dá conta de fazer. É difícil você avaliar a dimensão de... do quanto é ainda... é possível melhorar a formação no Tempo Comunidade. Mas você pode ter a certeza de que o Tempo Comunidade ele auxilia no processo de amadurecimento do estudante, porque... **ele vai passar a ter uma necessidade de buscar respostas a partir da sua vivência, a partir da sua própria realidade**. Então, um objetivo importante aí, é... ele passar a ter mais consciência também das questões políticas, sociais e pedagógicas que envolvem aí a sua comunidade, né. (Entrevista ao professor F1)*

Garantir uma formação crítica de professores indígenas é um desafio tanto para os professores formadores quanto para os estudantes em formação. A população indígena, minoritarizada pela condição de colonização, enfrenta o desafio de se constituir em determinadas posições sociais, de forma legítima, em espaços onde somente o não indígena atuava, como a educação, por exemplo. Em uma das escolas indígenas da região um professor nos relatou que quando iniciou sua trajetória docente na escola, a comunidade indígena não acreditava na possibilidade de um professor indígena ensinar crianças indígenas, assim suas aulas, por um bom tempo, foram vigiadas por membros da própria comunidade que assistiam suas aulas pela janela da sala de aula observando o comportamento do professor junto às crianças.

Ecoavam nesse contexto as vozes de um passado colonizador cujos enunciados diziam que o indígena sempre recebeu instrução escolar do não indígena, estava implícito, desse modo, naquele momento, que um professor indígena não poderia enunciar-se dessa posição, pois naquele momento, para aquela comunidade, essa posição era deslegitimada, por representações discursivas presentes no imaginário da comunidade. Representações estas inculcadas por discursos colonizadores.

A importância da participação dos professores indígenas na comunidade atuando como mediadores dos saberes tradicionais e dos saberes acadêmicos propicia o desenvolvimento de um saber compartilhado. Desse modo Martins, Knapp e Silva (2016, p. 13) argumentam que a formação de professores indígenas na perspectiva da alternância deve ser pensada a partir do alternante considerando-o como fonte de saber e ponto de partida e chegada dos processos de ensino e aprendizagem. A formação de professores indígenas deve levar em conta quem são esses sujeitos e como suas histórias submetidas ao passado colonizador ressoam, não apenas na constituição de suas subjetividades como indígenas, mas também na constituição das subjetividades do não indígena que se acredita superior e isso tem implicações nas ações docentes e na forma como o poder é gerenciado. Desse modo,

é importante considerar que toda a estrutura organizacional e de poder da Universidade Pública tende a estar mais disposta a operacionalizar as vontades e decisões da equipe de docentes. Para além disso, é importante considerar que, no caso de um curso de formação de professores indígenas, podemos apontar que a própria assimetria dessas comunidades com o ambiente da Universidade pode, em muitos casos, colocar esses estudantes mais como receptores das decisões tomadas pelos brancos do que participantes no planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016, p. 13).

Como mencionamos este é um grande desafio, saber qual o ponto de equilíbrio entre as

ações da universidade e da comunidade. A proposta da FAIND leva em consideração que a maioria dos estudantes indígenas vivem uma realidade em suas comunidades diferente da lógica sociocultural fora dessas comunidades. Assim, a aproximação com a universidade requer a construção de uma interculturalidade crítica na qual seja possível aos sujeitos formandos também se contraporem às questões que envolvem sua formação profissional. Cabe indagar até que ponto é possível mudar questões canônicas na universidade em prol de um ensino e aprendizagem contextualmente situado como a formação de professores indígenas.

O que observamos é que há resistências de toda ordem no campo educacional evocadas pelo espaço socio-histórico no qual o sujeito indígena está inserido, pois como sujeitos inseridos num contexto histórico cujas relações de poder se fazem presentes em todo o espaço escolar, a garantia de relações simétricas nem sempre é um fato.

Dari e Benites (2018) argumentam que o tipo de formação nas universidades, com raras exceções, é homogeneizadora, colonizadora e integracionista, pois não questiona as formas de poder social que institui o saber científico e que, dessa forma, impede o reconhecimento de outras epistemologias como as indígenas, pois “numa sociedade majoritariamente anti-indígena, o espírito que reina na academia é também anti-indígena” (RAMOS E BENITES, 2018, s/p). Assim, a reflexão dos pesquisadores sobre a formação indígena nas universidades entende que essa formação propicia quase sempre não apenas um distanciamento de seus territórios, mas principalmente, um “distanciamento moral, afetivo e efetivo das causas indígenas”, visto que promove uma mudança de valores, que, ao invisibilizar, por meio de seus discursos, os saberes e modos próprios dos indígenas provoca em muitos sujeitos uma sensação de que seus saberes são inúteis na sociedade envolvente. A formação de indígenas em muitos casos produz sujeitos que reproduzem os discursos eurocêntricos e colonizadores dos brancos.

A metodologia da alternância proposta no curso Teko Arandu busca um diálogo entre o currículo do curso na universidade e a realidade da comunidade. O objetivo é a produção de conhecimento intercultural que promova autonomia dos sujeitos em formação. Essa proposta tem por meta combater a objetificação do outro, conforme Grosfogel (2007) “La epistemologia eurocêntrica se caracteriza “no solamente por privilegiar um canon de pensamento occidental sino también por estudiar al ‘outro’ como objeto y no como sujeto que produce conocimientos” (GROSFOGEL, 2007, p. 37 *apud* RAMOS e KNAPP, 2013, p.527). Essa lógica de conceber e categorizar o conhecimento destituindo determinados grupos como também produtores do conhecimento está centrada no racismo que controla os corpos de grupos minoritários e minoritarizados bem como suas epistemologias.

A busca por um olhar mais reflexivo em torno das possibilidades de se fazer uma

formação indígena que, ao menos, diminua as assimetrias de poder nas relações entre professor e aluno e, acima de tudo, propicie um diálogo entre os conhecimentos, é promovida por meio da proposta da alternância do curso, pois, além de facilitar e dar possibilidade para que alunos de comunidades afastadas possam frequentar um curso superior, promove uma real troca de saberes entre professores e alunos. Para os professores formadores que trabalham com as comunidades indígenas é a oportunidade para entrar em contato com as realidades desses povos, conhecer o chão que pisam e como de fato vivem. Conhecer a realidade de perto é importante para a produção de um currículo que reflita os anseios dessas populações. A alternância é entendida como uma “pedagogia de projetos” (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016), desse modo, conforme os pesquisadores, os projetos são construídos em relação com os componentes curriculares de cada semestre, cuja matriz curricular foi elaborada a partir das necessidades das comunidades Guarani/Kaiowá.

Os projetos de alternância, desenvolvidos no Tempo Comunidade, são elaborados com objetivo de colocar o estudante em formação no centro de seu processo de aprendizagem, de modo que assuma uma atitude autônoma no processo de elaboração do conhecimento a partir das experiências vividas na comunidade. Essas ações são acompanhadas pelos professores formadores no Tempo Comunidade por meio da criação de Componente Curricular desenvolvido exclusivamente para o Tempo Comunidade tratando-se de um projeto de pesquisa-ação no qual os estudantes são os protagonistas de seu aprendizado,

sendo de inteira responsabilidade do acadêmico o trabalho de leitura da realidade; observações; coleta de dados; reflexões; análises; utilização de saberes empíricos; questionamentos; a busca por respostas; elaboração de proposta de intervenção; submeter à prova suas propostas; e realizar uma avaliação do processo e do resultado; cabendo ao professor formador realizar orientações em acompanhamentos que se faz por meio de atendimentos pedagógicos ocorridos nos meses em que os alunos não estão na Universidade, ficando cada um em suas respectivas comunidades (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016, p. 16).

Citamos abaixo alguns exemplos de projetos de alternância desenvolvidos no curso na área de Linguagens, bem como a percepção dos estudantes que participaram desses projetos no Tempo Comunidade apontados em (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016). Salientamos que essas percepções representam as ações desenvolvidas pelo curso Teko Arandu, e também se coadunam com as percepções relatadas pelos sujeitos no contexto desta pesquisa na área de Linguagens e que representam as ações promovidas na construção de um diálogo intepistêmico.

Projetos de Alternância Teko Arandu (2012 e 2013)

1. Percepção da comunidade acadêmica da escola sobre a inserção de saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar;
2. Diagnósticos das condições socio-educacionais e linguísticas da comunidade e escolas indígenas;
3. Descrição e análise de modelos de gestão escolar e territorial diferenciados;
4. Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani;
5. Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante;
6. Identificação da realidade do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá e
7. Usos linguísticos no âmbito familiar dos acadêmicos da área de Linguagens.

As temáticas escolhidas são representativas das necessidades da comunidade no sentido de manter e fortalecer sua cultura e seus conhecimentos tradicionais, assim permite aos acadêmicos que já atuam no ensino, bem como aqueles que ainda não atuam, conhecer e refletir sobre sua própria realidade. Assim, os alunos desenvolvem a criticidade e autonomia. Um dos aspectos da metodologia da alternância neste contexto é a perspectiva de que os estudantes, em sua maioria, são professores pesquisadores em formação. Desse modo, buscam respostas nas próprias vivências em suas comunidades estabelecendo uma continuidade com o aprendizado na universidade. O professor F1 salienta que, se não fosse dessa forma, tendo em vista o pouco tempo em que os alunos estão na universidade, ou seja, duas semanas a cada Etapa no Tempo Universidade, haveria uma quebra no processo de ensino e aprendizagem, pois devido as muitas outras obrigações dos estudantes o investimento na formação ficaria relegado apenas ao momento em que estivessem na universidade. Destaca que o Tempo Comunidade está implicado no Tempo Universidade de modo a não haver essa quebra nos momentos nos quais os estudantes não estão na universidade.

Excerto 35

O tempo comunidade dá conta de estabelecer uma continuidade na formação e aí essa continuidade vai depender também dos planejamentos que o curso apresenta para que o aluno siga e do quanto o aluno se compromete com a formação que ele se encontra, né. Então, existe uma divisão de responsabilidades. Os que dão conta permanecem em contato mais ativo com os professores por conta das redes sociais, WhatsApp, e-mail. (*Entrevista com professor F1*)

Por meio dos projetos de alternância os estudantes desenvolvem consciência política, social e pedagógica. Conforme análise das percepções dos alunos apresentadas nos relatos em (MARTINS, KNAPP e SILVA, 2016), dos quais reproduzimos alguns por serem

representativos da realidade com projetos de alternância na formação de professores indígenas na licenciatura Teko Arandu até o momento. As percepções versam em torno do reconhecimento da importância da língua indígena tanto para a formação dos estudantes indígenas quanto para a percepção destes como sujeitos de uma história linguística; a pesquisa é algo que é bastante destacado pelos estudantes como um fator que permite um olhar crítico-reflexivo para suas realidades na comunidade.

Quadro 4 - percepções dos alunos Teko Arandu acerca dos projetos de alternância turmas 2012 e 2013 em MARTINS, KNAPP e SILVA (2016).

“filosoficamente com relação a minha origem étnica fui cega, não tinha conhecimento de minha origem, minha história, muito menos grupo social a qual pertença, mas a partir do momento em que eu passei profundamente pelo curso, foi onde conheci mais minhas origens social e étnico, estudando na linha do tempo a história dos Guarani e Kaiowá, daí então passei a valorizar mais minha cultura indígena, em toda minha vida educacional nem uma escola me ensinou pelo o que eu sou”

“As pesquisas contribuíram para que eu tenha um conhecimento que eu não tinha sobre a cultura Guarani e Kaiowá. Eu vi em minhas pesquisas quanto a nossa cultura está se perdendo. Gostei das pesquisas, aprendi coisas que eu não sabia e do quanto a nossa cultura devia ser valorizada. Os projetos de alternância contribuem muito em tudo pra minha vida como indígena e como acadêmica”

“O projeto de alternância é importante para o curso, por possibilitar o aluno do curso a ter interesse e oportunidade de fazer trabalhos, pesquisas a favor da sua formação e a favor da valorização dos conhecimentos tradicionais e também propondo soluções para os problemas e refletir e por em prática na sua comunidade e nas escolas onde trabalha”

“O projeto de alternância nos dá habilidade, autonomia a ser um pesquisador indígena interno, conseguimos conhecer a nossa realidade, identificar os problemas existentes e procurar solucioná-los”

Os relatos das percepções dos estudantes indicam o quanto a formação do curso está engajada na construção de uma interculturalidade crítica, a qual possibilita ao estudante ser sujeito de seu aprendizado. Não há uma separação entre língua, aspectos sociais, políticos ou culturais na área de Linguagens, observamos que estes aspectos são intrínsecos e que as questões sobre a língua indígena e língua portuguesa perpassam todo a construção social e identitária dos estudantes Guarani/Kaiowá.

Observo que a questão da identidade coletiva na construção das identidades individuais é algo que aparece marcado nos relatos da pesquisa. Reconhecer-se como povo é importante e, condição para a aceitação da individualidade indígena. O primeiro relato traz essa dimensão *“filosoficamente com relação a minha origem étnica fui cega, não tinha conhecimento de*

minha origem, minha história, muito menos grupo social a qual pertença. Como povos submetidos ao silenciamento e apagamento de suas vivências, origens e tradições, os relatos revelam as surpresas que eles mesmos constataam ao resgatar sua origem cultural através do reconhecimento de sua importância para suas vidas como sujeitos produtores de conhecimento que são.

Outro aspecto revelado no primeiro relato na percepção do estudante que afirma que, *“em toda minha vida educacional nem uma escola me ensinou pelo o que eu sou”*, é o fato de que o sistema educacional é pouco sensível em relação às populações estigmatizadas como indígenas, quilombolas e outros grupos sociais que ficam à margem por suas características linguísticas, étnicas, culturais ou sociais. *“Ensinar pelo que se é”* como se refere o aluno, traz a importância do pertencimento, da aceitação e do diálogo na constituição identitária dos sujeitos. Não é um discurso de apenas “respeitar as diferenças” como pregam as políticas de multiculturalidade e interculturalidade e que acabam por acentuar mais os estereótipos, pois na verdade não se trata de fazer algo concreto, mas de apenas, discursivamente, ser politicamente correto. Essa perspectiva, conforme (RAMOS e KNAPP, 2013), caracteriza-se como uma *interculturalidade funcional*, ou seja, uma interculturalidade que não questiona as diferenças culturais e que posicionam subalternamente diferentes sujeitos e suas etnias.

Esse posicionamento subalterno vai além do racismo social, econômico ou político, caracterizando-se como um “racismo epistêmico”. Conforme Grosfoguel (2007) a epistemologia eurocêntrica se caracteriza por um padrão de pensamento que considera os homens brancos ocidentais os legítimos produtores do conhecimento, e, além disso, estuda o “outro” como objeto e não como produtor e sujeito do conhecimento.

Nessa perspectiva os conhecimentos indígenas são sempre considerados inferiores, pois não possuem objetividade, não se caracterizam como “científicos”.

O mito que entretanto subjaz à academia é o discurso cientificista da “objetividade” e “neutralidade” que esconde o “locus de enunciação”, ou seja, quem fala e a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala. Sob o mito da “ego-política do conhecimento” (que na realidade sempre fala a partir de um corpo masculino branco e uma geopolítica do conhecimento euro-centrada) se desautorizam as vozes críticas provenientes dos pensadores de grupos subalternos inferiorizados pelo racismo epistêmico hegemônico (GROSFOGUEL, 2007, p.32).

Pertencer não diz respeito apenas ao aspecto territorial, mas também aos aspectos simbólicos do contexto socio-histórico ao qual os sujeitos estão inseridos. O local de pertencimento na universidade tem sido um desafio para populações indígenas, visto que além

do racismo étnico, os indígenas precisam enfrentar também o racismo epistêmico e o modo como a academia pode destituir-lhes de seu local de pertencer epistemologicamente.

Amaral (2016, p. 108) ao analisar as trajetórias de estudantes indígenas nas universidades Estaduais do Paraná, analisa a questão do pertencimento sob a perspectiva de que a permanência de estudantes indígenas na universidade se dá pelo viés do duplo pertencimento, ou seja, um pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Nesse sentido, o pesquisador destaca três aspectos que compõem esse pertencimento: afirmação da identidade como sujeito indígena; o nível e o relacionamento com a comunidade de origem e o acesso e socialização dos conhecimentos acadêmicos.

A caracterização do curso Teko Arandu é não apenas no sentido de manter suas identidades, mas também de tentar resgatar valores que foram usurpados pelas relações colonialistas que ainda os posicionam num lugar menor. Conforme Bauman (2005) só se questiona a identidade quando o pertencimento está ameaçado, o autor argumenta que o Estado define, classifica, segrega, escolhe, separa, determina o agregado de tradições e os dialetos, modos de vida local, etc. (BAUMAN, 2005, p. 27). Pertencer implica em identificar-se com as normas, tradições, línguas, cultura e ainda, implica posicionar-se como sujeito legítimo e pertencente. No caso das populações indígenas, esse pertencimento é o tempo todo posto à prova, questionado, mesmo sendo estes povos originários e pertencentes natos do território. Assim, a busca por manter, reavivar suas identidades indígenas é uma estratégia fundamental para manterem-se como sujeitos de suas histórias. Bauman salienta que “quando a identidade perde as âncoras sociais que faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005. p.30).

Na Licenciatura Teko Arandu esse duplo pertencimento mencionado por Amaral (2016) fica evidenciado nas estratégias do Tempo Comunidade e os dos projetos de alternância e do Tempo Universidade que propiciam um diálogo entre os conhecimentos universitários e os conhecimentos comunitários na promoção de um duplo pertencimento conforme analisa Amaral (2016).

A busca do “nós” aparece nas temáticas dos projetos que valorizam a língua e os saberes tradicionais, nas tentativas de empoderar os sujeitos indígenas para que reivindicuem seu lugar de fala a partir de suas perspectivas étnicas.

Contudo, salientamos que este espaço de produção do conhecimento contém suas contradições. Ser indígena numa faculdade indígena, com currículo indígena, não garante um diálogo sem contradições, sejam identitárias ou discursivas. Na próxima seção analisamos

como os discursos das vozes da mata dos Guarani/Kaiowá se cruzam com os discursos da academia, de modo que suas vozes socio-históricas são evocadas nos enunciados que representam suas resistências.

4.5 ENTRE DISCURSOS: O QUE DIZEM AS VOZES DA MATA E AS VOZES DA/NA ACADEMIA – A BUSCA POR UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO E INTERCULTURAL

4.5.1 “*Nós nunca estivemos distantes do Nhanderu*”

A universidade ao mesmo tempo que instituiu em um espaço possível para o diálogo também instituiu zonas canônicas intocáveis com suas certezas absolutas e normas e procedimentos que devem ser seguidos à risca. Nesse espaço contundente os indígenas e seus saberes procuram a res (significação) de suas identidades. Estão entre dois mundos com lógicas de pensamento diferentes nos quais precisam transitar sem perder de vista quem são e ao mesmo apreender o conhecimento ocidental de modo dialógico.

A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) foi estruturada para ser um espaço de empoderamento para os povos indígenas Guarani/Kaiowá e suas culturas, assim, um aspecto interessante é a participação dos rezadores, os anciãos considerados lideranças espirituais, na Faculdade, dando aconselhamentos, sendo ouvidos atentamente pelos estudantes indígenas. Esse ritual espiritual é realizado todos os dias antes do início das aulas. Professores e alunos participam de uma fala de orientação do rezador que pede para que os bons espíritos acompanhem a todos e depois procede afastando e protegendo-os dos maus espíritos. Em seguida todos são convidados para o guaxiré, momento de confraternização e de alegria em que são entoados cantos indígenas repetidos pelos participantes num grande círculo em que todos dançam enquanto cantam.

O canto-dança, conforme Chamorro (2008), é até os dias atuais a forma como os Guarani expressam sua religião e uma forma de resistência, é uma forma de afirmação frente aos invasores.

Os líderes religiosos eram senhores das danças religiosas que, por sua vez, eram o lugar e a ocasião onde e quando tomavam corpo as mais importantes funções xamânicas: a reza, enquanto dizer e fazer-se divino; o canto das palavras inspiradas; as convenções migratórias e profecias cataclísmicas contra os que ameaçavam seu modo de ser tradicional (MELIÀ, 1988, p. 119, *apud* CHAMORRO, 2008, p. 102-103).

A presença de rezadores na Faculdade traz essa representação de luta e resistência com

reafirmação de seus valores, de suas identidades e dos conhecimentos de seus antepassados. O canto-reza como forma de resistência consiste em um processo de etnoletramento da comunidade indígena em que as leis e crenças são reafirmadas e transmitidas de geração em geração, constituindo a inscrição cultural do povo Guarani. Reconhecer antes de tudo esses valores e os letramentos étnicos é muito importante para o diálogo intercultural, estabelecendo uma ponte entre sua cultura oral e a cultura escrita.

Excerto 36

(...) eu cresci com vergonha de usar colar... eu cresci com vergonha de usar a cultura... eu cresci com vergonha de tudo essas coisas. Eu corri atrás depois que eu comecei ... depois de uma certa idade... aí eu comecei correr atrás. (Ava Poty Rendy'i)

Uma das consequências perversas do colonialismo é a produção e inculcação de menor valia, inferiorização da cultura dominada, traduzida pelo participante como “sentir vergonha” de elementos identitários que lhe são próprios, e com a negação de si mesmos para nutrir admiração pela superioridade do dominador, chegando a representá-lo como o “salvador”. A religião é utilizada como estratégia para a dominação das mentes, fundada no medo do Criador e no desligamento dos seres humanos do seu eu divino, sua humanidade. Neste contexto, a dominação por meio da espiritualidade funciona como forma de controle dos corpos e mentes para manutenção da ordem e do *status quo*. Controle este exercido por meio da linguagem e dos discursos. Conforme Bakhtin a língua (gem) é dialógica, pois ultrapassa a representação de códigos para significar de acordo com um tempo, e espaço socio-históricos. No excerto abaixo apresentamos um relato de Ava Poty Rendy'i – ele nos conta uma conversa que teve com um professor teólogo discutindo aspectos sobre religião e identidade. É possível perceber que a compreensão da linguagem ultrapassa o espaço-tempo sendo possível observar os discursos impostos pelo colonialismo presentes tanto nas falas de Ava Poty Rendy'i quando desvela as intenções por detrás do discurso religioso quanto na fala do professor teólogo que na posição de autoridade sobre o assunto religião, deixa “escapar” sua concepção sobre o que pensa sobre os indígenas e suas crenças.

Excerto 37

porque na religião praticamente eu nasci... na religião... na religião do não índio... e fui até mais ou menos uns 38 anos mais ou menos, de idade. Então, eu conheço muito bem o que é uma religião não indígena e hoje eu conheço muito bem o que é uma religião indígena... apesar de que não é uma religião, né? E eu não sei se eu já te falei, teve um professor, ele... um professor teólogo, né... ele teve lá em casa, um amigo, né. Então, ele começou a falar

sobre religião. *Aí eu falei pra ele bem assim, que eu, desde quando eu me conheci como ser humano, conversando com meus antepassados, eu sei que nós nunca tivemos distante do Nhanderu, do Tupã, que é Deus. (...) eu não sei se você sabe disso ou você também fala assim. Eu conheci muitos não índios que falam que o índio não tem religião, aí eu falei pra ele assim: "professor, tem muito não índio que fala que o indígena não tem religião. O que você fala disso?" Aí, ele foi né... ele é professor, ele não quis me responder e disse: E você? Voltou a pergunta pra mim. Eu falei pra ele assim: "em primeiro lugar, professor... pra eu saber o que é uma religião, eu tenho que... eu tenho que entender e saber o que quer dizer a palavra religião. Aí eu voltei a pergunta pra ele: o que que é religião, professor? Aí ele foi mostrando no dedo, religião, ligar de novo uma coisa que tava separado tornar a ligar. Então, falei pra ele assim, "justamente isso, professor". Nós da nação Guarani desde quando nós nos conhecemos como ser humano, nós nunca se separamos do Tupã, sempre vivemos com ele, sempre tivemos ligado com ele. Então, se nos tava ligado com ele, se nós sempre vivemos ligado com ele, nós precisamos de religião?". Eu falei pra ele assim, "então o indígena da nação Guarani, não sei do Terena e não sei do Kaiowá, eu estou falando de mim como da nação Guarani, nós nunca vivemos separados, nunca vivemos separados de Deus. Então, nós não temos e não precisamos dessa religião, porque estamos ligados, nós não precisamos dessa religião". Então, ele me disse assim, "é:: né... professor... é... por mais que, na ignorância, vocês sempre acreditaram no Tupã, né". Falei assim, "na ignorância" não! A gente acreditava e acredita nele por causa que a gente conhece... a gente conhece ele, a gente sabe quem ele é. Então, falei pra ele assim: "E você? Sabe quem precisa da religião? Você sabe quem que precisa dessa religião que você acabou de falar? São vocês. Vocês, através de um livro, vocês vêm mostrar pra nós que veio um homem pra fazer essa religião de vocês, porque vocês só queriam a maldade um do outro, vocês só pensavam e pensam até hoje apenas em destruição". Falei pra ele assim: "vocês, professor, não respeitam nada, vocês destroem tudo o que veem, destroem as pessoas, destroem o meio ambiente, destroem a natureza, vocês destroem tudo". Eu falei pra ele assim: "até hoje, vocês através da bíblia, vocês vêm... dum livro, vocês vêm falar pra nós que veio um homem pra fazer essa religião de vocês, porque vocês... estavam longe do Deus de vocês que vocês estavam falando. Sabe o que vocês fizeram com ele, cara?". Falei pra ele, aí não chamei ele de professor, eu falei "cara". "Sabe o que que vocês fizeram com ele, cara? Vocês o mataram, jogaram ele na cruz e mataram ele, cara! Quando vocês estavam matando ele lá na cruz, o índio tava lá com vocês? O índio não tava, não! O índio não tava lá com vocês. Quem precisa dessa religião, retornar a ligar vocês com Deus, é vocês. Quem precisa dessa religião é vocês. O índio não... o índio Guarani, não". (Ava Poty Rendy'i)*

A religião é um assunto contundente nas aldeias diante do processo de apagamento dos rituais espirituais dos povos ancestrais. Ava Poty Rendy'i cresceu e foi educado na religião não indígena e só aos 38 anos começou a estudar e compreender a "religiosidade" de seu povo. A religião cristã, com sua engrenagem discursiva ativa por meio de ensinamentos, cultos, leitura da bíblia e toda a linguagem e aparelhagem discursiva trouxe, além do letramento em língua

portuguesa para as populações indígenas, um letramento cultural e ideológico capaz de lhes inculcar a ideia de que suas crenças e espiritualidades seriam menores, demoníacas, por diferirem do padrão cristão eurocêntrico, vigente em nossa sociedade.

Interessante destacar como Ava Poty Rendy'i, sendo também conhecedor dos valores cristãos, mais por imposição do que por opção, desconstrói a ideia de religião não indígena a partir dos mesmos argumentos discursivos cristãos. Quando menciona a proposta na bíblia e a ideia de religião, Ava Poty Rendy'i compara o homem não indígena e o homem indígena, demonstrando que eles estão separados por perspectivas distintas de espiritualidade: *“vocês vêm falar pra nós que veio um homem pra fazer essa religião de vocês, porque vocês... estavam longe do Deus (...) sabe o que que vocês fizeram com ele, cara? Vocês o mataram, jogaram ele na cruz e mataram ele, cara!”*. Sua crítica é tecida em relação às bases do discurso cristão que ao longo da história, em nome de Deus, nas suas práticas, permitiu matar, torturar e oprimir.

Assim, podemos observar como a fala de Ava Poty Rendy'i responde aos discursos colonialistas que justificaram a barbárie contra povos originários e como enunciado não é apenas um discurso repetido, mas sim responsivo, a fala de alguém que, como sujeito agente de seu tempo e seu lugar, experienciou por meio de sua vivência e de sua ancestralidade os danos causados sobre suas línguas, territórios e identidades étnicas.

De acordo com Bakhtin “em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (BAKHTIN, 2017, p. 232). Assim, conforme o autor toda compreensão é dialógica, pois compreender implica usar a linguagem que é dialógica e social e ideológica. Os aspectos ideológicos são inerentes à linguagem e à compreensão da mesma. A significação da linguagem não pertence ao signo linguístico, mas se insere nos aspectos de interação do contexto socio-histórico dos falantes.

por isso não se pode falar que a significação pertence a palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, **ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva**. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro (BAKHTIN, 2017, p. 232-233). *Grifo nosso*.

O caráter responsivo da linguagem possibilita resposta não apenas na dimensão imediata de um diálogo, mas na dimensão sócio-histórica e ideológica presente no imaginário dos sujeitos enunciadorees. Assim, podemos entender que Ava Poty Rendy'i responde a muitas outras questões quando diz *“quando vocês estavam matando ele lá na cruz, o índio tava lá com*

vocês? O índio não tava, não! O índio não tava lá com vocês. Quem precisa dessa religião, retornar a ligar vocês com Deus, é vocês. Quem precisa dessa religião é vocês. O índio não... o índio Guarani, não". Apesar de ter sido adepto da religião cristã por 38 anos, Ava Poty Rendy'i deixa claro que a espiritualidade indígena não se coaduna com a visão cristã ao longo da história. Sua fala expressa uma resposta à visão eurocêntrica a qual considerou os indígenas como "selvagens". Quem são os cristãos, os selvagens, os civilizados?

Ava Poty Rendy'i explica ao teólogo que, ele como homem branco e estudioso da religião cristã ocidental, não tem legitimidade para dizer como é estar ligado a Deus, visto que o conceito de religião, *religare* não cabe no conceito de união a Deus da cosmologia indígena, pois na espiritualidade indígena, Deus é holístico e está em tudo, não há separação, não há porquê religar algo que nunca ficou separado. Essa concepção não é apenas um discurso filosófico, é a prática de vida dos povos indígenas, é a essência do que compõe sua cultura e suas identidades sociais e discursivas.

O excerto acima evidencia um letramento que é composto por toda a história de vida de Ava Poty Rendy'i, desde a catequização religiosa, a escola e até chegar à universidade. Não falamos apenas de um letramento, mas de vários letramentos ao longo da vida que possibilitaram construir as falas do discurso acima, pleno de consciência crítica acerca da própria condição de sujeito no mundo. Nessa linguagem responsiva o diálogo com o professor teólogo responde não apenas àquele sujeito da enunciação naquele momento, mas responde no tempo e espaço histórico da colonialidade. Ele responde a todos aqueles que constroem em seu imaginário e em suas práticas de interação social e discursiva, uma visão de inferiorização das populações indígenas, seja por seus aspectos étnicos e espirituais ou pela equivocada pretensão de os conceberem como cognitivamente inferiores tendo como base a racialização desses povos.

Salientamos que a temática religião é um aspecto forte e presente na constituição das identidades indígenas, visto todas as formas de submissão impostas pela colonização a essa população, o que provocou uma ruptura na construção de suas subjetividades as quais, conforme Kuarahy precisaram ser *reinventadas*.

Excerto 38

É basicamente reinventar e reestruturar de novo, porque o enfraquecimento foi muito forte, né. As instituições sociais digamos, assim, das ocidentais, foi muito forte, não deu chance para o indígena falar, optar, né. Vamos ficar no meio, vamos ser isso ou aquilo, não deu essa opção. Vamos colocar por exemplo a missão, né. A missão entrou para evangelizar, né. Muito mais na fase da história mais passada nos jesuítas, veio para evangelizar, não veio para dar opções aos indígenas, ou você se torna indígena ou você se torna crente, né, dessa religião. (Kuarahy)

Os corpos indígenas na academia reivindicam essa opção negada no passado e que reverbera até os dias atuais por meio da colonização dos conhecimentos tradicionais. Reinventar no espaço acadêmico um modo de estar e se posicionar que considere suas identidades étnicas implica a construção de currículos e modos de pensar os conhecimentos tradicionais não apenas de forma inclusiva, cujo discurso do “aceitar o diferente” já remete a uma pretensão de superioridade e de tolerância em relação ao outro.

Os conhecimentos tradicionais não são para serem “tolerados”, são para serem estudados e analisados como qualquer outro conhecimento ocidental, ou seja, têm o mesmo valor histórico, social e científico. Contudo, não dentro do escopo limitado do que se entende como ciência hoje, pois, como lembra Sousa Santos (1998), o modelo global de racionalidade científica exclui outras formas de conhecimento por não se pautarem em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Para o autor é necessário admitir outras formas de conceber o que se entende por ciência, admitir outras metodologias e campos conceituais que incluam os saberes nativos e suas tecnologias como parte do conhecimento universal. Desse modo, transitar no espaço discursivo da academia, para as comunidades tradicionais indígenas, constitui-se em um desafio em muitos aspectos. Enunciar a partir de suas perspectivas é condição cada vez mais reivindicada pela população indígena.

4.5.2 *“A tendência do indígena é isso, é você responder alguma coisa que não está respondida a partir da nossa cultura”*

Como sujeitos de seu tempo socio-histórico a busca pelo ensino superior, além de necessidades sociais e profissionais também revela o desejo de ler e reescrever a história sob sua ótica. No contexto da pesquisa, os discursos sobre a Faculdade Intercultural e o Curso de Licenciatura Indígena revelaram as contradições e expectativas constitutivas das situações de interação social de seus atores.

É assim que a materialidade linguística revela o que está posto em contraponto com uma história apagada, negada e violentada. Os discursos se cruzam expressando as incertezas e as resistências emergentes na vida do meio acadêmico: *“A minha língua é a minha identidade”*; *“não quero rezar”*; *“não vamos ler, nós somos orais”*; *“quem precisa de religião é vocês, o índio Guarani, não!”*; *“me senti parte de um experimento”*; *“a gente foi tudo machucado na língua”*, são alguns dos enunciados que denotam uma discursividade que transborda o signo linguístico e produz sentidos outros. São enunciados que viajam no tempo e no espaço socio-histórico e trazem de volta as dores, os processos pelos quais os indígenas passaram, “os

machucados” não apenas da língua, mas de todos os processos de constituição dos sujeitos indígenas desde a colonização até a atualidade. Esses processos estão circunscritos em suas memórias e se materializam na linguagem/discurso. Assim, as palavras ressignificam a partir da posição dos sujeitos, sendo sócio-historicamente constituídas: “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua” (ORLANDI, 2007, p. 67).

Nesse sentido, da parte dos indígenas, há um clamor por marcar uma posição discursiva, ou seja, por terem um espaço de representatividade no qual possam dizer em suas línguas, dos quais possam discutir seus conhecimentos ancestrais também com legitimidade científica. A academia pode se constituir em um desses espaços que os indígenas almejam ocupar para dialogarem numa perspectiva intercultural com os conhecimentos ocidentais.

Yvoty-Mítala reafirma a importância de se manter a oralidade no ensino e na comunidade como forma de preservar a história cultural de seu povo. Payer (2005) considera que a oralidade como modalidade constitutiva do fato discursivo é entendida

como um lugar socio-histórico de produção e de circulação de sentidos, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam encontram-se envolvidos, como materialidade linguístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas, a da escritura – que se conflitam na sociedade. (PAYER, 2005, p. 47)

A oralidade, portanto, como materialidade discursiva no contexto indígena está implicada na transmissão das memórias ancestrais e traduz o pertencimento étnico. Desse modo, a reação “*não vamos ler, nós somos orais*” não diz respeito a uma simples rejeição à tecnologia da escrita, mas a um modo de resistência identitária que afirma a funcionalidade da oralidade na transmissão de seus conhecimentos, de sua cultura. Essa oralidade também se constitui em um etnoletramento em sua inter-relação com a escrita na medida em que as práticas orais tradicionais compõem as identidades e histórias do povo indígena transmitidas de geração em geração, ou seja, as práticas orais são parte de seus letramentos étnicos.

O etnoletramento indígena composto também pela escrita ocidental assume um sentido de resgate dos valores tradicionais para populações como os Guarani/Kaiowá da Região da Grande Dourados que tiveram o apagamento e silenciamento de suas línguas e com isso, de todo o contexto histórico de seus saberes. Nesse sentido, ao acolher a escrita acadêmica, Kuarahy conta com ela para reescrever sua história e de seu povo: “*a partir disso acho, que a escrita acadêmica te direciona, você faz porque você quer uma resposta para a sua história*”.

As escritas de TCCs apontam para essa busca de querer registrar sua história, contudo,

como lembra Smith (2018), boa parte dessa história foi catalogada e escrita pelo homem branco e sua visão eurocêntrica, desse modo é um desafio para os indígenas que precisam, em muitos casos, resgatar sua própria história e tentar traduzi-la para a escrita e nessa tradução alguns sentidos podem ficar comprometidos como nas contradições percebidas por Kuarahy quando começa a estudar os conhecimentos ocidentais que falam e descrevem seu povo. É uma situação um tanto embaraçosa que indígenas tenham que pesquisar sobre suas histórias em escritos cujos conteúdos foram escolhidos e catalogados conforme outra visão de mundo; assim, essa escrita é de uma história submetida a todas as formas de colonização e injustiça (SMITH, 2018). Conforme a autora,

é uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade. Apenas saber que alguém mediu nossas “faculdades” pelo preenchimento dos ossos de nossos ancestrais com semente de milho e equiparou a quantidade de sementes assim contida com a nossa capacidade de pensar ofende nosso senso de quem e do que somos. Incomoda-nos saber que os pesquisadores e intelectuais do Ocidente podem presumir que conhecem tudo o que é possível sobre nós, com base em um breve encontro com alguns indivíduos de nossa comunidade. Assusta-nos o fato de que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos e, ao mesmo tempo, rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadoras de sua própria cultura e de sua própria nação (SMITH, 2018, 11).

O texto de Smith descreve bem a situação que os indígenas enfrentam quando transitam no meio acadêmico-científico. Tentar responder ao que não está respondido na própria história, como menciona Kuarahy, implica resgatar uma história que foi catalogada pelo homem branco e eurocêntrico sem que ele próprio se constitua como sujeito que interfere no processo da história a qual escreve. Assim, o pesquisador-historiador branco constituiu-se apenas como observador que dita, delega, determina, classifica e distribui o conhecimento de modo objetivo e “científico”, nesses moldes não há espaço para questionamentos, a verdade histórica sobre os povos está classificada e escrita sob um único ponto de vista.

A resposta para essa história pode ser visualizada nas temáticas de TCCs registradas durante as aulas da disciplina *práticas de produção de texto científico* na qual os alunos são orientados na produção de textos no formato acadêmico. Conforme o professor da disciplina, a estrutura e formato de textos é exigida, mas são respeitadas as questões linguísticas advindas do bilinguismo dos falantes. Os temas estão ligados às necessidades de manter os aspectos culturais e linguísticos por meio do ensino nas escolas das comunidades indígenas. Na aula de orientação sobre o TCC os alunos foram convidados a falarem sobre seus temas e objetivos bem como sobre as estratégias de pesquisa e as motivações para o desenvolvimento de

determinado tema. Assim, algumas das temáticas de TCCs registradas na área de Linguagens foram: arcaísmos da língua indígena guarani/kaiowá; o material de leitura para o ensino da língua guarani e kaiowá; português como segunda língua; roça tradicional no tekoha: a participação da mulher na roça; educação tradicional da menina moça; as lutas e dificuldades enfrentadas por uma mulher guarani; a história da escola da missão na reserva; a importância da oralidade na alfabetização em língua materna; variação linguística; o traçado na escola guarani/kaiowá; materiais didáticos e paradidáticos presentes na escola municipal; práticas tradicionais de educação física na aldeia, dentre outros.

Sala turma de Linguagens no Teko Arandu



Fonte: arquivo pesquisadora

As temáticas são centradas em aspectos referentes às escolas indígenas como a elaboração de materiais didáticos na língua indígena; as línguas guarani e kaiowá em seus aspectos linguísticos; nos aspectos que versam sobre a história das comunidades e as missões que deram origem às escolas indígenas e, nas tradições étnicas como a roça e os rituais de plantação que no contexto local ficam prejudicadas tendo em vista a condição de confinamento à qual os indígenas da região estão submetidos.

Todas as pesquisas são realizadas basicamente junto aos anciões da comunidade, sendo estes os guardiões das tradições que, por diversos motivos já não existem mais. Esse contato permite uma aproximação afetiva dos estudantes de seus valores étnicos e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre suas culturas no mundo ocidental. Mesmo que a escrita para alguns membros da comunidade não seja vista como algo imprescindível, os estudantes na Licenciatura veem como uma oportunidade para registrar aqueles saberes que com o tempo vão se perdendo por questões culturais e territoriais, bem como uma oportunidade de dizer a partir de dentro, de serem autores de suas próprias histórias.

Pude acompanhar em parte o trabalho de escrita de TCC da estudante Yvoty-Mítila. A situação pandêmica e as dificuldades de comunicação pela internet nas comunidades indígenas

dificultaram as ações de acompanhamento das orientações de escrita. Contudo, passo a relatar como Yvoty-Mítilla desenvolveu seu trabalho de TCC, considerando-a como agente (Zavala, 2011) no seu processo de seu letramento acadêmico.

Acompanhei três sessões de orientação de Yvoty-Mítilla com seu professor orientador (Professor F2), duas na Faculdade Intercultural e outra em sua comunidade. As orientações nas comunidades fazem parte das estratégias pedagógicas e do estabelecimento de um diálogo interepistêmico da FAIND por meio da metodologia da alternância, conforme expusemos, inicialmente, neste capítulo. O objetivo no acompanhamento do TCC de Yvoty-Mítilla foi analisar o modo como ela se inscreve como autora correlacionando os seus conhecimentos étnico-culturais, sua prática como alfabetizadora e os conhecimentos acadêmicos. Seu tema de TCC está ligado à sua prática como alfabetizadora na comunidade indígena e à sua visão de como o ensino na língua deve ser pautado na oralidade.

A relação de Yvoty-Mítilla com seu orientador é tranquila e amigável, sendo ele professor da área de Linguagens, falante da língua guarani que adota uma perspectiva de ensino dialógica e emancipadora. Almeja que seus alunos tomem posse de seus saberes, salientando a importância de aprenderem a questionar e se colocar como sujeitos produtores de conhecimento. Em suas aulas, o destaque é para que os estudantes indígenas consigam vencer a barreira da escrita; orientando-os a observarem o uso dos gêneros textuais na escrita acadêmica. Com exemplos de como referenciar e parafrasear, e ainda mostrando o formato na produção de alguns gêneros, vai direcionando os alunos para se prepararem para a escrita do TCC. A estratégia para a produção escrita de TCC envolve propiciar aos alunos o contato com gêneros acadêmicos através da leitura e fichamentos de gêneros como resumos, artigos, livros e discussões em sala, seminários, leitura de outros TCCs. Suas estratégias didáticas em sala privilegiam a oralidade, contudo, os alunos são sempre incentivados a escreverem e desenvolverem atividades nas duas línguas, guarani e português. Além das estratégias para desenvolvimento de letramento, a compreensão sobre as relações de poder entre alunos indígenas e professores não indígenas são destacadas pelo orientador de Yvoty-Mítilla, Professor F2: *“não é só conteúdo, não. É jeito também. Você tem que mostrar para o aluno que você está ali para ajudá-lo. Não é só a aula, são as relações (...) existem os modos de ser relacionar entre indígenas e não indígenas”*.

O professor F2 observa que os estudantes indígenas já possuem um conhecimento amplo por serem quem são, têm sua própria história como *locus* de pesquisa. Então, acredita que o letramento acadêmico deve partir das suas vivências como sujeitos socio-históricos. Nesse sentido, a pesquisa na comunidade e junto aos anciões e suas memórias é incentivada como

forma de resgatar aqueles conhecimentos negados pela colonização. “*A gente começou a implementar a partir da turma 2015 esse tipo de visão de como encarar o TCC, de perceber, entende.: a sutilezas da linguagem, como fazer com que o estudante explore o conhecimento dele, sem esperar nada de ninguém*”.

O professor destaca a importância da autonomia nos processos de letramento e salienta seu repúdio ao colonialismo acadêmico. Enfatiza que os estudantes são “*todos histórias vivas*” e que a ênfase na escrita está muito mais em resgatar essas memórias e histórias do que propriamente em apenas situar a escrita dentro de uma visão academicista.

Contudo, essa é uma visão complexa na academia, a começar pelo formato de apresentação de TCC que obedece a estrutura do gênero monográfico ou de artigo científico. Ainda não foram estabelecidas outras formas de apresentação; por exemplo, seria possível incluir cantos, ritos, narrativas nas línguas indígena, grafismos, danças como formatos de apresentação de trabalho acadêmico? Como garantir a “cientificidade”? São questões para repensar não apenas esses formatos, mas os conceitos sobre outras formas de representação da realidade como fontes legítimas de conhecimento. A universidade ainda apresenta uma estrutura rígida em relação a pensar diferentes modos de registrar e apresentar o conhecimento. O modelo de escrita ensaística ainda é o modelo aceito como científico e acadêmico por manter o rigor e controle, características do paradigma da ciência que temos.

Yvoty-Mítala optou pelo artigo científico como forma de apresentação de seu TCC. As orientações se deram após a escolha do tema *oralidade na alfabetização*, tendo em vista sua atuação como alfabetizadora em sua comunidade.

Após a escolha do tema, Yvoty começou suas leituras para defender sua ideia de que a oralidade é mais importante do que a escrita no ensino e alfabetização de crianças indígenas. Elaborou um esboço dentro dos moldes acadêmicos iniciando sua pesquisa na comunidade junto aos professores da escola em que trabalha e aos anciões da comunidade para levantamento do que pensam sobre a educação escolar indígena.

Yvoty-Mítala é uma agente de letramento em sua sala de aula e comunidade que assume em sua prática de alfabetização a oralidade como centro do que acredita ser funcional para as crianças da comunidade, ou seja, o foco na oralidade ao invés da escrita: “quero deixar bem claro para as pessoas a minha ideia”. Salienta a participação do professor orientador em também deixar claro o que deve ser feito em relação à escrita. Em algumas conversas por telefone, Yvoty-Mítala mostrou seu interesse em ler textos que pudessem dar suporte a sua defesa do tema oralidade, dividindo suas dúvidas com a pesquisadora. Essa autonomia em pesquisar é incentivada pelo professor orientador: “*você diz o que tem que fazer, ela tem que sentir que o*

texto é dela, guarani escrevendo para guarani. Ela precisa se ver no texto” enfatizando que o essencial é que os estudantes percebam a necessidade de reescrita de seus textos.

A autonomia e agentividade de Yvoty-Mítilla são percebidas em sua atuação como professora e pelo modo como questiona os conhecimentos acadêmicos em contraposição ao que percebe e vivencia em sua comunidade:

Excerto 39

*a língua materna você tem que colocar ela “no ar”, ela precisa circular (...) eu não vejo outra coisa a não ser a oralidade. Por exemplo, na minha sala eu canto muito as músicas, canto músicas da fronteira na língua, canto da igreja, canto aquelas que a gente consegue fazendo a tradução. A gente tá sempre cantando. E eles cantam aqui, cantam em casa. A menina me disse: “professora ensinei essa musiquinha a minha mãe, a gente começou a cantar na igreja”. Não foi um coisa imposta. Ensinei a música, ela ensinou para o irmãozinho, o outro e aí vi, assim, eles se juntavam em grupinho e tava lá cantando. **Eu impus? Foi uma imposição? Não. Eu falei: conheço uma música e ela fala da lua, ela fala do sol, da beleza da natureza. Um foi ensinando para o outro. Daqui a pouco todo mundo tava cantando.** A outra salinha começou a cantar também. A língua indígena tem que fluir naturalmente. **Eu digo assim, as escolas indígenas estão preocupadas: ‘a língua materna tem que permanecer, tem que escrever, não tem’.** Não! Ela tem que ser de uma coisa natural, ela tem que fluir, ela precisa estar na cabeça, ela tem que estar no coração. Eu acho que é isso, pelo menos é o meu jeito de pensar (Yvoty-Mítilla).*

Conforme Kleiman (2010, p. 376) o processo de tornar-se letrado é identitário, bem como os processos de inclusão e exclusão do letramento. A resistência de Yvoty-Mítilla quanto à produção escrita em sua prática docente se deve ao modo como a identidade linguística de seu povo foi negada ao longo da história. O letramento que Yvoty-Mítilla oferece em suas aulas de língua materna está centrado não na escrita, mas na oralidade e seus aspectos culturais e é desse modo, pela oralidade, que ela alfabetiza na língua indígena e ao mesmo tempo fortalece os conhecimentos tradicionais de modo natural, “sem imposição da escrita”.

Na escrita de seu TCC, Yvoty-Mítilla discorre sobre a importância da oralidade na manutenção e sobrevivência da língua materna guarani/kaiowá por meio da educação escolarizada, observando que a escola ao longo do tempo foi usada como instrumento no apagamento das línguas indígenas. Contudo, como a maioria dos professores indígenas, acredita que essa mesma escola, apropriada pelos saberes indígenas, pode ser instrumento de mudanças na comunidade.

Um aspecto importante observado por Yvoty-Mítilla em suas aulas são as mudanças lexicais que as crianças estão fazendo em substituição a termos e significados que existem em ambas as línguas, mas que as crianças vão preferindo usar o termo em português ao invés do

guarani, conforme relata no seu TCC:

Uma observação preocupante são as crianças na faixa etária da educação infantil, entre uma conversa ou outra, ouvindo suas conversas, elas trocando palavras básicas como: “y” por água; “**machu**” por vovó e muitas outras. Em geral essas palavras são rotineiras que usamos em casa, isso quer dizer que ela aprendeu a trocar essas palavras em casa com os pais, não foi na escola. **Então, o papel da escola hoje é inverter este processo, vamos trazer a língua pra dentro da escola, não a língua escrita, mas a língua falada através da oralidade.** (Yvoty-Mítala)

Yvoty enfatiza em seu trabalho de TCC a necessidade de um projeto linguístico que abarque toda a escola, pois no modelo atual “cada professor faz do seu jeito” e as ações não têm continuidade nos anos seguintes quando as crianças mudam de série escolar. Nesse aspecto enfatiza a necessidade de projetos que partam como uma proposta pedagógica da escola e que não fiquem a cargo de cada professor decidir como deve fazer o trabalho com a língua. Salienta ainda que o desinteresse das crianças se deve às metodologias e materiais repetitivos.

Exemplifica uma de suas atuações em sala com um aluno que não falava nada em guarani e que após alguns meses passou a falar fluentemente. Relata que sua estratégia foi combinar com a turma de falarem apenas na língua materna durante as aulas. Yvoty destaca que o sucesso dessa ação a fez pesquisar e interessar-se mais ainda pelas formas de ensino da língua materna por meio da prática da oralidade.

As marcas linguístico-discursivas na construção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de Yvoty mostram sua posição de autora e sua perspectiva no que diz respeito à relação entre os conhecimentos da academia e os conhecimentos ancestrais, em contraposição à ênfase à escrita pela academia, ela defende a oralidade como forma de resgate e manutenção da língua indígena. Em relação às metodologias utilizadas no ensino de línguas indígenas na escola, as quais são centradas em habilidades técnicas, Yvoty diz: *“É nesse sentido, que reitero minha fala, ensinar a língua indígena dessa maneira, não traz um resultado satisfatório nem para a escola, muito menos para os alunos (...)”*; e ao propor mudanças ao sistema educacional diz: *“quando menciono o sistema educacional, não quero dizer que tudo na escola indígena precise mudar, ou, vamos mudar radicalmente, não é isso a minha fala, mas sim o desenvolvimento do trabalho feito em língua indígena, isso nós podemos mudar e melhorar sem dúvida”*.

Conforme Zavala (2011), a noção de agência implica uma noção de sujeitos não totalmente livres para agirem, tendo em vista o reconhecimento das relações de poder subjacentes nos espaços institucionais e sociais, mas também de sujeitos não inteiramente dominados por essas estruturas, pois podem desenvolver ações e estratégias que transgridem as estruturas socialmente impostas. É nesse sentido que observamos que Yvoty se caracteriza com

sujeito agente que, apreendendo os conhecimentos acadêmicos, reconhece o poder institucionalizado e a impossibilidade de uma mudança radical: “*quando menciono o sistema educacional, não quero dizer que tudo na escola indígena precise mudar, ou, que vamos mudar radicalmente, não é isso a minha fala*”. Contudo, observa a sua realidade e deixa marcada a perspectiva na qual ela mesma se inscreve em relação a língua, bem como a sua comunidade, reafirmando que o que interessa no espaço da comunidade é a oralidade e não a escrita: “*vamos trazer a língua pra dentro da escola, não a língua escrita, mas a língua falada através da oralidade*” (TCC). A defesa da oralidade em lugar da escrita foi enfatizada por Yvoty em todas as conversas informais e na entrevista gravada e foi defendida na escrita de seu Trabalho de TCC. Assim, em alguns momentos, a fala de Yvoty parece apoiar o uso da língua portuguesa, mas somente em função de sua necessidade, como ela menciona, e não como parte constituidora da identidade de grupo. Assim, é preciso apreender os conhecimentos acadêmicos, mas ao mesmo tempo garantir que os conhecimentos comunitários sejam resguardados e/ou preservados. Conforme Kleiman (2010): “a manutenção dos valores do próprio grupo é uma estratégia comumente usada para garantir sua legitimidade nos dois grupos, sem identificar-se ou ser identificado com grupos alheios aos interesses de suas comunidades de origem” (KLEIMAN, 2010, p. 389). Ler e escrever estão relacionados com modos e vivências próprias de cada sujeito, assim, conforme Zavala (2010), a escrita e a leitura não estão ligadas apenas às formas particulares de percepção do conhecimento, mas também “às formas faladas e outras modalidades sensoriais, e formas específicas de utilização de objetos, instrumentos, tecnologias, símbolos, espaços e tempos” (ZAVALA, 2011, p. 62).

Escrever a história a partir do olhar do próprio indígena é parte da perspectiva de muitos acadêmicos indígenas. Essa busca gera estranhamentos quando os conhecimentos tradicionais são contrastados aos conhecimentos ocidentais, exigindo uma ressignificação de saberes tanto por parte do indígena quanto do não indígena que precisa reconhecer outros modos de conceber o conhecimento.

4.5.3 Perspectiva intercultural: ressignificando o espaço de conhecimento

Constatamos no contexto da pesquisa que há contradições presentes tanto nos discursos acadêmicos quanto nos discursos dos estudantes indígenas. Há discursos que corroboram a perspectiva acadêmico-científica, mantendo os cânones da ciência moderna e ao mesmo tempo discursos que sugerem a ruptura de padrões nos modos de refletir sobre o que conta como conhecimento, ou seja, em um mesmo espaço pude perceber as contradições por meio dos

discursos dos sujeitos que ali atuam.

Contudo, tal movimento é perfeitamente passível de ocorrer nas interações sociais estabelecidas nesse espaço, visto que há uma construção de novas identidades, tanto de acadêmicos indígenas quanto dos professores ministrantes do curso de licenciatura. É importante indagar sobre quanto o ensino voltado para perspectiva étnica provoca rupturas e contradições nos modos de pensar a academia, desde a estruturação do que conta como conhecimento, até a reformulação de como esse conhecimento pode ser transmitido e como pode dialogar, de forma simétrica nas estruturas de poder que mantém o formato acadêmico-científico, com outras epistemologias como as indígenas.

Algumas das observações em sala ocorreram também no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, nível mestrado, com duas linhas de pesquisa: Educação e diversidade e Território e sustentabilidade.

As análises desse contexto são representativas da cultura acadêmica em geral, mas ao mesmo tempo denotam as contradições enfrentadas por uma faculdade que busca, dentro de um contexto universitário, um modelo diferenciado de educação no qual a interculturalidade no sentido crítico deve ser a balizadora das ações de ensino e aprendizagem. Conforme mencionamos no capítulo de descrição metodológica, o objetivo em participar de algumas aulas do curso de mestrado era entender a cultura disciplinar da Faculdade Intercultural Indígena no intuito de suplementar os dados gerados sobre o contexto da Licenciatura indígena no que diz respeito à produção de gêneros acadêmicos, sua relação como os conhecimentos ditos científicos e os conhecimentos tradicionais indígenas.

Desse modo, a participação na disciplina de Metodologia de Pesquisa e Produção de Texto Intercultural me permitiu correlacionar informações pertinentes ao letramento intercultural dos acadêmicos na FAIND, considerando os discursos produzidos no contexto das aulas. Desse modo, com a anuência dos professores que ministraram a disciplina, participei como ouvinte em algumas aulas. O intuito era conhecer a cultura acadêmica da FAIND, procurando observar e analisar a produção das práticas de linguagem dialógica e envolvida em teias de significação, observar como o discurso sobre gêneros acadêmicos, a produção escrita e o entendimento do que é ciência dialoga com as experiências dos estudantes indígenas, considerando ainda que os professores ministrantes da disciplina também são professores da licenciatura Teko Arandu.

Foi um momento interessante no sentido em que as discussões sobre ciência no curso de mestrado mostraram em alguns momentos a institucionalização da ciência acadêmica e em outros como os estudantes indígenas veem a questão da ciência. Considerando que os alunos

da pós-graduação têm um nível de exigência de escrita maior que os alunos graduandos, os professores procuravam mostrar a importância da escrita neste nível de ensino. Assim, aspectos como estilo, leitura, desenvolvimento da capacidade argumentativa e crítico-reflexiva foram apontados como muito requisitados para estudantes no nível de mestrado.

Marcaram as discussões nas aulas os questionamentos dos alunos sobre como expressar suas ideias e saberes por meio da escrita, bem como as características da cultura indígena na qual nem tudo se escreve, pois *“para o indígena nem tudo é preciso colocar no papel, porque não é positivo ou não vai ser útil”*. Algumas falas denotaram o que já constatáramos com os estudantes da graduação, ou seja, a resistência em relação à escrita e às produções de material escrito na língua indígena, pois esses materiais levados para as escolas não são lidos, *“não é só fazer o livro”*, salienta um dos alunos. E acrescenta: *“a inteligência não é só escrita”*. Como dissemos, a linguagem é responsiva, sendo assim, um enunciado como este se contrapõe aos discursos sobre letramento que dizem que a escrita é superior à oralidade, e que sujeitos não letrados não possuem um bom desenvolvimento cognitivo.

Os processos de escrita no contexto indígena não são apenas transferência de uma língua para outra, a escrita não se constitui apenas de processos linguísticos e cognitivos, mas de práticas discursivas situadas em contextos socio-históricos nos quais as interações são norteadas pelas assimetrias de poder e por toda a construção sociológica de culturas com visões de mundo diferentes.

É assim que podemos ter em um mesmo espaço discursivo de sala de aula posições de sujeitos que se representam a partir das suas identidades sociais, e cujas contradições em suas falas são reveladoras do discurso acadêmico-científico e de todo o processo pelo qual o conhecimento foi instituído como verdade conforme destacou um dos professores do mestrado: *“É preciso cuidar para não legitimar outro tipo de conhecimento que não é ciência”*. Esse enunciado aponta para duas questões, uma, a de que esse é um legítimo discurso acadêmico-científico, cujas bases estão no positivismo e no reconhecimento das ciências naturais e matemáticas como áreas legítimas do saber científico e outra, a que aponta para os últimos acontecimentos sociopolíticos que puseram em dúvida as bases do que é conhecimento científico de modo deliberadamente ideológico e inconsequente. É nesse contexto que o saber científico é questionado e, no caso da FAIND, que busca possibilitar o diálogo com outras epistemologias como as indígenas, entram em choque posicionamentos que tentam, de um lado, assegurar a legitimidade da ciência e, de outro, abrir-se para outras formas de saberes. Durante as observações nas aulas, pude perceber a tensão entre os discursos institucionalizados e os discursos da comunidade estudantil, em busca de um equilíbrio. Nas falas abaixo, que fazem

parte de uma discussão em sala sobre escrita e oralidade, é possível perceber a intenção de encontrar o caminho do meio entre as duas culturas, conforme os argumentos levantados sobre oralidade e escrita no encadeamento de falas entre alunos e professores:

Estudante indígena - para o indígena nem tudo é preciso colocar no papel, porque não é positivo ou não vai ser útil.

Professor – na verdade as coisas não se separam... eu preciso acrescentar a escrita à minha experiência oral.

Estudante indígena – a inteligência não é só a escrita.

Professor – na pós-graduação é necessário a escrita. Ainda é esse o modelo (dissertação). A língua guarani já era escrita desde a colônia, na guerra do Paraguai e Espanha, os guarani escreviam cartas para confundir os espanhóis.

Professor – a escrita não nasceu como um problema, foi um facilitador. Soluciona problemas. A oralidade tem uma limitação. A escrita perpetua.

A posição institucionalizada fica evidente nos argumentos utilizados pelos professores para sustentar a posição de que a escrita é imprescindível no contexto acadêmico. Também é possível notar um movimento de flexibilidade na voz do professor que enuncia que escrita e oralidade não se separam, bem como os argumentos dos alunos indígenas que estão baseados em suas vivências muito mais com a oralidade do que com a escrita que assume, para eles, uma posição de segundo plano tendo em vista suas tradições orais de transmissão dos saberes.

Assim, salientamos que os saberes indígenas estão diretamente implicados nos processos de letramento dessa população, como explica uma estudante indígena: “*a criança está doente*” – *para o indígena quando lê isso, para ele é espiritual. É diferente do não - indígena. Os sentidos são diferentes. A leitura para o indígena tem que ser traduzida - pensar em guarani - para entender*”. A complexidade da leitura e escrita para essa população não está, como já mencionamos, em aprender ou traduzir códigos alfabéticos na escrita ou no domínio da oralidade ou escrita em português, mas em compreender estruturas linguísticas que precisam de uma tradução cultural, muitas vezes. Essa tradução cultural também implica em aceitar ou não determinadas conteúdos transmitidos pela linguagem do não indígena, daí as resistências e as contradições possíveis nesse contexto.

Como salienta a estudante sobre a criança doente e a perspectiva indígena para esse fato, é preciso encontrar uma forma de diálogo que seja verdadeiramente e criticamente interessada em entender essas visões e não apenas uma postura de aceitação, mas de diálogo genuíno que reconhece como saber legitimado outras formas de pensar a realidade. Durante as discussões sobre ciência, uma estudante indígena relacionou as diversas formas de conhecimento com os

alimentos exemplificando que, após ingeridos alimentos como arroz, feijão, milho, vão para um único lugar, fazem parte de um contexto, o estômago. Assim o conhecimento também faz parte de um único contexto, de um Todo. A ideia parece simples, mas carrega em si uma perspectiva holística característica do pensamento do povo indígena. Tudo pertence a um todo. A característica da ciência moderna positivista está pautada na divisão para estudo e compreensão dos fenômenos, aspecto que foi discutido em Sousa Santos (1998) no terceiro capítulo, desse modo as duas perspectivas estão implicadas nas relações de letramento na academia.

Observamos que nos movimentos discursivos entre alunos e professores estão presentes perspectivas que em alguns momentos manifestam-se como uma necessidade de manter o *status quo*: “*para entender as características da pesquisa científica e seus métodos, é preciso previamente compreender o que vem a ser ciência*”, deixando claro que só existe uma perspectiva de ciência. Em resposta, um aluno diz, “*os indígenas também têm sua ciência*”. As discussões sobre o que é ciência foram explanadas sob o ponto de vista canônico de como se concebe ciência, destacando as diferenças entre conhecimento popular e conhecimento científico. Conforme observa um estudante indígena: “*a gente tem mais conhecimento fora do que dentro da universidade*”. Esse enunciado aponta não apenas para as relações de poder estabelecidas no campo da ciência moderna que, conforme Sousa Santos (1998), se caracterizam como um modelo global de racionalidade científica, mas também para as violências epistêmicas dos processos de colonização que usurparam conhecimentos dos povos originários classificando-os conforme a lógica do não indígena (SMITH, 2018) e determinando, assim, dentro da visão ocidental, os conhecimentos e elementos que contam ou não como ciência. Desse modo, os conhecimentos das populações indígenas nunca foram reconhecidos pela comunidade científica, daí eles entenderem que sabem mais fora da universidade do que dentro.

Como destacou outro aluno: “*o conhecimento foi sempre um latifúndio*”. A universidade foi sempre um espaço para privilegiados. As políticas afirmativas fizeram mudar esse cenário, com corpos e identidades diferenciados, vieram também outras possibilidades de culturas, formas de estar no mundo, de conhecimentos; com isso, surgem os confrontos, contradições e ressignificações das culturas e identidades envolvidas nesse processo.

Contudo, por outro lado, há também as perspectivas sensíveis que orientam os alunos a se expressarem, primeiramente, sem preocupação formal, antes de dominar os gêneros: “*não desvalorize você, escreva o que sabe sem preocupação com a forma*”. Essa é uma orientação observada na área de Linguagens na qual os professores buscam mostrar aos estudantes a importância de se colocarem primeiramente como autores de suas escritas e depois

desenvolverem o cuidado com os modelos do gênero. Numa perspectiva dialógica, as atividades na Licenciatura intercultural buscam a integração do estudante com o conhecimento acadêmico e os seus conhecimentos tradicionais, perspectiva almejada por Kuarahy que busca “*uma resposta para sua história*”, mas a partir da sua própria cultura.

Pude observar nos discursos em sala um movimento dialógico de ir e vir entre a necessidade de posicionar a ciência ocidental como *locus* do saber e a necessidade de também acolher os conhecimentos tradicionais indígenas como parte desse saber científico. Assim, orientavam alguns professores: “*conhecimento sempre foi poder, é preciso refletir sobre a ciência indígena e também validar*”; “*não existe inferiorização do conhecimento, mas em que aquele conhecimento será útil socialmente*”; “*para o indígena o conhecimento não é divisível, é preciso descobrir as relações entre os conceitos na hora da escrita*”. Como já mencionamos, as contradições são inerentes aos processos de socialização do conhecimento.

A ocupação da academia representa a ocupação pelos indígenas de mais espaços de onde possam ser representados. Os relatos e trajetórias de letramento aqui apresentadas mostraram que a busca pelo conhecimento ocidental não encerra em si uma curiosidade, mas antes, é uma ferramenta para sobreviverem e transitarem na sociedade envolvente. A academia é um espaço no qual precisam “se reinventar como indígenas”, ou seja, suas identidades são atuantes e ao mesmo tempo são desestabilizadas pelos discursos e relações de poder instituídas no espaço acadêmico.

O letramento nesse contexto está intimamente ligado às suas trajetórias de letramento, pois trazem suas histórias e identidades e com elas as rupturas, os desencontros e a necessidade de entender todo o processo de suas histórias que foram contadas a partir da perspectiva do colonizador.

As trajetórias de letramento mostraram uma história repleta de violências simbólicas nas quais as línguas e seus saberes foram sempre tidos como menores. Os estudantes participantes dessa pesquisa foram mais que resistentes em suas trajetórias de letramento, letramento que não está dissociado de suas histórias pessoais de vida, como sujeitos socio-históricos. Seus percursos escolares revelam não somente as dificuldades, mas o seu protagonismo em exigir representação social nos mais variados espaços e, principalmente na educação.

Conforme Calvet (2011), as sociedades de tradição oral buscam respostas para a questão de como manter a memória histórica de seu povo num lugar e tempo nos quais essa memória não está mais presente. Para os indígenas ocupar o espaço acadêmico que outrora lhes retirou o direito de contarem suas histórias a partir de suas perspectivas tradicionais gera dúvidas e

contradições não apenas para estes sujeitos, mas também para os professores não indígenas que trabalham numa perspectiva intercultural, pois precisam repensar as formas de conhecimento acadêmico de modo a possibilitar um diálogo interepistêmico com essa população.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou que as esferas de práticas sociais de escrita dos estudantes indígenas se constituíram basicamente dos campos discursivos da escola, religião, local de trabalho e da esfera acadêmica, além de uma multiplicidade de linguagens advindas de suas tradições étnicas. Mostrou a história permeada pela violência do colonialismo sobre seus territórios e locais de pertencimento. A violação de seus territórios constitui-se na violação de suas identidades, suas línguas e suas tradições por meio da catequização, evangelização e escolarização. É a partir desse cenário de imposições e desmandos que surgem as resistências com a articulação de lideranças indígenas em todo o país fazendo surgir movimentos como o Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul que no campo educacional lutaram e ainda lutam por representatividade e reconhecimento de sua etnicidade como povo indígena.

A educação escolarizada tornou-se também *locus* de pertencimento onde buscam se fazer representados discursivamente. Para os indígenas é um desafio argumentar sobre seus conhecimentos de um lugar que foi constituído a partir da perspectiva do não indígena, mas é uma oportunidade para abrir espaços onde se possa discutir e questionar os padrões do que foi instituído como ciência, pois é nesse conjunto conceitual que as assimetrias de poder estão fortemente estabelecidas na universidade.

Apontamos quatro aspectos implicados no etnoletramento dos acadêmicos no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD: suas trajetórias de letramento; a cultura disciplinar da Licenciatura Teko Arandu; a metodologia da alternância como caracterizador das propostas metodológicas de formação dos professores indígenas e os discursos entre a academia e os estudantes indígenas e seus letramentos. Esses aspectos evidenciaram as rupturas e contradições próprias de um espaço que busca construir uma perspectiva dialógica no encontro com essas populações. São povos que foram forçados a calar suas vozes, negar suas culturas, apagar suas cores, esconder suas identidades e suas espiritualidades e a romper com suas visões de mundo, suas línguas e seus conhecimentos. A academia não é um espaço sem contradições e livre de preconceitos, ao contrário, é onde se pode encontrar esses aspectos e muitos outros, ora velados em interações, ora negando outras perspectivas epistemológicas em nome de um “saber científico”. É nesse espaço, contraditório que populações minoritizadas buscam falar, buscam voz, buscam autonomia de também escreverem sua história a partir do que sabem. Contudo, se o engessamento científico e acadêmico foi criado a partir desses espaços legitimados, é a partir

deles que se pode também tentar construir uma outra lógica de pensamento, de ciência, uma outra lógica de recepção de saberes, uma outra lógica de aceitação do que pode ser considerado ciência.

A voz pretendida pelos indígenas é a voz da representação social nos diversos campos discursivos. Foi assim, a partir também das vozes da academia e das vozes de seu povo, que Arandu se prontificou a defender a língua indígena numa audiência pública, cujos modos implícitos de manipulação discursiva não eram do conhecimento de seu povo. Havia, pois, a necessidade de um letramento não apenas em língua indígena e língua portuguesa, mas um etnoletramento que permitisse dialogar com as memórias étnicas e históricas vividas por toda a população indígena, um senso crítico do qual se tomasse posse para poder ser sujeito daquele processo num espaço discursivo que, sem o conhecimento de seus meandros, é passível de manipulação e imposição.

Entendemos o letramento dessa população como marcado pela simbologia de seus elementos étnicos e culturais. A memória de suas tradições, transmitida pela oralidade constitui-se no livro das populações indígenas. Essa memória, nos seus aspectos simbólicos e étnicos, significa e ressignifica as palavras nos diversos espaços socio-históricos, constituindo-se, nesta análise, em etnoletramentos que compõem o letramento acadêmico. A perspectiva de interculturalidade promovida na Licenciatura Teko Arandu une o etnoletramento indígena ao letramento acadêmico na medida em que as práticas acadêmicas de letramento não se dissociam das práticas sociais etnoletradas dos indígenas e, assim, compõem em cada aspecto o letramento acadêmico, entendido não apenas como ferramenta de escrita, mas como construção social e identitária.

As subjetividades constituídas em suas trajetórias de letramento mostraram suas resistências, contradições, mas principalmente a agentividade na apreensão da linguagem discursiva acadêmica em prol dos interesses de sua comunidade. Os sujeitos desta pesquisa mostraram sua agentividade principalmente nos aspectos discursivos e linguísticos resistindo à dominância das práticas de escrita na língua portuguesa, pois não a concebem como prática constitutiva de sua identidade, mas como *locus* de interação com o outro, logo, enquanto uma necessidade. Seus etnoletramentos compostos pelos cantos, rezas, grafismos, são simbologias que representam suas memórias sociais e conhecimentos, bem como a oralidade na transmissão dos saberes tradicionais. Esse etnoletramento compõe seus letramentos escolarizados. É assim que os aspectos étnico-culturais se constituem em espaços discursivos na produção de conhecimento na academia e produzem rupturas e contradições identitárias não apenas para os sujeitos indígenas, mas também para os sujeitos não indígenas que precisam repensar suas

formas de produzir conhecimento na universidade.

O estilo utilitarista da escrita acadêmico-científica não se constitui apenas de uma perspectiva de organização da linguagem e do conhecimento institucionalizado, mas se caracteriza ainda como um projeto colonial de modernidade que determina o que conta como conhecimento e quem pode dizer a partir desse lugar e, conseqüentemente, quem poderá acessar esse conhecimento. Nascimento (2014), ao analisar a escrita acadêmica de professores indígenas em um curso de Educação Intercultural, sugere uma perspectiva decolonial ao propor que as práticas de letramento acadêmico desenvolvam “estratégias alternativas de escrita, incluindo recursos às formas de expressão orais, para conservar e transmitir conhecimentos, mesmo quando estas formas são negadas nos discursos oficiais (moderno/coloniais) acadêmicos” (NASCIMENTO, 2014, 278). As práticas de escrita na universidade são preponderantemente marcadas pela manutenção do *status quo*. Sendo a escrita a forma privilegiada de elaboração e divulgação do conhecimento, as perspectivas que buscam formas alternativas a essa visão são tidas como subalternas.

Nascimento (2014, p. 283) indaga “em que medida os textos acadêmicos, neles incluídos aqueles que abordam inclusive dimensões da vida indígena, consideram leitores/as indígenas como seus interlocutores em potencial”.

Desse modo, os participantes no contexto da pesquisa estão em constante movimento de ressignificação de seus letramentos, visto que a cada apreensão de conhecimentos ocidentais, seus saberes e tradições são postos em dúvidas. E nesse campo surgem, subjetivamente, as contradições e as negociações identitárias. Suas identidades e lugares de pertencimento são questionados pelas estruturas sociais e suas tecnologias de conhecimento, mas também há um questionamento do sujeito; “quem sou eu” nesse espaço e tempo cujas formas de saber não correspondem à própria identidade.

Assim, as formas de resistência e agentividade dos sujeitos se constituíram da luta pela defesa da oralidade na língua materna e resistência à escrita; pelo resgate das subjetividades identitárias por meio da resistência às religiões impostas e pela apropriação de um discurso híbrido que reconhece as nuances escondidas na linguagem construída para posicionar o indígena historicamente num lugar menor; a agentividade foi percebida na forma como se apropriam dos conhecimentos acadêmicos para defesa de seus direitos. A cultura disciplinar Teko Arandu, voltada para as práticas étnico-culturais dos Guarani propiciam aos indígenas um espaço do qual possam falar, questionar, resistir, construindo assim não apenas um letramento acadêmico, mas um etnoletramento crítico configurando-se num modo de persuasão, resistência e possibilidade de exercerem autonomia na construção e questionamento de suas histórias.

Esses questionamentos são possíveis, considerando um espaço que se propõe dialógico. Sabemos, pelos relatos dos próprios estudantes, que em outros espaços acadêmicos, essas discussões são silenciadas, por isso a ideia de “propiciar voz” a esses sujeitos significa reconhecer genuinamente e respeitosamente suas formas próprias de conhecimento como legítimas, de modo a romper com a colonialidade estabelecida nos espaços institucionalizados da academia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – Faculdade Intercultural. JANUÁRIO, E. & SILVA, F. S. (Org.). Cáceres. UNEMAT, v. 9, n. 1, 2011.
- AMARAL, Wagner Roberto do. Indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos, trajetórias e pertencimentos. In: AMARAL, Wagner Roberto do (org.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná** – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2006. p. 207-216.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 37, 2017
- BANIWA, Gersem. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA, José e BAINES, Stephen Grant. **Faces da Indianeidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009.
- BANIWA, Gersem. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. CINEP (Centro Indígena de Estudos e Pesquisa). **Comunicação** apresentada na CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, Brasília, 2010.
- BANIWA, Gersem. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: PIMENTA, José e SMILJANIC, Maria Inês (Orgs). **Etnologia indígena e indigenismo**. Brasília: Positiva, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007
- BARBOZA, Marina Oliveira e ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. Rádio indígena web: etnomídia na construção de um letramento crítico. **Revista Recorte**. V. 16 - N.º 2. Jul./dez. de 2019
- BARBOZA, Marina Oliveira. **Apontamentos sobre o Ensino de/em Língua Portuguesa numa Escola Indígena da Reserva de Dourados**. 2015. 48 fls. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Educação Intercultural Indígena) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, 2015.

BARNES, Eduardo Vieira. (2010). Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antonio Carlos de Souza; Matos, M. H. O. (Orgs.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. Brasília: **Paralelo 15**, Rio de Janeiro: LACED, 2010. Disponível em <[Abertura_novo.indd \(laced.etc.br\)](#)>. Acesso em março de 2020.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virgínia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, **Red para el desarrollo de las Ciências Sociales en el Perú**, pp. 109-139, 2004[1998]. Disponível em:<<https://br1lib.org/book/5475065/e9ebfb?id=5475065&secret=e9ebfb>. Acesso em 16.08.20

BARTON; D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (eds.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORGES, Agueda Aparecida da Cruz. (2013). “*Língua Portuguesa para índios Munduruku: desafios e possibilidades de ensino*”. In: D’ANGELIS, W. R. (Org.) **Ensino de Português em comunidades indígenas**: (1ª e 2ª língua). Campinas, SP: Curt Nimuendajú.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013

BRANDÃO, Marina O. Barboza. 2011. **Representações sócio-discursivas e identitárias no Espaço Escolar: Etnias no Con(texto)**. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística e Transculturalidade) – Universidade Federal da Grande Dourados -UFGD, Dourados, 2011.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de Novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CEB, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1996.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: resituando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições** | v. 26, n. 2 (77) | p. 143-161 | mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642394>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. Tradução Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: USP, 2003.

CARLINO, Paula. **Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles**. EDUCERE, Investigación, Año 6, nº 20, enero-febreo-marzo, 2003.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381, 2013.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: Uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005) Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. pp. 169-186.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialidade e colonialismo interno: a política de criação de reservas indígenas no Sul de Mato Grosso do Sul e algumas de suas consequências contemporâneas. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno e CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. E- book, São Leopoldo: Karywa, p. 21-42, 2019.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopez. Parábola Editora, 2006.

CESAR, A. L. S.; MAHER, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3 p. 1297-1312, 2018.

CHAMORRO, Graciela. Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito Guarani de palavra. **Tellus**. Campo Grande, MS, ano 7, n. 13, p. 37-49, outubro. 2007

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra Guarani**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O Conceito de Capital Cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 25/03/18.

CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012

D'ANGELIS, Wilmar. (Org.). **Ensino de Português em comunidades indígenas: (1ª e 2ª língua)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012

FERREIRA, Franchys Marizethe N.S.; SOUZA, claudete Cameschi de. A importância e desafios do ensino bilíngue na educação escolar indígena. *In*: 16º Congresso Brasileiro de Leitura, 2008, Campinas. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Leitura**. Campinas: UNICAMP/ALB, 2008. v. 1. p. s.d.-s.d.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 23: 16-45, 2003.

FREITAS, Maria Inês de. Pedagogia indígena e o processo de escolarização: uma visão Kaingang. *In*: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Orgs). Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas. **Anais do 6º encontro sobre leitura e sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, 2005.

GARCEZ, Pedro Moraes e SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (1-34)

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores**. [s.n.] Tese (doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, São Paulo, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, June 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 maio de 2021.

GRUPIONI, Luis Donizete B. Índios: passado, presente e futuro. *In*: **Cadernos da TV Escola Índios do Brasil 1**. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001, p. 7-27.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HART, M. (2010). Indigenous Worldviews, Knowledge, and Research: The Development of an Indigenous Research Paradigm. **Journal of Indigenous Voices in Social Work**, 1(1), 1–16. Disponível em: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/15117/v1i1_04hart.pdf>. Acesso em 2019

HYLAND, Ken. Disciplinary cultures, texts and interactions. *In: HYLAND, Ken. Disciplinary Discourses: social interactions in academic writing*. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

IBANEZ, Romualdo; GONZALEZ, Cristian (Orgs.). **Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente**. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 2017

JUNG, Neiva Maria, SANTOS, Maria Elena Pires e SILVA, Regina Coeli Machado. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio** – v. 17, n. 1, janeiro-abril 2019.

KNAPP, Cassio e MARTINS, Andérbio Marcio Silva. Processo seletivo da Licenciatura intercultural indígena - Teko Arandu: avaliando a entrada específica e diferenciada em um curso para os Guarani e Kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados –UFGD. **Revista del Instituto de Investigaciones en educación**. Resistencia. Chaco. Argentina - Año 7, nº 8, pp. 81-110, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, pp. 375-400, jul/dez. 2010.

KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. *In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LÁZARO E MONTECHIARE. Indígenas nas universidades brasileiras: estudos sobre práticas, 2016. *In: OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Org.)*. A questão indígena no ensino superior. **Cadernos do GEA**, n.10, jul.-dez. 2016.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em janeiro 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *In*: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do estado republicano junto aos índios da reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929- 1968)**. Dourados, MS: UEMS, 2008.

LOURENÇO, Renata. **Por uma nova textura histórica: O movimento dos professores indígenas Guarani/Kaiowá em Mato Grosso do Sul – 1998 a 2000**. Dourados/MS: UEMS, 2013

LOURENÇO, Renata. A reserva indígena de Dourados: o derradeiro esbulho do patrimônio indígena. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno e CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. *E- book*, São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 59-76

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese de doutorado em Antropologia Social. UNB/Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. dos S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 25 out. 2021.

MAHER, T. M. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MAHER, Terezinha Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**, Tese de doutorado em Linguística, IEL/Unicamp, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo Índio em Português. *In*: SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 1998. p. 115-138

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38

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

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio... (*et al*) e SIGNORINI, Inês (Orgs). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, Andrébio Marcio e KNAPP, Cassio. Políticas linguísticas implantadas na licenciatura intercultural indígena - Teko Arandu: para valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna. Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade. UNILA, Foz Iguaçu. 07- 09 de novembro, 2013.

MARTINS, Andrébio Marcio e CHAMORRO, Graciela. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. *In*: CHAMORRO, G.; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed: UFGD, 2015.

MARTINS, Andrébio Marcio, KNAPP, Cassio e SILVA, Denise. A alternância na formação de professores indígenas: a experiência da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu. *In*: GUERRA, Vania Maria Lescano e ALMEIDA, Willian Diego (Orgs). **Povos Indígenas em cena**: das margens ao centro da história. Campo Grande, MS: OMEP/BR/MS, 2016.

MARTINS, Andrébio Marcio. Desafios da área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais: um olhar a partir do Teko Arandu. *In*: MARTINS, *et al.* (Orgs). **Licenciaturas interculturais indígenas**: a área de linguagens e suas interfaces. Ji- Paraná, RO: UNIR, DEINTER, 2018.

MATOS, Kleber Gesteira e MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. *In*: EMERI, L.; MONSERRAT, R. (Orgs). **A conquista da escrita**: encontros de educação indígena. OPAN. São Paulo: Iluminuras/OPAN, p. 9-16, 1989.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educación Indígena y alfabetización**. Asunción, 2008.

MELIÁ, Bartolomeu. Ñe'e, Teko e Tekoha: Conexões e rupturas entre educação indígena e a educação escolar indígena. **Palestra** na Aula Magna da Licenciatura Indígena Teko Arandu. FAIND/UFGD, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio... (*et al*) e SIGNORINI, Inês (Orgs). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133. Disponível em: <[https://www.academia.edu/342689/Hibridismo e Tradu%C3%A7%C3%A3o Cultural em Bhabha](https://www.academia.edu/342689/Hibridismo_e_Tradu%C3%A7%C3%A3o_Cultural_em_Bhabha)>. Acesso em abril de 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, 2008. p. 287-324

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 431, 04 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/431>>. Acesso em 20 de julho de 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2002 (coleção Letramento, educação e Sociedade). p. 25-81

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno e CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. *E-book*, São Leopoldo: Karywa, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004

NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, Diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, pp.113-132, jan/jun 2010.

NASCIMENTO, André Marques. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo interepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa v. 3, n. 1, p. 103-123, 2014.

NASCIMENTO, A. M. Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 267-297, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645426>. Acesso em: 01 out.

2021.

NASCIMENTO, André Marques. A queda do céu: elementos para a descentralização epistemológicas dos estudos da linguagem desde visões indígenas. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e Descolonialidades**: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

NASCIMENTO, André Marques. **Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado**. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/70481/42118>. Acesso em 2019.

NASCIMENTO, André Marques. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. **Raído**, v. 13, n. 33, jul./dez. 2019

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *In*: OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Org.). A questão indígena no ensino superior. **Cadernos do GEA**, n.10, jul.-dez. 2016.

OLIVEIRA, Giovana Alves; SANTOS, Bárbara Heliadora. Português indígena, Hunsrückisch e português quilombola: um retrato dos contatos linguísticos no Brasil. **Revista da ABRALIM**, [s. l.], ano 2020, v. 19, ed. 02, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1589/1632>. Acesso em: 17 jul. 2021.

PALADINO, Mariana; OSSOLA, Maria Macarena. FREITAS, Ana Elisa de Castro e ROSSO, Laura Liliane. Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. **Revista Digital**. Año 7. nº 8 - Año 2016. --pág. 1-152. Resistencia. Chaco. Argentina - 2016

PEREIRA, Maria Ceres. Desafios de Ensinar Português em Cenário Indígena – O caso de Mato Grosso do Sul. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da/SANTOS, Danúsia Torres dos (Orgs). **Português como Língua (Inter)Nacional**: Faces e Interfaces. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PEREIRA, Maria Ceres e COSTA, R. V. Bilinguismo e Opção pela segunda língua em contexto formal: uma política linguística indefinida? **Línguas e Letras**, vol. 8, n. 14, 1º sem. 2007, p. 37-50.

PEREIRA, Maria Ceres. **O Português e as Línguas de Fronteiras – Desafios para a escola**. Disponível em: <<http://www.siple.org.br>>. Acesso em maio de 2014.

PONSO, Leticia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (57.3): 1512-1533, set/dez. 2018.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Em: Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera, O. e Millán de Benavides, C. (eds.) **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial** (Bogotá: CEJA), 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Antônio Dari e KNAPP, Cássio. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. *In*: LOSANDRO, Antonio Tedeschi (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. Dourados, MS: UFGD, 2013

RAMOS, Antônio Dari e BENITES, Eliel. Os indígenas e a fronteira acadêmica. *In*: BURGARDT, Victor Hugo Veppo; BRITO, Antonio Guimarães. (Org.). (Pa)lavras de Índios. Povos indígenas, caminhos e diálogos de fronteiras. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 45-62. Disponível em: https://www.academia.edu/38140800/Os_ind%C3%ADgenas_e_a_frenteira_acad%C3%AAmica . Acesso em novembro de 2020.

ROCKWELL, Elsie. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. *In*: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 102-124.

SANTOS, L. A. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores wajãpi. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Tadeu Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008

SITO, L. (2014). Resenha do livro “Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad”. **CROLAR, Asimetrías del Conocimiento en América Latina**, Vol. 3(2), pp. 23-25.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. Tese (doutorado), curso de doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies. Research and indigenous peoples**. New York: Zed Books. 2012.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para um ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. Vol. 2, n. 02, São Paulo. Maio/agosto, 1998

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 08, p. 465-488, 2006

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n.89, p. 51-71, jan-abril, 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30.03.20.

STREET, Brian. **Letramento Sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWAIN, Merrill. (1986). “*Bilinguismo sem lágrimas*”. *In*: CUMMINS, J. e SWAIN, Merril **Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice**. Tradução: Wilmar R. D'angelis, 8 PP. Londres: Longman.

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS (Folder). Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/educacao-indigena/outros%20documentos/territorios-etnoeducacionais-pactuados-folder/view>. Acesso em junho de 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dissertação de Mestrado. Dourados/MS: UFGD, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafio de subsistência. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno e CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa, 2019. p. 43-58

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Faculdade Intercultural Indígena/FAIND. **Projeto Pedagógico do Curso**. 2012. Dourados/MS.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilara e NASCIMENTO, Adir Casaro. O Desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VIANNA, Carolina Assis Dias Viana; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado e PEREIRA, Silvia Lécia Matievicz. Do Letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B. e ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis e NASCIMENTO, Marcelo Casaro. A formação de professores indígenas em escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: uma experiência a partir da ação Saberes Indígenas na escola. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 21/22, n. 42/44, p. 89 -104, 2015/2016.

VINHA, Marina. **Educação escolar Guarani e Kaiowá: Território etnoeducacional cone sul**. Dourados, UFGD, 2016

WASH, Catherine. Inteculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, V. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan/dez. 2012

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma Introdução teórica e conceitual. *In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In: VÓVIO, C; SITO, I.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ZAVALA, Virgínia. La Escritura Académica Y La Agencia de Los Sujetos. **Cuadernos Comillas**, 1, 2011, P. 52-66

ZAVALA, Virgínia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. (Disponível em: <https://br1lib.org/book/5475065/e9ebfb?id=5475065&secret=e9ebfb>. Acesso em: agosto de 2020

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO – SEMIESTRUTURADO – ACADÊMICOS

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Etnia: _____

Turma no Teko Arandu: Ano _____

Atua como professor em escola indígena? () sim () não

Em qual escola? _____ Município: _____

Em qual Nível: () Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Fundamental II (6º ao 9º ano)

() Ensino Médio

1. Quais foram as suas motivações para ingressar na Universidade?
- 1.1. O que significa para você ter um curso superior?
2. Conte como foram seus primeiros meses na universidade e como se sentiu?
3. Já foi discriminado por questões étnico-raciais na universidade? Pode falar sobre isso?
4. Você encontrou diferenças entre a escrita escolar e a escrita universitária? Quais?
5. Assinale as alternativas conforme o quão confortável você se sente em escrever em língua portuguesa ou em língua guarani e em realizar determinadas atividades de escrita acadêmicas conforme a seguinte indicação:

(1) *Sinto-me muito confortável*

(2) *Não me sinto confortável*

(3) *Pouco ou nada confortável*

5.1. Quanto à escrita:

- () Escrever em língua portuguesa
- () Escrever em língua guarani
- () Apresentações orais (seminário e/ou trabalhos em grupo)
- () Escrever resumos, fichamentos, notas de aulas
- () Escrever artigo acadêmico

5.2. Quanto à leitura:

- () Leitura de textos em português
- () Leitura de textos em guarani

5.3. Quanto à expectativa de escrita do TCC, como você se sente?

- () Sinto-me muito confortável
- () Não me sinto confortável
- () Pouco ou nada confortável

Explique o porquê de acordo com suas respostas acima:

6.. Compreensão de textos acadêmicos é entendido no contexto desta pesquisa como sendo: *capacidade de ler, interpretar tirando conclusões e/ou fazendo análises e estabelecendo relações entre os conhecimentos prévios e adquiridos durante a leitura ou estudo do texto.*

a). Quanto à compreensão, interpretação e elaboração de ideias a partir da leitura de textos acadêmicos, assinale a(s) alternativa (s) que correspondem a sua situação:

() Compreendo bem textos acadêmicos em português, ou seja, leio e consigo explicar com facilidade o que leio, além de estabelecer relações com os conhecimentos que já possuo e os que estão sendo adquiridos.

() Tenho alguma dificuldade em entender os textos acadêmicos por causa do tipo de linguagem utilizada no meio acadêmico.

() Tenho alguma dificuldade em entender os textos acadêmicos por não compreender palavras que são estranhas ao meu vocabulário e a cultura étnico-cultural a que pertença.

7. Assinale os tipos de gêneros textuais que você teve que escrever na Universidade.

() artigos científicos

() resumos

() resenhas

() apresentação para trabalhos em power point

() notas de aulas

() relatórios

() fichamentos

() memória de aula

ANEXOS

ANEXO A : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – BILÍNGUE - ACADÊMICOS

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o da pesquisa intitulada: *Trajetórias de letramentos em um curso de formação de professores Indígenas*, conduzida pela doutoranda Marina Oliveira Barboza e orientada pela Professora Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL - Universidade Estadual de Londrina- PR.

Este estudo tem por objetivo analisar os processos de letramento de licenciandos indígenas, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, considerando os aspectos étnico-culturais, linguísticos e identitários dos estudantes e como esses processos se inter-relacionam com os gêneros textuais acadêmicos. A base do estudo está no entendimento de letramento como prática social, ou seja, as diversas situações nas quais a leitura e a escrita são utilizadas nas mais variadas esferas sociais como por exemplo a esfera acadêmica, escolar, familiar, comunidade, etc.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da comunidade acadêmica na qual essa pesquisa será realizada e por vivenciar práticas e relações sociais nas quais o letramento se fazem presentes tanto na língua portuguesa quanto na língua indígena guarani. Desse modo, sua participação constitui-se muito importante para a pesquisa, visto que pode ajudar nas reflexões sobre as práticas de letramento acadêmica, bem como as práticas sociais de leitura e escrita da sua comunidade.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos possíveis podem ocorrer pelo desconforto dos participantes em falar sobre sua identidade linguística.

Caso se sinta desconfortável em falar, tomaremos as seguintes providências: a). remarcar a entrevista e/ou o local; b). o participante poderá optar por não responder questões que causem desconforto; c). desistir de participar da entrevista.

As informações serão utilizadas e/ou divulgadas sob anonimato dos participantes e com Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes.

A participação não será remunerada e nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas em local e horário previamente combinados entre entrevistado e pesquisador. O tempo máximo de entrevista será de 20 a 30 minutos. A entrevista será realizada por meio de uma conversa e/ou algumas perguntas por meio de um questionário semiestruturado.

Os benefícios da pesquisa para a comunidade acadêmica indígena estão na possibilidade de reflexão sobre a forma como a universidade lida com as especificidades da população indígena, principalmente em relação aos aspectos do bilinguismo e sua relação com os tipos de textos exigidos na academia; possibilidade de desenvolver currículos e atividades interculturais que consigam unir os aspectos linguísticos, étnico-culturais, identitários aos processos de

letramento na universidade.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos.

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é um colegiado que avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos com objetivo de defender os direitos dos sujeitos de pesquisa, ou seja, todas as pessoas envolvidas e/ou que colaboram em pesquisas. Você poderá entrar em contato com o Comitê em caso de dúvidas pelo endereço abaixo:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – UEL

LABESC – Laboratório Escola de Pós-graduação – sala 14 – ao lado do Banco Itaú

Campus Universitário Rodovia Celso Garcia Cid - km 380 (PR 445)

Londrina – PR CEP 86057-970

Fone: (43) 3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

Horário de Atendimento: 8hs às 11 hs (segunda-feira à sexta-feira)

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Em caso divulgação de som de voz:

() Sim. Autorizo a divulgação de minha voz.

() Não. Não autorizo a divulgação de minha voz.

Em caso de divulgação de imagem:

() Sim. Autorizo a divulgação de minha imagem.

() Não. Não autorizo a divulgação de minha imagem.

As gravações de voz ou de imagem serão armazenadas pela pesquisadora por um período máximo de 5 anos, e ao final deste período serão destruídas.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável:

Contatos da pesquisadora responsável:

Pesquisadora: Marina Oliveira Barboza

E-mail:

Telefone:

Universidade Estadual de Londrina - PR

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Dourados/MS, ____ de _____ de 2018.
guarangur

ÑEMOAÑETE OÑONDIVE NDEJEHEGUI HA IPORÃAÍCHA

(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Temimbo'ekuéra

Oñeme'ê ndéve jovia reparticipa haġua *voluntaria/o* ramo *pesquisarã* hérava: Mba'éichapa pe *letramentos* pe mbo'epy mbo'eharakuéra ava ñemoaranduve, omotenondéva mbo'eharave Marina Oliveira Barboza ha omyakáva mbo'ehára Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida pe *Programa de Pós-Graduação* ha'éva *Estudos da Linguagem UELpe – Universidade Estadual de Londrina – PR*.

Ko estudo oġuereko pe jehupytyse ha'éva analisar mba'éicha mba'éichapa pe *letramento* umi *licenciados* avakuérape, ojehechaháicha pe *Novos Estudos do Letramento*, ojehecha va'erã pe mba'e ava reheguáva étnico-culturais, lingüísticos ha identitários temimbo'ekuérape ha mba'éicha mba'éichapa pe *inter-relação* pe *gêneros textuais* temimbo'endi. Pe pyenda ko mbo'epy oĩme pe jehechakuaa pe *letramento oñemoañete prática socialpe*, pe opamba'e pe ojeporuhápe pe jahai ha ñemoñe'ê opa hendárupi ikatu ja'e temimbo'épy, mbo'eróy, ogapýre, tekohápe ha ambue.

Nde rejeporavo rejapoháre *parte da comunidade acadêmica* ko *pesquisa* ojejapotahápe ha reikohárupi reheguaháre mba'éichapa pe *práticas* ha *relações sociais* pe *letramento* oĩmeha añete pe ñe'ê *portuguesa* ha avei pe ñe'ê guaraníme. Upéicha nde *participação* ha'e tuicha mba'e ko *pesquisarã*, upéicha avei pe *práticas sociais* pe ñemoñe'ê ha jahai nde tekohápe.

Ne participação ndaha'êi obrigatória. Oimeháichaite ikatu redesiñi eparticipa ha erretira ne consentimiento. Ha mba'eve ndoikomo'ãi nderehe nderejaposéiramo.

Ikatúva oiko ha nderejuhuporãi umi *oparticipáva* oñe'ê ramo ne *identidade lingüísticare*.

Nereñeñandu porãirõ re ñe'ê haġua roñeha'ãta rojapo: a) jejapo jey pe *entrevista* térã tenda; b) ikatu oñemokirirĩ oñeñandúrõ hendape'ỹ; c) ndojaposéiramo pe *entrevista*.

Umi ñemombe'u ojeporúta térã oñemosarambíta oñemombe'u'ỹre mbávapa oparticipa ha oñemoañetehápe pe *Consentimento oñondive* umi *oparticipáva*.

Pe *participaçõre* noñeme'ẽmo'ãi viru ha avei nome'ẽmo'ãi gastos *oparticipávape*.

Ne *participação* ko *pesquisape* ha'éta reme'ê haġua *entrevista* pe tenda ha avaro oñemoañetehápe entrevistado ha *pesquisador*. Oikóta 20 térã 30 aravo'i. oikóta ñemongueta rupi térã ñeporandu rupi peteĩ mba'e porandurã ojejapova'ekue rupi.

Opa mba'e oje'éva ko *pesquisape* oĩméta ñongatuhápe ha jeroviápe ha ndojedivulgamo'ãi jeheguirei tapicha ikatu haġuáicha pe oje'éva ojeġuereko jeroviápe.

Tapicha ojapóva porandu ikatúta oikuaauka opavavépe temimbo'e rupi ha ojehechauhaha rupi añetegua umi oje'éva térã ojehechauháva ha ndojekuaaukamo'ãi ijeheguerei.

Pe CEP – Comitê de Ética *Pesquisape* oĩhápe tekove ava ha'e peteĩ colegiado oiporavóva mba'eaporã oĩhápe tekove ava ohupytyse pe ñangareko umi tekomba'e pe omombe'úva ha umi oĩva tekove ha *oparticipáva* *pesquisape*. Ikatu reike ñomonguetápe hendiekuéra reikotevêramo ápe:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - UEL

*LABESC – Laboratório Escola de Pós-graduação – sala 14 – ao lado do Banco Itaú
Campus Universitário Rodovia Celso Garcia Cid - km 380 (PR 445)*

Londrina – PR CEP 86057-970

Fone: (43) 3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

Horário de Atendimento: 8hs às 11 hs (segunda-feira à sexta-feira)

Emoãñete ramo eparticipa hağua ko pesquisape, ehai nde réra ipahápe ko kuatiápe, oguereko mokõi, peteĩ nde mba'e ha ambue pe pesquisare responsável/coordenador.

Ojedivulga hağua ne ñe'ẽ:

() Hẽẽ. ikatu ojedivulga che ñe'ẽ.

() Nahániri. Ndaipotái ojedivulga che ñe'ẽ.

Ojedivulga hağua chera'anga:

() Hẽẽ. ikatu ojedivulga chera'anga.

() Nahániri. Ndaipotái ojedivulga chera'anga.

Ko'ã ha'e pumbyry ha moõpa oĩme pesquisadora omoañetéva:

Contatos da pesquisadora responsável:

Pesquisadora: Marina Oliveira Barboza

E-mail:

Telefone:

Universidade Estadual de Londrina - PR

Amoãñete mba'épa ohupytyse, ikatúva ojehu ha mba'épa oguerukuaa ko che participação ko pesquisape ha ikatu a participa.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Dourados/MS, ____ de _____ de _____.

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES MINISTRANTES

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o da pesquisa intitulada: *Trajetórias de letramentos em um curso de formação de professores Indígenas*, conduzida pela doutoranda Marina Oliveira Barboza e orientada pela Professora Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL - Universidade Estadual de Londrina- PR.

Este estudo tem por objetivo analisar os processos de letramento de licenciandos indígenas, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, considerando os aspectos étnico-culturais, linguísticos e identitários dos estudantes e como esses processos se inter-relacionam com os gêneros textuais acadêmicos. A base do estudo está no entendimento de letramento como prática social, ou seja, as diversas situações nas quais a leitura e a escrita são utilizadas nas mais variadas esferas sociais como por exemplo a esfera acadêmica, escolar, familiar, comunidade, etc.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da comunidade acadêmica e **ser professor/a formador/a**, e por presenciar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas no desenvolvimento de um letramento acadêmico, tanto em língua portuguesa, quanto em língua indígena. Desse modo, sua participação constitui-se muito importante para a pesquisa, visto que pode ajudar nas reflexões sobre as práticas de letramento acadêmica, bem como as práticas sociais de leitura e escrita da comunidade acadêmica.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos possíveis podem ocorrer pelo desconforto em falar sobre as práticas em sala de aula e as relações de poder que estão imbricadas nesse processo, ou situações das quais não gostaria de comentar.

Caso se sinta desconfortável em falar, tomaremos as seguintes providências: a). remarcar a entrevista e/ou o local; b). o participante poderá optar por não responder questões que causem desconforto; c). desistir de participar da entrevista.

As informações serão utilizadas e/ou divulgadas sob anonimato dos participantes e com Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes.

A participação não será remunerada e nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas em local e horário previamente combinados entre entrevistado e pesquisador, bem como consentir a presença da pesquisadora durante as aulas e/ou atividades do grupo de acadêmicos para observações e notas de campo. Algumas atividades poderão ser filmadas ou gravadas, com o consentimento prévio do professor/a e dos acadêmicos/as. O tempo máximo de entrevista será de 20 a 30 minutos. A entrevista será realizada por meio de uma conversa e/ou algumas perguntas por meio de um questionário semiestruturado.

Os benefícios da pesquisa para a comunidade acadêmica indígena estão na possibilidade de reflexão sobre a forma como a universidade lida com as especificidades da população indígena, principalmente em relação aos aspectos do bilinguismo e sua relação com os tipos de

textos exigidos na academia; possibilidade de desenvolver currículos e atividades interculturais que consigam unir os aspectos linguísticos, étnico-culturais, identitários aos processos de letramento na universidade.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos.

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é um colegiado que avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos com objetivo de defender os direitos dos sujeitos de pesquisa, ou seja, todas as pessoas envolvidas e/ou que colaboram em pesquisas. Você poderá entrar em contato com o Comitê em caso de dúvidas pelo endereço abaixo:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - UEL

LABESC – Laboratório Escola de Pós-graduação – sala 14 – ao lado do Banco Itaú

Campus Universitário Rodovia Celso Garcia Cid - km 380 (PR 445)

Londrina – PR CEP 86057-970

Fone: (43) 3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

Horário de Atendimento: 8hs às 11 hs (segunda-feira à sexta-feira)

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Em caso divulgação de som de voz:

() Sim. Autorizo a divulgação de minha voz.

() Não. Não autorizo a divulgação de minha voz.

Em caso de divulgação de imagem:

() Sim. Autorizo a divulgação de minha imagem.

() Não. Não autorizo a divulgação de minha imagem.

As gravações de voz ou de imagem serão armazenadas pela pesquisadora por um período máximo de 5 anos, e ao final deste período serão destruídas.

Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável:

Contatos da pesquisadora responsável:

Pesquisadora: Marina Oliveira Barboza

marinaleib@hotmail.com.br

(67)99821-3769

Universidade Estadual de Londrina - PR

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Dourados/MS, ____ de _____ de _____